UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE HUMANITES

LISEC (EA2310)

THÈSE présentée par :

Badara NDIOR

Soutenue le : **29 Mai 2013**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation

Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD

Le cas du Sénégal

THÈSE dirigée par :
Mr Emmanuel TRIBY Professeur Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :
Mr Jean Marie DE KETELE Professeur Université Louvain la Neuve Belgique
Mr Abdou Karim NDOYE Professeur Université Cheikh Anta Diop de Dakar Sénégal

---

AUTRES MEMBRES DU JURY :
Mme Catherine AGULHON MCF (HDR) Université Paris V René Descartes
Mr Henri VIEILLE-GROSJEAN Professeur Université de Strasbourg

Badara NDIOR

Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LDM. Le cas du Sénégal

Résumé

Cette thèse a eu pour objet de montrer comment les universités d'Etat sous prétexte d'une conformité aux référentiels internationaux s'engagent dans la réforme du L.M.D et développent la professionnalisation. Le texte met en exergue les épreuves auxquelles sont soumis les Etats, notamment les pays en voie de développement comme le Sénégal, dans l'incitation à la professionnalisation des études par le milieu de l'emploi, les pouvoirs politiques, les institutions et organismes partenaires internationaux. Le statut de service public garantissant la démocratisation des savoirs transmis comme bien public est fortement examiné. La réforme de la professionnalisation des études universitaires est-elle imitable, transposable ou se construit-elle localement? Est-elle opportune pour une université du sud et compatible avec la gratuité de l'enseignement supérieur? Telles sont les questions essentielles auxquelles l'étude a tenté d'apporter des réponses.

Mots clés : savoirs savants, professionnalisation, enseignement supérieur, système LMD, compétences, qualifications, référentiels internationaux, réalités économiques, transférabilité, débouchés professionnels.

Abstract

The purpose of this thesis work is to show how state universities - under the pretence of accordance with international frameworks - undertake the L.M.D. reform and develop professionalization. The text highlights how states - particularly in developing countries like Senegal - come under pressure from the world of employment, political powers and international partner institutions and organisms for the development of occupational qualifications. The "public service" status as a guarantee of the democratization of the knowledge transmitted as a public good has been closely examined. Is the reform of the professionalization of higher education imitable and transferable, or is it necessarily home-grown? Is this reform suitable for southern universities and compatible with free higher education? These are the main questions raised and discussed in this study.

Key words: scientific knowledge, professionalization, higher education, LMD system, skills, qualification, international frameworks, economic realities, transferability, employment opportunities

Remerciements

Je rends grâce à Dieu et remercie infiniment mes parents qui m'ont permis de faire mes humanités et qui, dans le silence et la patience, n'ont jamais cessé de prier pour moi pour un succès dans le long couloir du cursus scolaire. Merci beaucoup Papa et Maman, aux frères et sœurs, aux tantes et cousins, aux belles sœurs et belles mères, aux beaux pères et beaux frères, à Ndeye Gnilane pour le soutien et les encouragements interminables.

A mon directeur de thèse le Professeur Emmanuel Triby, je lui témoigne ma profonde gratitude et une grande fierté de travailler avec lui. A tous les membres du jury d'avoir accepté l'évaluation de ce travail en dépit même des maintes occupations qui caractérisent les emplois de temps.

A mes collègues Sandra, Stéphanie Fischer, Corinne, Mikaela, Jana, Anna, Juliette, Mélanie, Vivien, etc. pour qui je formule une mention spéciale pour le soutien considérable apporté. A mes amis et compatriotes Ismaila Diop, Mamadou Diouf, Daouda Diop, Fallou Kane pour les relectures et le soutien sans faille.

A mes Professeurs du Département des Sciences de l'Education et au personnel administratif, je leur renouvelle ma gratitude et ma profonde reconnaissance du savoir transmis et surtout pour leur disponibilité à toujours répondre aux questions posées.

Au Dahira Massalikoul Jinaan dont les prières dominicales m'ont toujours irrigué l'esprit et m'ont permis le discernement et la clairvoyance dans la pensée. A tous ceux qui m'ont soutenu de près ou de loin, merci infiniment et que Dieu nous bénisse.

« J'entends et j'oublie,
Je vois et je me rappelle,
Je fais et je comprends »

Proverbe chinois rapporté par Jean Marie De Ketele (2010)

Sommaire

Sommaire 5
Introduction 13
Première partie Cadre conceptuel 22
I. La professionnalisation de l'enseignement supérieur universitaire en France et dans certains pays de l'OCDE 23
Chapitre I. Approche conceptuelle de la professionnalisation des études 24
1. Une tentative de définition 24
2. De la notion de profession à la professionnalisation 30
3. Une extension sémantique de la notion de professionnalisation 32
3.1. L'approche étymologique et corporative 33
3.2. Dialectique entre le culturel et le rationnel, le général et le spécial 35
4. La réponse à la demande sociale: une pomme de discorde 37
4.1. L'université soumise à la contrainte de débouchés 38
4.2. La requête du corps social 38
4.3. La nouvelle vision européenne 39
4.4. Les inquiétudes d'une professionnalisation à outrance 40
4.5. Les éléments de carence du système éducatif 42
5. De la notion de compétence à la professionnalisation 45
5.1. Définition de la compétence 46
5.2. Les principales connaissances sources de compétences selon Le Boterf 46
5.2.1. Les connaissances générales 47
5.2.2. Les connaissances sur l'environnement professionnel 47
5.2.3. Les connaissances procédurales 47
5.2.4. Les savoir-faire instrumentaux 47
5.2.5. Les savoir-faire relationnels 48
5.2.6. Les savoir-faire cognitifs 48
5.3. Le développement des compétences 49
Conclusion 49
Chapitre II. Pour la défense de la professionnalisation de l'université? 51
1. La formation d'une main d'œuvre qualifiée 52
2. Les contrats de performance et les contrats quadriennaux 56
3. Un baromètre de l' « économie de la connaissance » 58
4. Le bien-fondé de la professionnalisation 61
4.1. Regard sur les années quatre-vingt 62
4.2. Le projet d'habilitation de diplômes professionnels 65
4.2.1. Un exemple de professionnalisation à Nancy II 66

4.2.2. Les dessous de mise en place d'une formation professionnelle 67
4.3. Les dispositifs de professionnalisation par l'alternance 67
Conclusion 72
Chapitre III. Les « adjuvants » de la professionnalisation de l'enseignement supérieur .. 73
1. La théorie du capital humain 74
2. L'investissement en capital humain 83
3. La théorie du filtre 87
4. Les types d'universités selon R. Bourdoncle et J. C. Lessard(2002) 91
4.1. L'université libérale 91
4.2. L'université de recherche 92
4.3. L'université de service 93
4.4. Synthèse des modèles 94
5. Les objectifs prévisionnels de l'OCDE et du CERI depuis 2000 94
5.1. Quelques directives de Lisbonne 95
5.2. Les quatre scénarios envisageables pour le devenir de l'université 95
6. Le point de vue de Freitag (1995) 98
Conclusion 100
Chapitre IV. La dépréciation des formations universitaires 102
1. La massification et l'essor des diplômes universitaires 102
2. Le déclin des diplômes 107
2.1. Le déclassement des diplômés 109
2.2. La fracture générationnelle et l'origine sociale 111
2.3. La stratégie de recrutement des employeurs 113
2.3.1. Selon le diplôme 114
2.3.2. Selon l'expérience 114
2.3.3. Selon les caractéristiques personnelles 114
2.4. Les limites actuelles de la formation universitaire 115
2.5. Les conséquences du déclassement des diplômés 117
3. Les perspectives du diplôme universitaire 118
3.1. Les effets d'offre et de demande 119
3.2. Les impacts de la sélection de certaines formations 122
3.3. Le choix des filières professionnelles 123
Conclusion 125
Chapitre V. Espaces et dispositifs de professionnalisation des études universitaires 126
1. Les injonctions du Processus de Bologne 127
2. La formation professionnelle continue 131

3. La validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'université 132
3.1. Les caractéristiques de la VAE..... 133
3.2. Les impacts de professionnalisation par la VAE..... 136
3.3. Les limites de la VAE..... 143
4. La professionnalisation par l'entrepreneuriat et le management à l'université .. 145
4.1. L'entrepreneuriat comme alternative de la professionnalisation..... 146
4.2. Un exemple de référentiel de compétences de formation universitaire professionnalisée d'entrepreneuriat en Espagne..... 147
5. La professionnalisation entrepreneuriale dans l'université des Etats-Unis 149
5.1. Historique et sources de financement..... 150
5.2. La pédagogie d'entrepreneuriat et les compétences développées 151
5.3. Les critères d'évaluation de la professionnalisation entrepreneuriale universitaire. 153
Conclusion..... 155
Chapitre VI. Les institutions incitatrices de la professionnalisation de l'enseignement supérieur..... 156
1. Les principales réformes en cours dans l'université en Europe..... 156
1.1. Le LMD..... 157
1.2. Le système de crédit ECTS 157
1.3. Une redéfinition des activités des universitaires 157
1.4. La réorganisation du fonctionnement des universités 158
2. Les principes du processus de Bologne 159
3. La Table Ronde Européenne (ERT) des industriels 162
4. L'OCDE et ses rapports sur l'enseignement supérieur..... 164
5. L'accord général sur le commerce des services (AGCS) de 1994..... 167
6. Les groupes d'enseignants-chercheurs d'intérêt commun..... 169
Conclusion..... 172
Chapitre VII. La professionnalisation des études universitaires et la didactique professionnelle 174
1. Quelques analyses de la professionnalisation par le CEREQ..... 174
2. L'articulation de la professionnalisation..... 177
2.1. Le balbutiement du processus..... 177
2.2. Les caractéristiques de l'accueil à l'université..... 178
2.2.1. Les licences professionnelles 179
2.2.2. Les masters professionnels..... 180
2.2.3. Les politiques d'attractivité envers les étudiants..... 181
2.2.4. Les acteurs impliqués dans la professionnalisation..... 182
2.2.5. La conception des contenus professionnalisant..... 183

2.2.6. La situation des composantes dans les universités 183
3. La didactique professionnelle 185
3.1. Le triptyque (tâche-situation-activité) 185
3.2. Le primat de l'activité pour l'apprentissage 186
Conclusion 188
II. Panorama des universités publiques du Sénégal 190
Chapitre VIII. Aperçu sur l'enseignement supérieur des universités publiques du Sénégal 191
1. L'université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) 191
1.1. Quelques faits saillants au prélude de la refonte de l'UCAD 194
1.2. L'appropriation de la réforme LMD à l'UCAD 195
1.3. Les stratégies de financement du LMD 197
1.4. Les principales raisons du basculement dans le LMD 198
2. L'université Gaston Berger de Saint-Louis (UGB) 200
2.1. Une université de rupture 201
2.2. La marche vers la réforme LMD 202
3. Les universités publiques créées entre 2006 et 2007 203
4. Les universités régionales en situation de projet 203
5. Quelques formations supérieures complémentaires publiques 204
6. Un aperçu sur l'enseignement supérieur privé au Sénégal 205
6.1. Les établissements privés d'enseignement supérieur 205
6.2. La mise à profit d'un contexte propice 207
6.2.1. La croissance démographique de 1970 208
6.2.2. Les dégradations dans l'université publique 208
6.2.3. Les limites de l'enseignement supérieur privé 210
Conclusion 212
Chapitre IX. Un enseignement universitaire sous l'emprise de trois logiques 214
1. La logique économique des institutions et des organismes internationaux 214
1.1. La Banque mondiale et le Fonds Monétaire International 215
1.2. L'Unesco 218
2. La logique de conformité aux standards internationaux de l'enseignement supérieur 223
2.1. Le rapprochement de l'enseignement supérieur et du marché du travail 224
2.2. Le classement mondial des universités 226
2.3. Le LMD et les conséquences du processus de Bologne 230
2.4. La qualité et l'évaluation de l'enseignement supérieur 234

3. La logique de la demande sociale locale 238
Conclusion 241
Chapitre X. Les difficultés de modernisation de l'enseignement supérieur sénégalais .. 242
1. Les obstacles du système universitaires 242
1.1. Un passé colonial persistant 243
1.2. Une perception classique de l'enseignement universitaire 246
1.3. Des stratégies de communication moins performantes 247
1.4. Un manque de politiques éducatives d'utilité sociale visible 249
1.5. Une absence d'études et de recherche sur les générations de diplômés 251
2. Une offre de formation universitaire inféodée 252
2.1. Une formation en alternance rarissime 252
2.2. La massification et le problème d'orientation 253
2.3. Une qualification moindre des emplois intermédiaires (BAD/OCDE, 2008) 254
2.4. La formation disciplinaire et le manque d'acquis professionnels 256
3. Les enjeux de la professionnalisation dans l'université sénégalaise 258
3.1. L'internationalisation des formations 259
3.2. La compétitivité dans le marché mondial 259
3.3. Une solution conjoncturelle ou circonstancielle 260
Conclusion 260
Chapitre XI. Synthèse conclusive du cadre théorique 262
1. Synthèse conclusive 262
1.1. Un concept polysémique dans divers dispositifs de formation 263
1.2. L'espace européen de l'enseignement supérieur 265
1.3. Pour une offre de formation diversifiée 266
2. Questionnement problématisé 266
2.1. Des points de vue opposés 267
2.2. Une demande sociale évolutive et des ressources financières rarissimes 268
2.3. L'impact dans les pays du sud tel le Sénégal 269
2.4. Une réforme porteuse? 271
3. Formulation des hypothèses et des visées 272
3.1. Les hypothèses 272
3.2. Les visées de notre investigation 273
Conclusion 273
Deuxième partie Cadre d'investigation 275
Chapitre XII. Les fondements méthodologiques 276
1. Le choix méthodologique dans une pluralité de recherches 276

2. La construction du cadre théorique 279
3. Une triangulation d'approches méthodologiques 281
4. La méthode qui nous semble appropriée à la thématique 283
4.1. Les entretiens exploratoires pour le recueil des données 286
4.2. Le guide d'entretien 288
4.3. Les entretiens semi-directifs ou les entretiens d'observation 289
4.3.1. Le choix de l'échantillon et des critères 289
4.3.2. Le protocole d'entretien et les aléas du terrain 291
4.3.3. La saturation 291
5. La mise à l'écrit ou la transcription des entretiens 293
5.1. L'écoute sonore des entretiens 293
5.2. La transcription 294
6. Les modalités d'analyse des données 294
Conclusion 297
Troisième partie 298
Cadre analytique 298
Chapitre XIII. Analyse horizontale du corpus des données 299
1. Des savoirs savants et de l'employabilité 299
1.1. Le risque de vider l'université de sa substance première 300
1.2. Les savoirs savants promis ou non au délaissement? 306
1.3. La vocation de l'université 310
1.3.1. Une mission de recherche et de progrès 311
1.3.2. Une mission pour des activités pérennes 315
1.3.3. A chaque institution son rôle 319
1.3.4. L'enseignement fondamental: une entrave à l'employabilité? 323
1.3.5. Le besoin d'équilibrage des offres de formation 329
1. 4. Une demande sociale imprécise 332
1.4.1. L'endoctrinement capitaliste des vocations 335
1.4.2. Eviter de former seulement à l'employabilité 337
2. De la professionnalisation et des modalités pédagogiques à l'université 341
2.1. Le décloisonnement des disciplines et des curriculums universitaires 342
2.2. Les tensions dans les objectifs d'enseignement entre acteurs 347
2.3. Une pédagogie évolutive en fonction de la diversité actuelle des sources de savoir 350
2.3.1. Pour une pédagogie différenciée 353
2.3.2. Le déficit de formation pédagogique des enseignants 355

2.3.2.1. Les incitations pédagogiques de la banque mondiale 357
2.3.2.2. Les enseignants-chercheurs en quête de pédagogie 358
2.4. Logique disciplinaire et approche par compétences : quelle articulation? 361
3. De la professionnalisation et de la gratuité des études universitaires 365
3.1. Un système universitaire en panne de moyens 367
3.1.1. Pour plus de créances dans les accords de partenariat? 369
3.1.2. La controverse du financement des études universitaires 374
3.2. Vers une hausse significative des frais de scolarité? 378
3.2.1. Vers une contribution substantielle des ménages? 382
3.2.2. La dogmatisation de la gratuité de l'enseignement supérieur universitaire 388
3.3. La pauvreté des familles 388
3.4. Des institutions locales distantes de l'université 391
4. Du référentiel LMD et de sa transférabilité 394
4.1. Les fondements économiques et pédagogiques du LMD 396
4.1.1. Une logique de conformité aux standards internationaux 397
4.1.2. Une réforme localement adaptée sans mimétisme? 401
4.1.3. Une tentative d'originalité locale en UFR de médecine à Thiès 405
4.2. Espaces et dispositifs de professionnalisation 406
4.2.1. Un ambigu projet professionnel de l'étudiant (PPE) 407
4.2.2. Une distinction encore hésitante entre le MR et le MP 410
4.2.3. Des soucis pour instaurer la VAE 412
Conclusion 415
Chapitre XIV. Interprétation des résultats et discussion 416
1. Une réforme LMD sentie comme une fatalité 416
1.1. Un prise de conscience sur l'inefficacité du système universitaire en vigueur 419
1.2. L'inévitable réforme de la professionnalisation des études universitaires 421
1.3. Différents pôles d'appréciation de la professionnalisation des études 423
1.3.1. Le pôle 1 des acteurs investis de développement 426
1.3.2. Le pôle 2 des acteurs investis d'enseignement 427
1.3.3. Le pôle 3 des acteurs investis d'expertise 431
1.3.4. Le domaine d'action des trois pôles d'acteurs 433
1.4. La baisse de l'attractivité des filières savantes? 435
2. Une pédagogie centrée sur la sociologie des étudiants quasi inexistante 441
2.1. Une approche pédagogique universitaire en construction 442

2.2. Un déficit de recherches sur la sociologie des étudiants 443
2.3. La nécessité d'établir une méthode pédagogique universitaire fiable 444
2.3.1. Une approche par compétences qui peine à s'établir 446
2.3.2. Un aperçu sur l'approche par compétences 447
3. Une situation controversée pour la gratuité de l'enseignement supérieur 451
4. Du transfert à l'ajustement sénégalais du système LMD 454
5. les limites 459
Conclusion 460
Chapitre XV. Perspectives 461
1. Les modes d'entrée dans les réformes éducatives universitaires 461
1.1. Des réalités au concept 462
1.2. Du concept aux réalités 463
2. La professionnalisation des études universitaires 464
2.1. Une professionnalisation horizontale dynamique 465
2.2 Une professionnalisation verticale molle 467
3. La problématique du rapport au savoir 470
3.1. De la causalité 471
3.2. La rationalité scientifique face aux questions anthropologiques 473
3.3. La canalisation de l'énergie sociale 475
4. Quel type d'université ou quel modèle de professionnalisation? 477
4.1. Trois modèles en exemple (français, américain et allemand) 478
4.2. Un développement des cycles courts 479
4.3. Une transformation et non abandon des traditions académiques 481
Conclusion 483
Conclusion générale 485
Bibliographie 492

Introduction

Le système éducatif des universités publiques du Sénégal est marqué dans les années 2000 par des mutations profondes. Du fait de la démocratisation de l'enseignement universitaire ouvrant la porte à tous les jeunes bacheliers, les effectifs étudiants n'ont pas cessé de croitre d'un rythme spectaculaire, passant de moins de 2000 étudiants en 1960 à plus de 60 000 en 2011, comme partout dans le monde et particulièrement en Europe. Selon Romainville (2004:132), les effectifs du supérieur auront ainsi été multipliés par 11 en 40 ans; à l'échelle mondiale, les chiffres sont tout aussi éloquents: 13 millions d'étudiants en 1960, 82 millions en 1985 et 100 millions prévus en 2025; entrainant en cela des changements dans la pratique des enseignements et apprentissages et l'architecture de l'offre de formation. C'est donc un véritable changement d'échelle qui s'est produit. Changement de métier aussi, car les missions attendues de l'université n'ont cessé de se multiplier, provoquant une diversification des tâches et des fonctions que les enseignants du supérieur doivent remplir (Musselin, 2008:2). Les missions traditionnelles de l'université ont consisté dans une large mesure à transmettre des savoirs et à délivrer des titres. Les universités d'Etat assurent principalement des missions de service public d'enseignement, font aussi de la recherche scientifique et technique et la valorisation des résultats.

Les universités publiques sénégalaises ont fait de ces missions des fonctions essentielles. Mais à l'ère de l'internationalisation, elles se voient s'assigner d'autres missions modernes prenant en compte les exigences du marché de l'emploi et l'évolution économique. D'une université d'élite, l'université sénégalaise est passée à une université de masse exprimant du coup son attachement aux principes d'égalité de chance pour tous. C'est donc l'accès gratuit au savoir qui a permis, à bien des égards, l'arrivée fulgurante des jeunes de familles économiquement modestes à l'université pour la poursuite de leurs études post-bac. Romainville (2004) indique qu'un enseignement reste élitiste s'il s'adresse à moins de 15% d'une classe d'âge, ce qui a été le cas de la formation universitaire durant la majeure partie du siècle. L'enseignement de masse enrôle de 15 à 40% des jeunes. L'enseignement universitaire a connu un rapide développement en

devenant une formation ouverte à tous, considéré comme un service public universel auquel l'ensemble des jeunes ont droit ; ce qui en quelques décennies, est devenu une réalité. A cet effet, l'université fait face à des problématiques majeures qu'elle ne connaissait pas: les injonctions du marché de l'emploi, écart entre enseignement et débouchés professionnels et les crédits publics devenus insuffisants.

Dans son indicateur 2000 consacré à l'éducation, l'OCDE montre que les pays où le « taux des diplômés du tertiaire » (enseignement supérieur) est élevé ont la chance de constituer ou de conserver une « population active hautement qualifiée ». Comme nous l'avons indiqué précédemment, cela a pour conséquence immédiate l'entrée en masse dans l'enseignement supérieur d'un nombre très élevé de jeunes. Au Sénégal, l'ensemble des titulaires du baccalauréat peuvent tous espérer passer deux à trois années à l'université. Les chances d'insertion professionnelle des diplômés sont beaucoup plus élevées que celles des jeunes sans diplômes. Dans le contexte actuel marqué par l'économie de la connaissance, avec la percée du monde professionnel dans le sillage de l'université, conserver le statut d'établissement à caractère public semble être une conquête toujours à renouveler.

L'écart entre l'enseignement universitaire et les débouchés professionnels est devenu de plus en plus préoccupant. Un tel écart concerne toutes les disciplines savantes et tout particulièrement les étudiants des facultés de lettres et sciences humaines qui, autrefois se préparaient pour l'essentiel à l'enseignement et à la recherche. Mais pour un nombre toujours plus grand d'entre eux, ce n'est plus le cas aujourd'hui, l'offre de formation qui est dispensée à l'université leur ouvre la possibilité de faire d'autres métiers. Des filières se professionnalisent et une organisation du type « managérial» se profile à l'instar de ce qui se fait dans d'autres universités du monde. La professionnalisation permet de donner une plus-value aux diplômes et en même temps elle soulève des tensions entre les enseignants-chercheurs, les étudiants, les professionnels et les pouvoirs politiques et institutionnels. Nous avons voulu étudier ces tensions nées de l'instauration de la professionnalisation des études en rapport avec les pratiques pédagogiques universitaires. L'enseignement universitaire a toujours eu pour finalités essentielles le développement de

l'intelligence. Aujourd'hui les universités sont invitées à jouer un rôle de premier plan dans la croissance économique. Pour cette raison, sous l'injonction de plusieurs acteurs (institutions, organismes, politiques, employeurs, étudiants, parents), le paysage universitaire change partout dans le monde.

Au Sénégal, les universités publiques suivent cette évolution internationale. L'une des plus fondamentales en ce début du millénaire est la réforme architecturale des grades et titres universitaires fondée sur la Licence (3 ans), le Master (5ans) et le Doctorat (8 ans). Et dans cette même réforme (LMD) se trouve greffée en toile de fond une autre réforme, celle des contenus d'enseignement appelée la professionnalisation des études universitaires. C'est cette dernière qui nous a principalement intéressées dans ce travail de recherche. La professionnalisation des études universitaires est la question centrale de nos travaux. Nous avons voulu voir comment elle est articulée et comment elle a impacté l'offre de formation des universités publiques. Pour entrer en matière, nous avons porté nos travaux sur les quatre axes suivants:

- *Les savoirs savants aux finalités intellectuelles*
- *Les approches pédagogiques*
- *La gratuité de l'enseignement universitaire*
- *La transférabilité de la réforme LMD d'un pays développé vers un pays en voie de développement.*

Dès son accession à l'indépendance, le Sénégal comme toutes les ex-colonies d'ailleurs, s'est quelquefois référé en matière de politiques éducatives à l'ancienne puissance coloniale. L'enseignement supérieur étant articulé principalement autour de la formation initiale généraliste, la production de diplômés du supérieur n'a cessé d'accroitre d'année en année sans de réelles perspectives d'insertion professionnelle majeures. Selon l'UNESCO/Pôle de Dakar (2007), sur un échantillon de 63 000 individus, identifiés dans l'enquête QUID, qui ont quitté le système éducatif sénégalais entre 2000 et 2001, un tiers a pu obtenir un emploi en 2001, 21% étaient en quête d'un emploi, soit un taux de chômage de 40% (le chiffre étant de 48% pour les individus ayant passé par

l'enseignement supérieur). Ainsi, pour 40% des sortants du système éducatif prêts à travailler, la durée moyenne de chômage peut excéder 12 mois. Le secteur de l'emploi formel n'offre que 10% des emplois en 2001, dont le tiers revient au secteur tertiaire marchand, le quart au secteur industriel et le reste, aux administrations publiques et aux institutions privées offrant des services sociaux. L'emploi reste dominé par le secteur informel. Sur 100 emplois disponibles annuellement entre 1995 et 2001, 73 auraient été « offerts » dans le secteur agricole ou informel. Dans le secteur moderne, en revanche, l'emploi semble s'être particulièrement développé sous l'effet des nouvelles opportunités offertes au secteur privé, du fait de la croissance et de l'expansion économique. Les deux tiers des emplois offerts sont le fait de nouvelles créations d'emplois. Alors que le taux moyen de participation au marché du travail est resté stable (56% en 1995 et 54% en 2001), le taux de chômage a augmenté, passant de 8 à 14% de la population active.

D’une manière générale, le chômage peut être imputable au contexte macroéconomique global, tout comme il peut résulter de choix individuels ou être la conséquence de politiques éducatives en inadéquation avec la sphère économique et productive. En effet, le chômage a toujours une composante liée au climat des affaires (lorsque l'état de la conjoncture varie d'une branche d'activité à une autre), mais dans un contexte d'expansion de l'économie, l'ampleur de facteurs macroéconomiques tels que la dégradation du climat des affaires ou la morosité du marché du travail, est relatif (Unesco/pôle de Dakar, 2007). Le plus souvent, les raisons sont à chercher dans la relation formation / emploi. Au Sénégal, le constat d'un chômage important des jeunes diplômés, auquel s'est ajoutée, pour les sortants du secondaire et de l'enseignement supérieur, une baisse de la probabilité moyenne d'insertion dans le secteur moderne, conduit à un questionnement sur la qualité de l'éducation et sur sa pertinence par rapport aux besoins du marché du travail. Certainement un bon nombre de ces individus se verraient proposer un emploi s'ils avaient acquis dans les établissements d’enseignement le niveau de productivité recherché dans le secteur de production.

L’université d’Etat sénégalaise assure un service public gratuit et subsiste grâce aux crédits publics alloués par l’Etat. Ainsi, l’Etat-providence reste le principe de

fonctionnement. Dans le contexte actuel caractérisé par la modernisation de l'enseignement supérieur partout dans le monde, les budgets alloués aux institutions sont devenus des défis majeurs. L'université est tenue de trouver des palliatifs pour des ressources additionnelles. Celles-ci pourraient provenir du développement de nouvelles formations mieux adaptées aux besoins du marché du travail. Mais les détracteurs de la professionnalisation des études (Freitag, 1995 ; Agulhon, 1998 ; Hirtt, 2004; de Montlibert, 2004 ; etc.) dénoncent l'adéquationnisme des formations universitaires à la demande de l'entreprise et leur caractère capitaliste. Par cette professionnalisation, les uns présument une marchandisation des savoirs, les autres une transformation de l'université en entreprise, en un mot une privatisation rampante. Ce type de discours a mis l'institution dans l'embarras sur la manière d'acquérir des ressources additionnelles sans donner l'impression d'avancer progressivement vers une privatisation, faire contribuer les étudiants et leurs familles sans engendrer des mouvements de contestations sociales et universitaires. Autant de problématiques dont nous avons modestement tenté de trouver des réponses dans ce travail.

Dans le contexte de l'internationalisation et de la globalisation, la réforme du LMD opérée en Europe a affecté l'enseignement supérieur mondial. Au lendemain de la fameuse rencontre des ministres chargés de l'éducation à la Sorbonne en 1998, l'Europe s'est mise dans une construction d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). Ainsi, depuis le déclenchement du processus de Bologne en 1999, suivi de Lisbonne en 2000, il y a eu plusieurs autres rencontres pour redéfinir les objectifs et les finalités de l'enseignement supérieur européen par l'harmonisation et la mutualisation des universités ; ce qui a pour conséquences immédiates une reconfiguration de la plupart des systèmes universitaires des pays du sud comme le Sénégal largement dépendants de l'évolution des universités occidentales. Sachant que la globalisation a significativement amoindri les coopérations universitaires bilatérales au bénéfice des coopérations multilatérales, le mimétisme qui caractérisait les réformes éducatives des anciennes colonies du sud devient du coup problématique. Dans ce travail, nous avons cherché à comprendre comment la transférabilité du LMD dans un pays en voie de développement comme le Sénégal s'est-elle opérée. Comment trouver sa place dans ce contexte

d'internationalisation selon des modalités originales par rapport aux standards internationaux? Telle est la quatrième interrogation à laquelle nous avons tenté une réponse.

Les caractéristiques liées à l'évolution actuelle de cette société dite « société de savoir » sont de différentes formes. L'expansion sans précédent des TIC dit Emmanuelle Annoot (2004:254) « bouleverse l'ordre du monde en modifiant l'échelle d'impact des choix politiques, économiques et ingéniériques. Aujourd'hui l'existence potentielle de méta-bibliothèques et de bases de données, ainsi que celle de campus universitaires numériques, ouverts sur la planète entière, interroge la qualité des formations universitaires. Elle met en cause la vision humaine et sociale qui oriente l'élaboration des dispositifs, ainsi que les allégeances, qu'en tant acteurs sociaux, nous sommes prêts - ou non - à assumer en termes de modèles économiques, pédagogiques ou encore cognitifs ». Outre le développement exponentiel des TIC qui ont envahi toute la chaine de production, il y a aussi la réorganisation du travail dans les entreprises. Du taylorisme fondé sur la répartition des tâches aux différents agents de l'entreprise, on est passé à une réorganisation du travail où un seul agent assume plusieurs tâches et reste un maillon essentiel d'un tout organisé (Bosman & al, 2000). Par endroit, il s'agit de relever, d'annoter, de calculer, d'évaluer, de planifier. Il s'y ajoute la capacité à travailler en équipe, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions et à réaliser des projets ; autant de compétences qu'il est question d'apprendre maintenant à l'université au nom de l'employabilité.

Nous avons inscrit cette recherche dans les débats et les réflexions qu'a suscités le processus de professionnalisation des études universitaires et qui est à l'origine de beaucoup de séminaires, de colloques et de nombreuses conférences à travers le monde. Ces différents cadres d'analyse et de réflexions ont déjà montré et accordé beaucoup d'intérêts à ce nouveau champ de recherche. Les chercheurs lui confèrent aujourd'hui une actualité scientifique et un engouement sans précédent. Ils cherchent pour l'important dans cette dynamique à cerner tous les contours du concept de professionnalisation de l'enseignement supérieur afin de mieux réorienter les activités intellectuelles sur des

chantiers scientifiquement acceptables. Il reste difficile cependant à définir la professionnalisation en tant qu'objet d'étude. Tant les modes de professionnalisation sont multiples et complexes. Il existe divers dispositifs dans divers établissements avec diverses procédures.

En fait, pour le cas du Sénégal, cela a consisté pour nous à appréhender les représentations, les perceptions, les réactions et les comportements que la professionnalisation des études a suscités et les nouvelles pratiques qu'elle a générées au sein de l'enseignement supérieur. Quelles interprétations peut-on faire ou quelles significations peuvent découler des représentations des enseignants-chercheurs confrontés à la professionnalisation des contenus de formation universitaires? Nous pensons que si le processus de l'internationalisation de l'enseignement supérieur a conquis l'université, il requiert de nouveaux défis au sein de l'institution universitaire du point de vue de l'offre de formation, des pratiques pédagogiques, du respect de la démocratisation de l'enseignement. Notre recherche a porté principalement sur les changements intervenus dans le domaine de la formation en termes d'approches instrumentales outillées et l'adéquation faite par rapport au projet professionnel de l'étudiant. Existe-t-il une forme standardisée de professionnalisation de l'enseignement supérieur ou bien est-elle une réforme à adapter aux réalités locales de chaque pays?

L'université est par excellence le lieu de dialogue, de critique et d'analyse des pensées et des doctrines ayant cours dans les institutions politico-économiques et socioculturelles. De ce fait, elle prépare l'étudiant à développer des aptitudes intellectuelles pour mieux s'insérer dans la société et le marché du travail. Au début du vingtième siècle, Decroly cité par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (1993:251), avait déjà acquis assez d'expériences pour pouvoir « dénoncer la désinvolture d'un enseignement » qui gâche l'avenir de beaucoup de ceux qui lui sont confiés. L'école disait-il, « non seulement ne prépare que bien peu de jeunes à la vie, mais elle constitue même pour beaucoup d'entre eux un obstacle à leur développement régulier, leur fait perdre un temps précieux. Le premier objectif qu'il faut assigner à l'école, c'est d'assurer à chaque individu des chances de réussite dans l'existence qui l'attend, sa propre vie d'homme ou

de femme, de père ou de mère, de citoyen ou de citoyenne, de travailleur ou de travailleuse. Or l'école a progressivement réduit les chances individuelles de promotion : « un système qui classe les hommes à vingt ans, d'après les diplômes qu'ils ont obtenus, [...] devient un danger, parce qu'il pousse toute la jeunesse à la poursuite de diplômes inutiles, qu'il fausse les idées sur le rôle de l'éducation. [...] Les plus forts passent malgré tout, mais combien y périssent ou sont faussés pour toute leur vie?». Pour autant, l'université ne répond pas toujours aux attentes de la société. Il s'y ajoute que le contexte de la mondialisation qui engendre l'internationalisation de l'enseignement supérieur, entraine en même temps une reconfiguration du paysage mondial de la formation. Aujourd'hui, l'université n'a plus le monopole des formations supérieures. Outre les instituts et les grandes écoles, les formations données par les entreprises et les grandes filiales économiques, la croissance de l'éducation transfrontière soutenue par les technologies d'éducation à distance sont des exemples frappants dans le nouvel univers éducatif mondial.

Sous ce rapport, nous nous sommes attelé à décrypter les stratégies mises en œuvre par les différents acteurs (décideurs, professionnels, enseignants-chercheurs, étudiants) face aux nouvelles forces déployées principalement par le marché de l'emploi. L'évolution du monde économique a incité à un bouleversement profond du système universitaire considéré maintenant par bon nombre de chercheurs comme obsolète et moins efficace à répondre aux attentes actuelles de l'« économie de croissance ». Pour rester une université moderne et efficace cela nécessite aujourd'hui beaucoup de moyens. Ainsi, l'on assiste à de nouvelles relations particulièrement importantes entre l'université et le milieu de l'emploi qui n'a pas hésité à lui imposer de nouveaux paradigmes; aidé en cela par les pouvoirs politiques, les organismes et institutions internationaux. La problématique de la professionnalisation de l'enseignement supérieur se justifie ici par la nécessité d'assurer l'employabilité des étudiants en leur inculquant les compétences requises (savoir-faire, savoir-être, savoirs procéduraux, savoirs décisionnels) dans le milieu professionnel, de porter un intérêt aux débouchés professionnels et curieusement de constater une certaine remise en cause des finalités académiques et intellectuelles de l'offre de formation universitaire. Nous nous sommes alors intéressé à savoir comment

les enseignants-chercheurs comptent-ils construire la réalité économique de l'université et conférer une plus-value aux formations universitaires. La pédagogie que cela a engendrée n'en reste pas moins importante. Il en est de même pour les compétences acquises par les étudiants diplômés de l'enseignement fondamental et celles auxquelles ils peuvent prétendre dans le processus de la professionnalisation.

Notre recherche se compose de trois parties essentielles: le cadre conceptuel, le cadre méthodologique et le carde analytique. Nous avons construit un cadre conceptuel en deux phases: une consacrée à la France et à quelques pays de l'OCDE et une autre ancrée sur les universités publiques du Sénégal. Le travail des deux phases du cadre conceptuel a consisté essentiellement à passer au peigne fin la professionnalisation des études universitaires. Au regard des dispositifs et de l'étendue des établissements qui s'y emploient, nous nous sommes focalisé principalement sur l'université publique. L'analyse conceptuelle a révélé l'ambivalence et la polysémie du concept. La professionnalisation est une notion polymorphe qui cristallise des positions différentes. Mais les chercheurs s'accordent au moins à considérer qu'il s'agit du « développement des compétences ». A la fin du cadre théorique, nous avons formulé notre problématique de recherche. Le travail empirique a fait l'objet d'une démarche méthodologique qualitative ponctuée d'une analyse thématique horizontale des données qui a permis de mettre en relief les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Première partie
Cadre conceptuel

I. La professionnalisation de l'enseignement supérieur universitaire en France et dans certains pays de l'OCDE

Chapitre I. Approche conceptuelle de la professionnalisation des études

L'objet de ce chapitre est d'examiner quelques approches de la notion de professionnalisation de l'enseignement supérieur universitaire public. Il s'agit d'une part, de voir comment elle est définie et conceptualisée ; d'autre part, de voir comment elle peut être délimitée afin de rester fidèle à une approche pertinente selon les objectifs de recherche que nous nous sommes fixés. D'une façon générale, définir un concept n'est pas aisé. Des interprétations, des déclinaisons, des explications, des corolaires peuvent toujours en résulter. Il convient dès lors de souligner à l'aune de cette étude que nous nous limiterons à des définitions pertinentes intrinsèquement en phase avec les objectifs escomptés dans ce travail de recherche : traiter la question de la professionnalisation des études universitaires. Ce qui revient à dire, de façon substantielle, que nous tenterons de parcourir quelques travaux de chercheurs sur la professionnalisation pour appréhender les articulations qui en découlent selon les différents champs d'application. Nous tiendrons compte également de tous les usages possibles (les approches militantes comme celles qui objectent) pour mieux saisir le sens et les fondements de chaque thèse. Une analyse de la notion même de « professions » sera de mise pour terminer les déclinaisons qui ont abouti à celle de la « professionnalisation » de l'enseignement supérieur universitaire public. Ce chapitre donc va comporter quatre mouvements: une tentative de définition, une analyse de la notion de profession vers la professionnalisation, de l'extension sémantique de professionnalisation, la demande sociale comme facteur déterminant et enfin une étude de la notion de compétences qui constitue la substance même du concept.

1. Une tentative de définition

Les recherches sur la professionnalisation des études universitaires sont aujourd'hui nombreuses et diversifiées. En sciences humaines et sociales plusieurs domaines interrogent et travaillent le concept de professionnalisation. En effet, outre les entreprises, les organismes, les écoles diverses, c'est presque devenu une notion fourretout dans toutes les filières universitaires ; ce qui permet de mesurer la place et l'engouement qu'il occupe dans la valorisation des formations et des diplômes. D'ailleurs, des chercheurs lui

confèrent un caractère ambivalent. D'où le concept polymorphe qu'on lui attribue. Certains chercheurs montrent que le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service (Paradeise, 2003).

La notion de professionnalisation selon Vincens et Chirache (1992) renvoie à des objectifs très différents selon les formations, les disciplines, les universités et les pays européens. Il s'agit pour certains de développer une vie universitaire plus en phase avec des demandes étudiantes d'information sur leur avenir professionnel, il s'agit pour d'autres de développer des formations davantage basées sur des pratiques. En Allemagne par exemple, le système dual en vigueur fait du diplôme une qualification professionnelle reconnue. Il identifie la compétence par la maitrise d'un « métier ». D'autres pays comme le Royaume-Uni sont dépourvus de véritable système institutionnalisé de formation professionnelle dont la responsabilité incombe essentiellement aux entreprises. Loin de ce cas de figure, la formation professionnelle en France repose historiquement sur une logique de formation scolarisée et validée par l'obtention de diplôme avec de fortes spécificités pour l'enseignement supérieur. Ils définissent et retiennent trois caractéristiques essentielles :

- La première relève de la « logique adéquationniste », il s'agit de répondre à des besoins précis du marché du travail en termes de niveaux et de spécialités.
- La seconde correspond davantage à une volonté d'approcher le monde de l'école du monde de l'entreprise sans forcément qu'il y ait une volonté adéquationniste précise.
- La troisième est de rendre la formation sélective par le niveau et le coût afin d'instituer l'enseignement supérieur comme un investissement.

En favorisant ce rapprochement, on faciliterait également la transition des jeunes diplômés vers le marché du travail. Le degré de professionnalisation peut être apprécié à travers la sélection à l'entrée des formations des filières professionnelles y compris par l'hétérogénéité des savoirs qui y sont enseignés. Elles garantissent aux employeurs un

niveau minimal de compétences relativement identifiables et permettent de ce fait une valorisation de ces compétences.

Bel, Cuntigh, Gayraud, Simon-Zarca (2005) relèvent que le caractère professionnel d'une formation fait appel à plusieurs registres. Il est possible de le définir à partir du « degré d'engagement des milieux professionnels aux différents stades de la conception, de la mise en œuvre et de la validation d'un diplôme ». Celui-ci reste réputé d'autant plus professionnalisant que les représentants des milieux professionnels participent à l'élaboration de son contenu, interviennent dans la formation, accueillent les stagiaires et sont présents dans les jurys d'examen. Toutefois le degré d'investissement des professionnels au cours de ces différentes phases est variable selon les diplômes, les domaines de formation et les structures qui les portent. Par exemple entre un IUT et une UFR de lettres, le nombre d'étudiants engagés dans une formation professionnalisante est sans commune mesure. Les étudiants sont généralement plus nombreux en IUT. La sélection à l'entrée est aussi, pour ces auteurs, fondamentale. Elle est « le corollaire de l'engagement des milieux professionnels ». Elle s'explique par « un taux d'encadrement et une dotation financière par étudiant plus élevée que pour les formations académiques ». De fait, elle permet une forme de régulation des flux. C'est le cas par exemple de numérus clausus observé chez les formations de la médecine.

Par ailleurs, la situation finale dans l'ensemble du cursus n'est pas moins importante par rapport surtout au taux d'insertion professionnelle des étudiants concernés. L'analyse des modes d'entrée dans le marché de l'emploi donne une lecture a posteriori du degré de professionnalisation d'une formation. Elle renseigne d'une part sur la qualité d'un signal que constitue tel ou tel diplôme et donc sur la confiance que les employeurs lui accordent effectivement. Elle renseigne d'autre part sur la plus ou moins grande spécificité des métiers ou des fonctions auxquelles les formations permettent d'accéder sachant qu'elles sont destinées à favoriser l'exercice d'un type d'activité déterminé. Les combinaisons qui résultent de la configuration de ces éléments permettent à nos auteurs de définir quatre types de formation professionnalisante. Ils montrent néanmoins qu'entre une formation

généraliste et professionnalisante, il n'existe pas de frontière nette. Ainsi, les types de formation retenus sont articulés comme suit:

Type 1. Il est constitué des formations pour lesquelles l'obtention du diplôme est indispensable pour accéder à l'exercice de métier bien identifié. C'est le plus ancien modèle de formation professionnalisante et sans doute le plus accompli en ce qui concerne les modalités et les contenus de formation. Il destine ces diplômés à un marché professionnel spécifique comme celui des architectes, des avocats ou des médecins. Entrent dans ce groupe toutes les formations dispensées à l'issue d'un concours de la fonction publique.

Type 2. Il réunit les formations conduisant à des diplômes à forte lisibilité sur le marché du travail et pour lesquelles les référentiels ont une forte connotation professionnalisante du point de vue des modalités de construction et de mise en œuvre des formations. En revanche, l'entrée dans le marché du travail à l'issue de ces formations n'est pas systématique. La dispersion des emplois auxquels elles permettent d'accéder est plus ou moins grande du point de vue des secteurs d'activité que du positionnement dans l'échelle des qualifications. Entrent dans ce groupe les BTS, les DUT, les licences professionnelles, les diplômes d'IUT, les DESS, les diplômes d'école d'ingénieur ou de commerce. En générales leurs étudiants sont plus nombreux dans l'enseignement supérieur. Les diplômes bac + 2 et bac +5 sont le noyau de ces formations.

Type 3. Il s'agit de formation dont la lisibilité du diplôme est faible. Ce sont les diplômes d'université et de certaines écoles de moindre réputation. Ces dernières sont créées le plus souvent pour répondre à un besoin de spécialisation au sein d'une université ou d'une région. En général, elles n'offrent pas les mêmes garanties et perspectives qu'un diplôme national. Entrent dans ce groupe les IUT, les IUP. On les trouve dans les UFR.

Type 4. Il regroupe les formations qui préparent à un concours d'entrée dans la fonction publique comme par exemple les écoles de formation des maitres ou comme en France une formation sélective du type classe préparatoire à l'entrée dans une « grande école ».

Ce type ne conduit pas directement à entrer dans le marché de l'emploi mais représente, dans le processus de construction des formations professionnalisantes, la phase amont d'une partie des formations de type 1 et 2.

Tableau 1 : Récapitulatif des typologies de formations professionnalisantes en France selon Bel, Cuntigh, Gayraud, Simon-Zarca, Agulhon, rapport remis à la région PACA en 2005, centre associé au CEREQ

	Type 1 (25%)	Type 2 (56%)	Type 3 (12%)	Type 4 (7%)
Titre préparé	Diplôme d'Etat	Diplôme d'Etat et Reconnu national	Titre non reconnu nationalement	Prépa. concours
Régulation des flux	Normal Numérus clausus	Sélection à l'entrée Territoriale	Territorial	Territoriale
Structure de formation	Ecole d'architectes UFR droit et médecine	école d'ingénieur, de Commerce, IU, UFR	UFR, école d'art, de commerce	IUFM Université
Insertion	Emploi identifié dans le marché du travail	Marché du travail ou Poursuite d'études	Marché du travail	différée

Sur la base de ce même rapport et du point de vue de Catherine Agulhon (2007), par professionnalisation il est question du « processus par lequel un emploi, un métier, tend à acquérir les caractéristiques de la profession, d'où la stabilisation de compétences mobilisables d'un champ professionnel ». Elle est appliquée par extension non seulement à l'institutionnalisation du statut des salariés, mais à l'évolution des structures, des occupations et de la société en générale. Dans la littérature sociologique, il est possible de dégager un accord sur la profession conçue comme une spécialisation technique fondée sur un apprentissage relativement long et un ensemble de normes contrôlées par les pairs. Tout emploi tendrait ainsi à affirmer son existence et sa position par l'instauration de ces normes qui distinguent et excluent. Alors la professionnalisation serait « le processus par lequel la profession s'affirmerait ». C'est d'une certaine manière une acception du terme

qui fait référence à l'utilisation qu'en ont fait les sociologues anglophones du travail. La professionnalisation est appliquée à des champs professionnels comme celui des cadres, des avocats, des dirigeants d'entreprises etc. avec ses valeurs, ses prérogatives et son pouvoir. Ce sont les groupes professionnels qui, revendiquant leur autonomie et l'amélioration de leur position statutaire, se réclament de cette notion. Ainsi dans les années soixante-dix la professionnalisation s'entend comme un processus de construction d'un monopole par une profession ou de construction identitaire des professionnels sans intérêt particulier pour les compétences mobilisées, des modes d'intégration dans l'organisation, des défenses statutaires ou d'un certain corporatisme tendant à fermer un marché professionnel. Vue sous cet angle, la notion de professionnalisation renferme une pluralité de sens qui laissent place aux ambigüités. Elle ne fait pas intervenir des compétences à acquérir, mais une appartenance reconnue du fait des normes assimilées.

Annette Gonnin-Bolo (2005 :8) indique qu'il s'agit de « penser un système de formation permettant aux individus de s'adapter en permanence à de nouvelles conjonctures, de faire face à cette déstabilisation permanente, mais d'accéder à une culture permettant de penser ces changements, d'y participer, d'être acteurs de ces transformations et non de les subir et de s'y adapter ». Amener les jeunes à s'insérer convenablement dans le milieu du travail, implique un système d'éducation qui leur fournit un niveau élevé et opérationnel de connaissances et un ensemble de compétences. Il consiste à leur doter des qualifications utiles et en rapport direct avec les besoins de la société et des enjeux économiques. Évidemment il est important que les jeunes aient une culture générale entendue dans le cadre d'une transmission de patrimoine, de traditions, de connaissances encyclopédiques. Mais il est aussi fondamental qu'ils aient une culture intégrant les évolutions de la société et visant une adaptation pertinente en fonction des besoins de l'économie. Pour ce faire, deux logiques apparemment antagonistes sont à concilier : la logique de production et la logique d'enseignement. D'ailleurs, Chambon et Cardi (1997) le clarifient bien dans leur analyse des changements et des évolutions du système éducatif intervenus. Ils l'ont fait également dans leurs travaux sur la « métamorphose et les perspectives » de la formation. Ils ont essayé de montrer que les finalités de l'éducation sont difficiles à concilier avec celles du marché du travail. Autant que Gonnin-Bolo, ils

indiquent que « l'éducation se situe dans un monde qui est celui du développement de l'individu, du développement de savoirs et d'aptitudes, de l'épanouissement de la personne. Elle a consisté à donner à tous les mêmes chances de réussite ». Tandis que le monde de l'entreprise évolue d'une logique de métier à une logique de compétences nécessaires aux postes de travail pour de meilleurs rendements et cela résulterait d'une profession. Il s'agit de produire des biens et des services en mettant en concurrence l'efficacité et la productivité. Ces deux mondes sont donc difficiles à concilier, car n'ayant pas les mêmes déterminations ni fonctionnalités.

2. De la notion de profession à la professionnalisation

En anglais, profession s'oppose à occupation. Selon Lemosse (1989), les anglo-saxons parlent de profession lorsque les six caractéristiques suivantes sont réunies:

- l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce;
- c'est une activité savante et non de nature routinière, mécanique ou répétitive;
- elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative;
- sa technique s'apprend au terme d'une longue formation;
- le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes;
- il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

Le vocable « profession » apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. Wittorski (2007) pense que c'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du XXème siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un état hiérarchique : dès lors, la profession ne repose pas tant sur le

modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'Etat. L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique. Pour définir la professionnalisation, Wittorski (2007) et Fernandes (2009) distinguent six voies de professionnalisation. La première correspond au modèle de la formation « sur le tas » : les situations professionnelles nouvelles exigent de l'individu la production par tâtonnement et essais-erreurs de compétences nouvelles dans l'action : il s'agit d'une *« logique de l'action »*. La deuxième renvoie à la formation alternée entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage : il s'agit d'une *« logique de la réflexion et de l'action »*. La troisième consiste à formaliser les compétences implicites produites dans l'action et ainsi à les transformer en savoirs d'action. Les compétences sont mises en mots et transformées en savoirs communicables validés par le groupe, ils deviennent ainsi transmissibles à d'autres : il s'agit d'une *« logique de réflexion sur l'action »*. La quatrième est appelée *« logique de réflexion pour l'action »*. Il s'agit de situations dans lesquelles les professionnels eux-mêmes au sein de « groupes progrès » ou de « groupes de résolution de problèmes » vont définir par anticipation de nouvelles pratiques, au regard de critères d'efficacité, qu'ils mettront en œuvre ensuite de retour au travail. La cinquième correspond aux situations de travail où un tiers (tuteur, conseiller) assure une fonction de transmission de savoirs, de construction de pratiques nouvelles et de modification des façons de voir la situation. Il s'agit d'une *« logique de traduction culturelle par rapport à l'action »*. Dans la sixième voie de professionnalisation, les savoirs théoriques acquis en formation sont intégrés en connaissance par les individus et ils alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées. La formation transmet des savoirs que les individus vont réinvestir quand ils seront en situation de travail. Il s'agit d'une *« logique de l'intégration/assimilation »*.

Aujourd'hui, pour certains, s'attarder sur la professionnalisation du métier pourrait suggérer qu'il se caractérise aujourd'hui par le dilettantisme, l'amateurisme ou le bénévolat. Il n'en est rien. Le thème de la professionnalisation, de façon « assez malheureuse » sans doute (Perrenoud, 1993), décrit simplement une évolution structurelle

du métier, réelle ou souhaitée. Il ajoute que « les fatalistes pourraient soutenir que la professionnalisation suit son cours en fonction des tendances profondes des métiers et des besoins de société, et que les acteurs ne font que traduire, éventuellement anticiper un peu, des évolutions qui ne sont pas, pour l'essentiel, sous leur contrôle ». C'est en s'appuyant dans ce sens et sur les analyses du travail que les didactiques professionnelles ont identifié les compétences effectivement mobilisées par des opérateurs. Ainsi, Gérard Malglaive (1992) définit deux types de savoirs qui méritent d'être identifiés : « les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux ». Les premiers sont savants et sont produits essentiellement dans des champs académiques comme l'université, l'école et dans les centres de recherches, les seconds sont produits dans les lieux de travail et sont des connaissances composites dans une action. Elles sont des savoirs sur le « faire »: « elles partent de la pratique et de l'analyse que l'on produit sur ses propres pratiques à partir d'analyses réflexives. Ces savoirs sur le *faire* peuvent être composés de savoir-faire et de savoirs théoriques. Elles peuvent être également des savoirs procéduraux qui permettent d'explorer le champ des savoir-faire et qui vont se diviser en « savoir comment faire en action » et produire des méthodes formalisées. À partir du moment qu'il s'agit de transmettre ces méthodes formalisées, alors on s'engage dans le processus de professionnalisation.

3. Une extension sémantique de la notion de professionnalisation

Dans le contexte actuel, la professionnalisation participe du mouvement global vers la «tertiarisation» des sociétés développées et vers l'accroissement continu des forces de travail affectées aux services et notamment au traitement et à la prise en charge des personnes (santé physique et mentale, travail social, information, divertissement, éducation). Lorsque le progrès technologique garantit une élévation de la production de biens de consommation avec de moins en moins d'emplois dans l'agriculture et l'industrie, il est évident que la multiplication, la diversification, la sophistication et la stratification des emplois tertiaires sont l'alternative au chômage massif. Un peu « cyniquement », on peut donc se dire que la professionnalisation des métiers du tertiaire ne s'ordonne pas d'abord au souci de mieux répondre aux besoins des usagers, mais aux tactiques

d'amélioration ou de consolidation de leur statut par les professionnels eux-mêmes (Carbonneau, 1991).

3.1. L'approche étymologique et corporative

La professionnalisation peut se définir comme l'action de professionnaliser. C'est une notion, dans ce cas qui renvoie selon le dictionnaire à deux acceptions. Il signifie, d'une part « rendre professionnelle une activité jusque-là pratiquée par des amateurs ». Le travail devient organisé de façon méthodique et scientifique. L'on tente rationnellement d'y procéder avec des démarches logiques qui le rendent plus cohérent, plus agencé et plus pratique et cela requiert chez l'individu l'acquisition de connaissances pratiques et de compétences d'un domaine ou d'une activité donnée. L'on y procède avec « professionnalisme », qualité d'une personne qui exerce un métier avec une « compétence toute particulière ». D'autre part, il s'agit d'« adapter une formation, un enseignement à la pratique professionnelle future des enseignés ». Selon le métier que l'on choisit, la professionnalisation consiste à faire acquérir aux apprenants les compétences requises à la réalisation de celui-ci. Les enseignements se font de manière à permettre une compréhension et une acquisition des schèmes ou formes d'action du domaine d'activité selon des finalités précises. Par exemple, professionnaliser le métier d'enseignant consiste à éliminer chez les enseignants le travail amateur sur le terrain, à leur procurer les compétences idoines et adéquates à leur métier, à leur donner les approches pédagogiques nécessaires pour enseigner, « apprendre à apprendre » du moins à « enseigner ». Sous ce rapport Perrenoud préconise sept principes de base de la professionnalisation du métier d'enseignant qui consiste à :

- Mettre l'accent sur le contrôle et la supervision par des pairs, de même formation, voire de même statut, par opposition au contrôle par des supérieurs hiérarchiques étrangers à la profession;
- Supposer une capacité collective d'auto-organisation de la formation continue et sa prise en charge par une corporation;
- Aller de pair avec davantage d'autonomie, mais aussi de responsabilités et de risques assumés, donc une éthique;

- Exiger une capacité de reconstruire et de négocier une division du travail souple avec d'autres professionnels, donc de savoir travailler en équipe ou en concertation;
- Passer par la mise à jour constante des savoirs et des compétences, sur la base d'une auto-évaluation et grâce à des capacités d'apprendre, de se remettre en question, d'accumuler de l'expérience, de théoriser sa pratique;
- Donner les moyens d'une certaine distance au rôle, d'un rapport stratégique à l'organisation;
- Construire une identité professionnelle claire, alimentée par une culture intellectuelle commune (au-delà de l'esprit de corps et du partage de trucs et d'attitudes) dans la lignée de la profession anglo-saxonne.

Evidement certains peuvent dire que cela va de soi. Il serait quand même absurde de croire que tout cela allait de soi. Il s'agit au contraire de prévoir, en formation initiale, des modules théoriques et pratiques couvrant ces divers domaines en sachant que ces acquis passent davantage par l'auto-analyse, le développement personnel, la confrontation des idées et des pratiques, l'expérience théorisée, que par des discours abstraits (Perrenoud, 1993). Sans une implication conséquente des enseignants eux-mêmes à la réforme de leur métier d'enseignement, l'on court le risque d'une déprofessionnalisation. En ce qui concerne les étudiants, Bourdieu et Passeron (1964), considèrent que l'étudiant n'a pas et « ne saurait avoir d'autre tâche que de travailler à sa propre disparition » en tant qu'étudiant. Ce qui supposerait qu'il s'assume en tant qu'étudiant et en tant qu'étudiant provisoire. « Si le sens commun pense que l'étudiant suit un cursus de formation fondamental comme une aventure intellectuelle et heuristique, il demeure qu'il le fait pour se réaliser demain de manière professionnelle. Même si cette dernière préoccupation peut se présenter comme une visée lointaine, elle demeure fondamentale en ce sens qu'elle constitue la vraie signification de la formation acquise (…). De même que tout le monde s'accorde à définir l'étudiant comme quelqu'un qui étudie, sans en tirer les mêmes conséquences, de même on conviendra aisément qu'être étudiant, c'est se préparer par les études à un avenir professionnel. Ainsi il n'est pas superflu de dégager toutes les implications de cette formule». Les études universitaires préparent les étudiants à

travailler demain, car d'une part, « l'action d'étudier est un moyen au service d'une fin qui lui est extérieure, d'autre part, « l'action présente ne prend son sens que par référence à un avenir que ce présent ne prépare qu'en préparant sa propre négation. Il suit de là qu'une condition qui se définit comme provisoire et transitoire ne peut tenir son sérieux que de la condition professionnelle à laquelle elle prépare ou en d'autres termes, que le présent n'a ici de réalité que par procuration et par anticipation ». Alors la performance dans le cursus est de tout faire pour aboutir à ce travail. Cela veut dire « aller jusqu'au bout de la logique, la manière la plus rationnelle de faire le métier d'étudiant consisterait à organiser toute l'action présente par référence aux exigences de la vie professionnelle et à mettre en œuvre tous les moyens rationnels pour atteindre, dans le moins de temps possible, et le plus parfaitement possible, cette fin explicitement assumée » (Bourdieu et Passeron, op. cite.p.29). Le but ultime des études supérieures universitaire est alors l'accession à une profession et l'occupation d'une place particulière dans l'ascenseur social. La profession devient en quelque sorte la toile de fond de la formation supérieure universitaire, elle l'est de fait dans la poursuite des études.

3.2. Dialectique entre le culturel et le rationnel, le général et le spécial

Les enseignements délivrés par les universités sont faits sur la base de formations générales et de formations spécialisées. Les premières consistent à offrir une vaste culture générale dans l'encyclopédie des connaissances avec l'acquisition des savoirs basiques. Dans ces formations dites générales, l'esprit critique et de synthèse est l'objectif suprême des études universitaires, il est presque la finalité majeure pour le progrès social et technologique. Les dépassements des problèmes sociaux, économiques et technologiques sont confiés à des inventions ou des innovations qui sont les fruits de l'esprit critique assumé par des études universitaires de qualité. Cela est attesté par des compétences que les étudiants acquièrent pendant leur cursus universitaire et qui sont entre autres: la capacité d'analyse et de synthèse, aptitude à organiser l'information, la capacité à critiquer et à s'autocritiquer, la capacité à gérer des idées neuves (créativité), l'habileté à réfléchir dans un système de valeurs propre et l'habileté à poser des questions par rapport aux concepts et aux théories enseignées. Les secondes concernent une formation à caractère professionnel avec l'acquisition de compétences plus empiriques et plus techniques. A cet effet, les enseignements universitaires sont théoriques et pratiques. Il

s'agit d'offres de formation à l'université consistant à transmettre et à assimiler des connaissances et du savoir-faire généralement nécessaire dans une culture. C'est un processus d'acquisition de connaissances et d'outils intellectuels normalement assimilables par tous et qui constituent une condition d'accès à toute formation ultérieure. Ils forment, d'une certaine façon, à l'ensemble des « capacités et connaissances correspondant aux besoins essentiels d'un individu et de nature à le faire participer à la vie sociale » de la façon la plus efficiente.

Les enseignements qui s'effectuent en formation fondamentale sont des « apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. C'est l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société» (Dictionnaire de l'éducation, 2005). Ceux qui s'effectuent dans le cadre de la spécialisation sont axés sur « l'étude approfondie d'une discipline » et préconisent une formation avancée destinée à renforcer, à développer et approfondir les capacités pratiques et les connaissances acquises pendant la formation générale ou de base. Au regard de cette approche, nous pouvons aisément se demander en quoi peut consister l'enseignement universitaire professionnalisé. Il pourrait s'agir de formation orientée vers « l'apprentissage de tâches spécifiques dans un milieu de travail ». A cet effet, il requiert l'acquisition de compétences pour les étudiants candidats à une future profession. L'enseignement supérieur professionnalisé « permet d'acquérir le savoir-faire et les connaissances requises pour l'exercice d'une activité professionnelle qualifiée » ; par exemple, dans les facultés de médecine et de droit, l'on sait presque à quel métier l'étudiant se destine.

Il semble cependant avoir une équivoque entre la spécialisation de l'enseignement supérieur et la professionnalisation de l'enseignement supérieur. A notre sens, ce n'est là qu'une double caractérisation de l'enseignement supérieur par deux vocables qui stipulent la même chose. Tout compte fait, l'on retient que les études universitaires préparent l'étudiant à insérer une profession directement ou indirectement. C'est comme

cette évolution qui résulte des anciennes DESS (diplômes d'études supérieures spécialisées) devenues des Masters professionnels par la force des choses. Bourdieu et Passeron relèvent une même ambigüité en parlant de « l'enseignement rationnel et de l'enseignement de la culture ». L'un comme l'autre semblant assumer des fonctions parallèles alors que dans la réalité, ils voient qu'ils sont « complémentaires » et s'inscrivent dans un « continuum ». La réalité est que les « demandes du système économique ne sont plus formulées aujourd'hui en termes de spécialisation étroite et que l'accent est mis, au contraire, sur l'adaptabilité à des tâches multiples ». Mais nous voyons là qu'il n'y a qu'une « querelle de mots, puisqu'il s'agit au fond d'un nouveau type de spécialisation exigée par les transformations de l'entreprise et du système économique (Bourdieu et Passeron, 1964)». Dire que l'université doit procéder à former les étudiants aux nouvelles tâches des entreprises n'a rien de nouveau quand on sait que sa mission principale est de les préparer à insérer harmonieusement la société et le monde du travail. Mieux l'université n'est pas en dehors de l'évolution. Si elle n'est pas le moteur principal de la « société de savoir » que nous connaissons aujourd'hui, elle en est un des piliers fondamentaux. Au regard des mutations, elle est constamment bousculée par les politiques et les acteurs du marché de l'emploi. L'articulation à faire dans la transmission des savoirs fondamentaux et les « référentiels de compétences » est une tâche périlleuse et difficile.

4. La réponse à la demande sociale: une pomme de discorde

La professionnalisation comme l'autonomie, est une orientation aujourd'hui qui structure la réforme de l'université dans son évolution. L'université publique est devenue une université de masse. Ainsi, pour reprendre l'expression de Gabriel Langouet (2001), cette « démographisation » de l'enseignement supérieur interpelle les chercheurs en éducation comme elle est une véritable préoccupation majeure des pouvoirs publics et des acteurs du milieu de l'emploi en termes d'efficacité et d'efficience. L'université se présente comme une machine de production de diplômés en surnombre sans se soucier de leur absorption par le monde de l'emploi. Et du coup, on note une croissance sans répit du taux des chômeurs. Les uns parlent de formations inadaptées, les autres de diplômes inutiles, et les autres encore de difficulté à rompre avec une sorte de féodalité

universitaire. Une prise de conscience soudaine se dégage, mais la réponse immédiatement efficace semble échapper au milieu universitaire.

4.1. L'université soumise à la contrainte de débouchés

En fait, l'université ne semble pas s'attribuer le rôle d'accéder à cette finalité ultime consistant à accompagner l'étudiant jusqu'à l'obtention d'un emploi. Cela ne parait pas être de son ressort. De manière inconsciente ou même consciente, la gouvernance universitaire considère que cette mission dernière est entièrement dévolue à l'Etat principal employeur et au privé. Son rôle s'arrêterait à la formation et à la production de citoyens aptes à s'insérer ou à s'auto-insérer dans le tissu social et la chaine de travail. Cela à juste titre, car pendant longtemps ses diplômes n'ont jamais fait l'objet de critique. Mais par l'évolution du monde du travail, la valeur de ses diplômes est remise en cause. Alors agacée et accusée ensuite, Florence Audier (2012:197) parle de «l'université au péril de l'insertion », elle ouvre un espace de dialogue et d'élaboration de compromis avec le secteur de l'emploi afin de trouver un début peut-être de solution. Et ceci pour plusieurs raisons. D'une part parce que son principal utilisateur (l'Etat) est devenu incapable de tout recruter devant le surnombre d'étudiants diplômés sortants et un monde globalisé soumis à la compétition économique. D'autre part, parce que les utilisateurs annexes (les employeurs privés) sont devenus eux aussi exigeants face aux impératifs du capitalisme. Elle constate aisément qu'elle est tenaillée et soumise à une nouvelle logique économique. Au final, l'université est tenue de modifier la valeur de ses diplômes et la qualité de ses formations. C'est la première injonction qui se dégage de ce nouvel ordre. S'agit-il ipso facto d'adapter une logique marchande ? Tout compte fait, elle va se réformer. Sous quelle forme et pour qui ? Nous y reviendrons plus tard.

4.2. La requête du corps social

La demande sociale analysée sous l'angle de Véronique Brouillette (2008) peut se définir comme une nécessité de rapprocher l'université et la société. Il s'agit de fournir une formation professionnelle accrue exprimée par les individus, d'assurer la relève scientifique, l'insertion à la vie professionnelle et tenir compte des besoins de l'internationalisation. Il s'y ajoute une volonté d'intensifier les interactions entre les universités et les différents acteurs de la société. Il est aujourd'hui question de préconiser

et d'encourager les universités à développer l'expertise et l'échange des connaissances avec la société, d'inciter les universités à participer aux activités de concertation pour la formation de ressources humaines hautement qualifiées et de prendre part dans le débat public, d'accorder plus de place aux partenaires des universités dans la planification des activités universitaires et de leur évaluation, de soutenir les efforts des universités en vue de contribuer au dynamisme. Il s'agit de rendre efficaces les instruments visant à mesurer l'intégration des étudiants au marché du travail et le rapport entre la demande et l'offre, enfin d'encourager les universités à explorer et à développer les mécanismes nouveaux pouvant faciliter l'insertion des diplômés. La société attend de l'université une transmission de savoirs de qualité, permettant aux étudiants de travailler à l'échelle du monde et de faire évoluer la recherche universitaire vers des secteurs de calibre international. Dans les pays de longue tradition universitaire, ce nouvel ordre a but de booster une nouvelle vision sur l'université qui va se matérialiser dans des espaces dits universitaires. De nouvelles politiques éducatives s'imposent. Mais sans vouloir ignorer ce qui se passe ailleurs, nous voudrions nous intéresser à l'Europe par le simple fait qu'une réflexion est vite amorcée.

4.3. La nouvelle vision européenne

L'Europe s'est organisée et a procédé par une logique d'interférence et d'unité dans un espace dit Espace européen de l'Enseignement Supérieur (EES). Il ne peut plus s'agir d'ignorer ce que les uns les autres font au niveau de leurs universités si dans la logique des grands ensembles économiques, elle veut rester dans la même cadence que les USA. Pour ce faire, les quatre principales puissances universitaires et économiques (l'Allemagne, l'Angleterre, la France et l'Italie) s'érigent en précurseurs et décident que l'ensemble des universités de haute notoriété et de forte réputation, et même au-delà, s'entendent sur un « commun vouloir de vie commune ». Il s'agit d'harmoniser et de mutualiser les diplômes des universités. De grands objectifs sont élaborés pour que l'enseignement supérieur aide à développer la compétitivité de l'économie européenne, permettre le plus grand nombre de jeunes d'accéder aux connaissances nouvelles. Il s'y ajoute l'exigence de l'assurance qualité, de l'éducation tout au long de la vie, de la recherche qui doit être plus performante et plus pointue, de la mobilité qui doit être assurée aux enseignants et aux étudiants. Ainsi, dans le cadre de l'harmonisation et de

l'homogénéisation des parcours universitaires européens, plusieurs décisions politiques (Bologne, 1999), la (Sorbonne, 2003) ont favorisé une réforme de l'architecture des cursus en Licence, Master, Doctorat (LMD) et la construction de nouvelles formations fondées essentiellement sur le rapprochement de l'étudiant au milieu de l'emploi par une professionnalisation accrue des programmes d'études. Une mise en scène de la demande sociale est déclenchée pour faire accepter les universités la professionnalisation des cursus. Mais cette orientation suscite des analyses multiples.

4.4. Les inquiétudes d'une professionnalisation à outrance

La professionnalisation accrue entraine des visions particulières et des groupes antagonistes. Il y a les porteurs et les résistants (Agulhon, 2007). Les porteurs de projets s'engagent avec conviction dans la professionnalisation. Ils la justifient dans des termes similaires à ceux des directions qui l'ont promue en essayant de montrer qu'elle répond aux demandes du monde économique et des étudiants. Surtout quand l'allongement des études ne peut se faire sans finaliser l'offre de formation. « Les résistants remettent en cause cette dérive galopante qui enferme les formations et les jeunes dans des finalités étroites rapidement obsolètes, qui tronque la cohérence interne des savoirs et réduit l'amplitude des formations et l'ouverture d'esprit des étudiants. On voit là que la professionnalisation des études universitaires est loin de faire l'unanimité » (Agulhon, 2007). Pour certains, c'est un effet d'annonce et pour d'autres, elle est fondamentalement un impératif. La professionnalisation s'offre à la polémique, elle se diffuse différemment dans les diverses universités et dans les différentes facultés et oppose des rénovateurs et des traditionalistes. Les premiers visent la construction de compétences et la transmission de savoirs plus empiriques, plus techniques et plus instrumentaux et les derniers privilégient les savoirs académiques, scientifiques et les humanités. On voit donc qu'un tel étiquetage prête déjà à confusion et nécessite une analyse plus approfondie. Il existe un désaccord autant sur les finalités que sur les contenus. Mais s'interrogeant davantage sur la finalité de la professionnalisation de l'enseignement universitaire, Agulhon demande si les formations doivent être construites en lien étroit avec les emplois dans une perspective adéquationniste (Tanguy, 2002 ; Brucy, 2012) ou dans une perspective plus large d'employabilité et d'insertion professionnelle. Ce questionnement intéresse tous les chercheurs en éducation que l'on soit sociologue, pédagogue, didacticien. Seulement il

est à noter que cette préoccupation n'est pas nouvelle. Elle suggère de construire les formations dans une perspective plus large d'employabilité et non selon un conformisme maladroit à la demande du marché.

Lessard et Bourdoncle (2002) rappellent que l'université fondée dès le 11^{ième} siècle en Europe proposait des formations de médecine et de droit qui visaient déjà des finalités professionnelles. Les missions de l'université se définissent par la recherche, par l'élaboration et par la transmission de connaissances et la préparation à la vie professionnelle. La représentation d'une université coupée, dès l'origine du monde professionnel, est historiquement inexacte. L'éloignement s'est produit après. Au cours du XXème siècle en France, l'université a eu beaucoup de mal à s'ouvrir aux activités de plus en plus nombreuses recourant aux savoirs de haut niveau pourtant issus de ses laboratoires. Après 1960, le mouvement de professionnalisation s'est manifesté progressivement en formation initiale avec la création des diplômes suivants : DEUST, DUT, MST, Licence et Master professionnel (Bourdoncle, 2007); ce dernier diplôme est l'étincelle qui a créé l'embrasement. Le débat n'est donc pas nouveau en dépit même de sa vivacité actuelle. Mais il rebondit aujourd'hui tant au niveau théorique des liens entre les savoirs qu'au niveau plus empirique de la construction des formations et des enjeux qu'elle sous-tend.

Par ailleurs, le terme *professionnalisation* dans la sociologie anglo-saxonne des professions (Dubar et Tripier, 2005) se distingue des métiers, elle définit les attributs et les modes de régulation. Elle spécifie des marchés de travail fermé qui recouvrent des professions contrôlées par des organisations professionnelles. Celles-ci fondent une déontologie et réglementent les diplômes requis. Alors en quoi consiste cette professionnalisation de l'université, sinon à la recomposition des cursus. Il s'agit de mettre à la place des bacs plus trois, des bacs plus deux. Le DEA et le DESS deviennent respectivement des masters recherches et des masters professionnels. En France vers les années quatre-vingt, la réforme des IUFM va pour autant relancer le débat sur la professionnalisation des enseignants. Il sied de le dire, la massification de l'enseignement secondaire et le renouvellement des modes d'accès aux corps enseignants interrogent les

chercheurs sur la professionnalité enseignante. Raymond Bourdoncle (1991), en reprenant les travaux de la sociologie du travail, replace le débat sur les enseignants. « La professionnalisation apparaît comme un processus de construction identitaire qui passe par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui s'est constitué ses valeurs, ses règles, déontologiques, ses prérogatives ainsi que la maitrise de son espace professionnel au sein de l'organisation ».

Comme on peut le voir, la professionnalisation ne semble pas être toujours du ressort exclusif du marché de la formation, ni du marché du travail, encore moins de la société en termes de besoins. Après le conformisme à des valeurs d'un corps professionnel, il y a eu aussi la professionnalisation des clercs dans le domaine ecclésiastique. Elle est la combinaison de facteurs qui favorisent la constitution et l'identification des carrières des individus, autrement dit d'une corporation. Il ne s'agit point de faire acquérir des savoirs empiriques marchands, mais il est question de bien définir les composantes professionnelles de son métier pour mieux s'identifier par rapport aux autres corps de métier. Ce n'est presque pas le marché qui est l'enjeu, mais une profession qui se définit parmi tant d'autres. A cet effet l'on note la polysémie qui peut accompagner l'usage du concept par des acteurs différents qui ne cherchent pas à pousser la réflexion sur le sens exacte à donner. Mieux le dispositif emploi-jeune a cristallisé la notion, consacrant la méthodologie de construction des formations à partir des compétences identifiées dans les emplois (Labruyère, 2000).

4.5. Les éléments de carence du système éducatif

Le débat sur la professionnalisation s'est accru et a traversé le système éducatif quand se sont affirmés l'expansion de la scolarisation, le recul de l'emploi et de l'âge d'entrer dans l'emploi. Est-ce là la formulation d'une demande sociale ? Dès lors que, le système éducatif supérieur a intériorisé la dénonciation de son inefficacité face au chômage des jeunes, il a souscrit en retour à une adaptation toujours plus étroite aux besoins du marché du travail via les formations professionnelles qui envahissent l'université et via la construction de référentiels alignés sur ceux de l'emploi dans une description fine de

compétences à acquérir. Sous cet angle la professionnalisation soulève des inquiétudes. L'on en fait un moyen primordial pour une meilleure articulation de la relation formation/emploi. On instaure des formations professionnelles ciblées ou on cherche à adapter les jeunes à des emplois par le biais de stages et en même temps on semble déplacer la problématique et le sens du mot lui-même. Professionnaliser suppose en fait de construire une formation en fonction des compétences requises pour un emploi et d'allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages. C'est ce modèle de construction des formations qui traverse le système éducatif supérieur via les licences et les masters professionnels.

Le fait de professionnaliser les cursus et de faire appel au monde économique pour construire les formations ont des incidences non maîtrisées qui s'inscrivent dans plusieurs mouvements de modification de l'organisation universitaire. Évidemment la professionnalisation ouvre l'université sur l'extérieur, mais lui impose des partenaires économiques dont les enjeux sont contraires aux traditions universitaires, y compris une méthode très analytique et très empirique de construction des formations. Elle introduit de nouveaux clivages entre des formations générales et des formations professionnelles, un renouveau d'une offre dispersée et de la concurrence entre les formations, les facultés et les universités. Elle conduit encore les acteurs à chercher, par de nombreux biais, de nouveaux modes de financement des formations. Cette manière d'aborder la professionnalisation entraine l'université dans un créneau de « marchandisation » et à une « transformation du système d'enseignement supérieur qui glisse du service public à un système hybride qui mêle enjeux économiques et sociaux ». Elle milite pour accroitre sa légitimité sociale et économique et pour asseoir sa place dans un système concurrentiel (Agulhon, 2007). Il est à noter ici une difficulté à établir les balises qui délimitent l'enjeu économique et l'enjeu social. Il n'existe pas une frontière précise, parce que même si les formations professionnelles se caractérisent par des pratiques empiriques, les formations générales ne manquent pas toujours d'applications pratiques comme les stages et autre. En effet, nous pouvons retenir sous cet angle que la professionnalisation est fondée sous le signe de la demande sociale, mais en réalité, la demande reste très mal définie.

S'il s'avère que c'est la société qui exige un changement empirique à l'université, il est clair qu'on ne constate pas, après la mise en œuvre de la réponse, l'impact direct sur celle-ci. Du coup, la demande sociale reste inscrite dans une situation globale déterminée par une logique économique qui transcende la société. Elle demeure une exigence du marché du travail. Et comme on peut le voir, la demande sociale est une toile de fond, mais elle n'est pas ici la condition déterminante. Ce qui domine, pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu (2008), c'est « la pression consumériste », non pas de l'école, mais de l'université, c'est le primat de l'instrumental et de « la pédagogie bancaire » (Paolo Freire, 1983). Il faut former les étudiants à des savoir-faire immédiats, à des habiletés professionnelles immédiatement rentabilisables ou utilisables. On ne fait plus que fixer des objectifs et les évaluer dans une réduction techniciste du savoir, de la compétence et de la culture que semble exiger la « pression consumériste ». « L'irresponsabilité sociale » dont parle Meirieu ici et qui concerne les acteurs publics, consiste à faire la sourde oreille à cette pression sociale en se réfugiant derrière les barreaux de la mission traditionnelle de transmission de connaissances.

Transposé au niveau de l'université, c'est un appel à une adhésion à la professionnalisation sous la pression sociale. Car il s'agit d'être d'accord qu'il faut opérer des modifications immédiates pour répondre à une commande qui s'avère d'une certaine façon obligatoire. Il attire quand même l'attention sur une éventuelle dérive: « la dérive dominante de la pression consumériste, c'est la privatisation à terme du système éducatif et la dérive de « l'irresponsabilité sociale », c'est la cléricalisation à terme du système éducatif. La privatisation, chacun en voit les effets et les dangers. La cléricalisation n'est guère meilleure: c'est un corps qui s'enferme dans la certitude d'être socialement au-dessus de tout soupçon, de n'avoir de compte à ne rendre à personne et qui surtout refuse de répondre à la question : mais donc qui t'a fait roi ? » (Meirieu, 2008: 9). Au bout du compte, cela doit-il être également la réaction de l'université, il reste indéniable qu'à ce niveau là aussi, la société veut des résultats. Il s'y ajoute que le chômage et la dégradation des conditions d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur est longtemps le principal argument des promoteurs de la professionnalisation. Les résultats des travaux de Yannick Marcyan sur l'université Nancy 2, ont montré qu'à la base des

initiatives de professionnalisation, c'est plutôt les acteurs universitaires qui sont responsables. Le processus concret de construction des formations professionnalisées dans laquelle l'université « obéirait aux règles du marché » en s'adaptant à une demande exprimée par les acteurs économiques et sociaux, reste pratiquement l'apanage des enseignants. Les équipes enseignantes sont à l'initiative de la construction des diplômes, de l'élaboration des dossiers d'habilitation des diplômes. Dans de rares cas, ce sont les acteurs professionnels qui sont à l'initiative des projets. A juste raison, car les pratiques et stratégies des acteurs universitaires concourent à la transformation des modes de financement et d'organisation des formations universitaires (Marcyan, 2007). En France, c'est l'Etat d'abord qui a mis en place des diplômes professionnalisés nationaux reconnus vers les années soixante-dix et lesquels sont pratiquement plébiscités comme réponse au besoin en développement. Les appels à projets ont créé un développement des filières professionnalisées et par la même occasion le déploiement des diplômes valorisés par l'Etat permettant aux équipes enseignantes de s'inscrire dans une stratégie visant à améliorer leur situation matérielle. La construction donc des diplômes professionnalisés obéit à une logique de gestion et de développement de l'offre de formation jugée attractive. Selon Marcyan, pour une équipe enseignante, les résultants ont montré que les diplômes nouvellement créés permettent d'entretenir «un niveau de recrutement viable» ou d'attirer de nouveaux étudiants dans un « contexte de baisse relative des effectifs et de concurrence pour capter les publics».

5. De la notion de compétence à la professionnalisation

Même s'il y a une multitude d'approches définitionnelles du concept de professionnalisation des études universitaires, quand même tout le monde s'accorde à dire qu'il s'agit d'un « développement des compétences ». Autrement dit, la dynamique de la professionnalisation résulterait d'une maitrise ou d'une assimilation d'un certain nombre de capacités, d'aptitudes et d'habiletés à remplir des tâches. Or s'il en est ainsi, le mot compétence devient une pièce maitresse qui nécessite une analyse particulière. De quelles compétences parle-t-on ? Sous quel rapport les compétences définissent-elles la professionnalisation ? Pour répondre à ces interrogations nous sommes tenté d'analyser la

notion de compétences, mais sous l'angle des travaux de Guy Le Boterf (2011)[1] un praticien sur le management et le développement des compétences en France et à l'étranger dont les travaux font référence et ont acquis une notoriété internationale.

5.1. Définition de la compétence

La notion de compétence est aussi complexe que la notion de professionnalisation. Aucune définition ne peut s'imposer, mais Le Boterf (2011:24) la définit comme une « somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ». Lorsqu'un individu se trouve dans une organisation plus taylorienne, être compétent signifie « savoir exécuter » une opération prescrite. Lorsqu'il se trouve dans une organisation du travail à prescription « ouverte », où il ne s'agit plus d'exécuter des consignes ou d'appliquer des procédures, être compétent signifie davantage « savoir agir et réagir » : « être capable de gérer des situations professionnelles complexes, de faire face à des événements, de prendre des initiatives, d'arbitrer, de coopérer … ». Le Boterf montre, qu'il résulte de cette conception, que toute politique de gestion et de développement des compétences doit être conçue en fonction d'hypothèses et de choix sur l'organisation du travail. Dans cette définition, on voit que la notion de compétence est dynamique. L'individu compétent peut être dans une situation de logique pratique et dans ce cas, il est un simple exécutant. Or quand il est dans une situation de logique dynamique, il est acteur et à la fois auteur ou créateur d'actions.

5.2. Les principales connaissances sources de compétences selon Le Boterf

Les compétences sont des savoir-faire et un ensemble d'aptitudes et de capacités qui peuvent être produits dans différents espaces. Traditionnellement les plus connus sont les établissements d'enseignement et les entreprises qui fournissent des connaissances à partir desquelles on peut filtrer des compétences.

[1]Guy Le Boterf, directeur de cabinet Le Boterf Conseil, est reconnu comme l'un des meilleurs experts de la gestion et du développement des compétences et des parcours de professionnalisation. Créateur et initiateur de l'approche « agir avec compétence en situation et avec combinatoire de ressources », il intervient comme conseiller dans les entreprises, les organisations et les universités où ses travaux font maintenant référence. Ces nombreuses publications sont issues de sa longue expérience de praticien en France et à l'étranger et ont acquis une notoriété internationale. Il est professeur associé à l'université de Sherbrooke au Canada.

5.2.1. Les connaissances générales

Elles constituent une des ressources incorporées dans la personne et à partir desquelles cette personne peut agir avec compétence. Elles sont acquises généralement par l'éducation formelle, la formation initiale et continue. Il s'agit de savoirs objectivés. Les concepts, les savoirs disciplinaires et les théories existent indépendamment des contextes de travail. Les connaissances générales permettre de comprendre et d'analyser une situation, un problème, un phénomène. Elles sont très utiles pour effectuer un diagnostic.

5.2.2. Les connaissances sur l'environnement professionnel

Il s'agit de connaissances localisées sur l'environnement professionnel. Elles relèvent du contexte interne ou externe de l'activité professionnelle et elles permettent à l'individu d'agir sur mesure et de façon appropriée. Ces connaissances s'acquièrent surtout par l'expérience et les parcours professionnels. Elles peuvent concerner une unité de travail, une entreprise, une organisation, une branche ou un secteur d'activités.

5.2.3. Les connaissances procédurales

Elles visent à écrire « comment il faut faire », « comment s'y prendre ». A la différence des connaissances générales indépendantes du contexte de travail et qui sont exprimées dans une forme indépendante des actions qui pourraient les réaliser, les connaissances procédurales sont décrites en fonction des actions à réaliser. Elles permettent de savoir décrire des procédures, des méthodes, des modes opératoires. C'est un ensemble d'instructions à réaliser dans un ordre établi.

5.2.4. Les savoir-faire instrumentaux

Ils correspondent à des capacités à réaliser des gestes professionnels relativement délimités. Ils se décrivent en termes « être capable de » suivis d'un verbe d'action. Il s'agit d'opérer, d'effectuer des actes opératoires. Les savoir-faire instrumentaux s'acquièrent surtout lors de l'expérience professionnelle (ateliers, stages, projets, etc.), mais ils peuvent aussi être l'objet d'apprentissage lors de la formation initiale et continue.

5.2.5. Les savoir-faire relationnels

Ils désignent les capacités utiles pour savoir se comporter ou se conduire dans un contexte professionnel particulier. Leur fonction est de savoir coopérer. Ils sont acquis dans la diversité des lieux non seulement dans les milieux professionnels, mais aussi peuvent relever d'une biographie : pratique sportive, vie associative, formation continue, expérience professionnelle, voyages et vie familiale etc.

5.2.6. Les savoir-faire cognitifs

Ils constituent un équipement personnel, c'est une banque de capacités qu'on mobilise pour agir avec compétence. Il s'agit d'opérations intellectuelles consistant à la réalisation d'actions intériorisées relativement simples (énumérer, calculer, décrire, comparer, définir etc.), ou d'opérations plus complexes (généralisation inductive, raisonnement par récurrence, formulation d'hypothèses, induction, déduction, raisonnement sous condition etc.).

Outre ces savoirs qui sont pour la plupart à la base de l'acquisition des compétences, Le-Boterf recense en même temps les schèmes assimilateurs qui constituent des guides et des modèles permettant d'ordonner des informations, d'interpréter etc., les aptitudes personnelles qui se caractérisent par la rigueur, la force de conviction, curiosité d'esprit, réactivité, la diplomatie, la confidentialité, la maitrise de soi et enfin les réseaux d'expertises qui permettent à chacun de s'interconnecter et de ne pas rester moins compétent quand on est tout seul. Et à tout cela, s'ajoutent les compétences collectives qui ne sont pas la somme des compétences individuelles, mais leur combinaison spécifique. D'ailleurs ce sont ces combinaisons qui sont difficiles à copier par les concurrents et qui peuvent constituer un avantage compétitif. Le-Boterf montre que « si la compétence individuelle est la propriété des individus, la compétence collective est la propriété de l'entreprise ». La compétence permet d'être capable de travailler en équipe, de réaliser des projets sectoriels et transversaux, de travailler en réseaux et d'être capable de mutualiser les pratiques.

5.3. Le développement des compétences

L'ensemble de cette taxonomie constitue un certain nombre de compétences non exhaustives à faire acquérir par divers canaux de dispositifs de formation professionnalisants. Ces dispositifs peuvent varier d'un espace à l'autre en fonction des priorités du moment. Tout compte fait, il s'agit de les concevoir en permettant la réalisation de parcours de professionnalisation et la mobilisation de tous les outils adéquats et fondamentaux pendant le déroulé de la formation.

Toutefois, la définition de la professionnalisation comme développement des compétences se fonde sur un désir qui ne se satisfait pas de l'identification des procédures de mise en œuvre. Quelle est cette professionnalisation recherchée? Est-il possible de l'assigner à un contenu universellement valide pour tous les analystes scientifiques? Si, d'un côté, l'exigence de développement de compétences implique une démarche objective de formation de compétences (stages pratiques, procédures, actions et tâches), d'un autre côté, cette démarche elle-même, aussi rigoureuse soit-elle, est soumise à l'assentiment des chercheurs. Et de ce fait, elle suppose le rapport des chercheurs à l'acception de la professionnalisation, à leur propre acception. C'est pourquoi, nous pensons qu'il faut plutôt parler de logiques congruentes de la notion de professionnalisation. Quenson et Coursaget (2012: 13) la définissent comme « un choix d'orientation des filières et des diplômes qui doivent, en principe, déboucher sur des emplois préalablement identifiés. Elle se caractérise par un mode de formation axé sur une mise en relation avec la pratique professionnelle pour permettre l'acquisition de compétences et de savoir-faire, et de faciliter l'apprentissage du travail en entreprise. Elle allie formation et expérience professionnelle par le biais de stages en situation professionnelle. Enfin elle suppose l'intervention de professionnels censés s'appuyer sur leurs expériences du travail concret pour transmettre des connaissances opérationnelles et instrumentales».

Conclusion

Au sortir de cette analyse, il est aisé de constater que la professionnalisation est un concept ambivalent. Tout le monde semble néanmoins s'entendre sur un fait : elle

détermine le lien qui existe entre l'université et le monde du travail. Le débat vivant qu'elle a entrainé dans les recherches en éducation lui accorde un caractère nouveau. Au demeurant, l'université ne s'est jamais isolée de la finalité de professionnalisation. La tradition universitaire montre que certaines facultés comme le droit et la médecine étaient déjà des filières à orientation professionnelle. Il s'y ajoute les disciplines qui ont servi à former beaucoup d'étudiants destinés à l'enseignement. Toutefois en ce début de siècle, il est apparu que la situation des sortants des universités n'a jamais été aussi préoccupante. Le chômage et la dégradation des conditions d'insertion professionnelle sont une marque de l'époque moderne. Les savoirs occupent une place déterminante dans les mutations actuelles de la société et des institutions. Comme la professionnalisation, la notion de compétence qui est sa substance essentielle est aussi difficilement saisissable. Elle renvoie à des significations diverses mais reste la sève nourricière du processus de professionnalisation.

Chapitre II. Pour la défense de la professionnalisation de l'université?

Nous voulons montrer dans cette partie en quoi la professionnalisation est devenue nécessaire pour replacer l'université au cœur des préoccupations sociales et des politiques économiques. Ceci nous semble d'autant plus important que les plaideurs vont aider à mettre en relief une nouvelle appréciation de la professionnalisation qui, au-delà de l'attente sociale, est une réponse à la rareté de ressources humaines qualifiées dans le monde de l'entreprise. À cet intérêt qui se présente comme général, l'on n'occulte pas encore le débat sur la mise en œuvre. La professionnalisation des contenus d'enseignement et apprentissage universitaires apparaît comme une alternative irréversible. Après avoir structuré, durant quelques décennies, un espace économique, l'union européenne cherche désormais à constituer un espace social et à la jonction de ces deux, un espace académique, celui de l'enseignement supérieur. Ainsi, en France le décret national du 18 avril 2002[2] traite de la transition à effectuer entre l'ancien système et le nouveau système de l'enseignement supérieur dans le cadre européen de l'harmonisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

L'article 2 de ce décret stipule que « l'application nationale aux études supérieures et aux diplômes nationaux de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur se caractérise par : une architecture des études fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat ; une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ; la mise en œuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit « système européen de crédits-ETCS » ; la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme » afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises.

[2]Décret N°2002 – 482 - NOR : MENS 0200157 D, du 18 avril 2002 de la République française pour mieux élucider les modalités d'entrer dans l'harmonisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur et d'intégrer les approches pluridisciplinaires et la professionnalisation.

L'article 3 stipule que « l'articulation de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la politique nationale a pour objectif : d'organiser l'offre de formation sous la forme de parcours types de formation préparant l'ensemble des diplômes nationaux d'intégrer, en tant que de besoin, des approches pluridisciplinaires et faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ; de développer la professionnalisation des études supérieures, de répondre aux besoins de formation continue diplômante et de favoriser la validation des acquis de l'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux ; d'intégrer l'apprentissage de connaissances transversales telle que la maitrise des langues vivantes étrangères et des outils informatiques ; de faciliter la création d'enseignement par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et le développement de l'enseignement à distance ». Sous le rapport de ce décret, nous voyons que de nouvelles perspectives sont juridiquement confiées à l'université qui doit désormais entreprendre la mise en œuvre d'une *nouvelle offre de formation*, de la *pluridisciplinarité* et de la *professionnalisation*. Dès lors, l'université devient la croisée des chemins d'enjeux sociaux et économiques.

En quatre parties, nous tenterons d'élucider quelques points de vue qui concernent, en plus les chercheurs, les pouvoirs politiques dans leurs tendances. La première développera la professionnalisation d'une main d'œuvre qualifiée, la deuxième traitera des contrats de performance et quadriennaux, la troisième s'intéressera au baromètre de l'économie de la connaissance et la quatrième partie consacrée aux arguments qui soutiennent la professionnalisation. Nous montrerons ensuite, sous quel modèle la professionnalisation est élaborée, établie et construite de façon concrète dans les universités en France en nous focalisant dans cette sous-partie à titre d'exemple sur les travaux de Yannick Marcyan (2007) consacrés à l'université de Nancy II.

1. La formation d'une main d'œuvre qualifiée

A la fin principalement du XXème siècle, l'évaluation des universités est devenue un enjeu majeur et un pilier des réformes en cours en Europe. Il s'agit d'une évolution cruciale dans la mesure où l'université est tenue de démontrer la qualité de ses finalités, de son fonctionnement et de ses diplômes. Dans les pays de l'OCDE, quelques

injonctions d'ordre institutionnel ont déjà été instruites sous forme d'axes. Il s'agit entre autres, de l'accès et de la participation de « l'enseignement supérieur», la coopération avec le marché du travail, l'éducation tout au long de la vie et la dimension européenne de « l'enseignement tertiaire ». Pour l'instant, il n'est point de désigner du doigt nommément l'université, on se limite à parler *d'enseignement tertiaire*, peut-être le temps de permettre aux acteurs universitaires de se saisir de l'imminence des réformes. On voit dans ces axes une entrée embryonnaire des politiques dans les orientations de l'université. Mais cette notion est très vite écartée pour laisser la place au terme « enseignement supérieur » qui est réellement la pièce angulaire du débat. Cela est une approche pédagogique souple qui a permis très vite à l'université d'engager la réflexion à son sein et d'aboutir à l'application de la réforme du LMD et de la professionnalisation des contenus.

Dès lors, il devient opportun d'appréhender les finalités universitaires dans le développement économique. La notion de finalité n'a pas la même signification que celle de résultat. La finalité est un processus qui s'inscrit dans un temps plus ou moins long. Elle a comme caractère particulier d'être une fin à atteindre selon la réalisation de plusieurs objectifs. La finalité est parfois un idéal et de ce fait s'échappe et devient un horizon. Le résultat est ce qui résulte d'une action, c'est un succès ou un échec. Il est parfois mesurable. Il se réalise dans un processus à court terme et exige des calculs constants. Les objectifs qui le déterminent sont opérationnels. Pendant une longue période les systèmes éducatifs n'ont fait que poursuivre des finalités, mais durant cette période aussi la société ne s'est guère occupée de pédagogie active. Aujourd'hui, les choses sont autres : les nouvelles générations sont moins intéressées par l'acquisition d'une culture générale que préoccupées d'obtenir un diplôme qui leur assure un emploi et leur garantisse une position sociale (Cathia, 2007). Ce sont les progrès scientifiques et techniques de nos jours qui ont révolutionné le système de production et ont entrainé en même temps une obligation de regard sur les finalités et les résultats des savoirs transmis dans les institutions universitaires, les relations que ces savoirs peuvent entretenir avec la chaine de production. En effet, Claude Lessard montre que la généralisation de l'enseignement secondaire aux Etats-Unis au tournant et durant les premières décennies

du XXème siècle, avait donné lieu à une pression forte du monde des affaires et de la gestion publique afin qu'on organise les écoles secondaires suivant les principes alors triomphants du management scientifique et du taylorisme. Il s'agit d'une expression sociale forte en faveur d'un système éducatif performant (Lessard, 2008). Des diplômés de l'enseignement obligatoire qui ne savent ni lire ni écrire convenablement, des taux de redoublement élevés, des abandons scolaires fréquents, des étudiants universitaires qui prennent dix ans pour rédiger une thèse, bref un système qui produit retards et échecs mérite à son tour une mauvaise appréciation.

La nécessité de réformer le système éducatif dans ce contexte apparaît comme la reconnaissance de la demande sociale et au-delà il s'agit d'une nécessité de former une main d'œuvre qualifiée. Dans la « cognition située », cela veut dire connaitre effectivement le champ d'activités et les besoins de compétences à mobiliser. Savoir-faire et compétence relèvent tous deux d'activités opératoires, celles qui transforment l'environnement et requièrent tous deux, pour se développer, l'action propre du sujet. L'acquisition de savoir-faire suppose des essais et erreurs et l'exercice répété, conditions qui permettent l'efficacité croissante des actes de stockage en mémoire de règles de production, voire de procédures automatisées. Les acquisitions visées ici sont spécifiques et sont inscrites dans une logique d'action. Elles sont décrites comme compétences, mais elles sont de fait des savoirs contextualisés : c'est-à-dire il s'agit d'un savoir-agir utilisé de manière efficace dans une situation complexe. C'est d'ailleurs ce contexte qui donnera des indications sur la pertinence des ressources à mobiliser, des démarches à entreprendre dans l'organisation de l'action (Beckers, 2007). Selon le Cercle des économistes d'Aix en Provence durant la période de l'année 2006, ils ont prévu que les projections démographiques à long terme convergent sur la prévision d'une situation de rareté durable des ressources en main d'œuvre qualifiée. Les personnels qualifiés de certains segments de l'offre de travail peuvent être d'une gravité insoupçonnée. S'il est primordial de prendre très tôt la bête par les cornes, Cohen (2006:12)[3] appelle à se focaliser sur la professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur. « Si l'on veut prévenir des

[3]Elie Cohen est membre du cercle des économistes d'Aix en Provence, conseiller en enseignement supérieur à la Direction des relations européennes, internationales et de la coopération (REIC) France.

situations futures de rareté en personnel qualifié et conjurer les risques de pénuries à terme, c'est dès aujourd'hui qu'il faut former des jeunes en nombre croissant pour les préparer à s'insérer les filières professionnelles qui ont de fortes chances d'offrir de vastes débouchés ». Dans une telle perspective, il est quasi incompréhensif pour Cohen de s'opposer à cette professionnalisation de l'université. Le fossé entre formation et emploi est à combler, il n'est plus admis de laisser l'université continuer à former et à délivrer des diplômes dont l'utilité dans le monde du travail reste aléatoire pour ses détenteurs. La mobilisation des acteurs pour cette perspective doit s'imposer au monde de l'université. Cela parce que « le choix de la professionnalisation de l'enseignement supérieur ne relève pas d'une stratégie inédite qui devrait ouvrir une perspective radicalement nouvelle au système d'enseignement supérieur et de recherche. De fait, un tel projet se trouve déjà à l'œuvre à une très large échelle, à plusieurs niveaux du système éducatif français et singulièrement à celui de l'enseignement post-baccalauréat ». La nécessité de professionnaliser les enseignements relève d'une évidence et même d'une « ardente obligation ». Il y a lieu seulement d'éviter que la professionnalisation soit un « simple changement d'emballage » et un recouvrement de plus en plus large des formations générales par des formations professionnelles. Cela risquerait de créer un appauvrissement inacceptable.

Fondamentalement il est indispensable aux yeux de Cohen de professionnaliser les enseignements universitaires, mais il ne peut s'agir de professionnalisation qui procède par une substitution des enseignements généraux par des enseignements spécialisés. Il ne s'agit point d'un « adéquationnisme » aveugle, mais d'une innovation intelligente respectant les fondements historiques de l'université. Les formations générales comme la recherche fondamentale gardent leur importante place. Cela parce que dans la mise en œuvre de la professionnalisation, l'on note aujourd'hui une confusion dans la définition même des finalités. Les stages obligatoires qui semblent être au cœur du dispositif pour certains, ne sont en réalité que des « marqueurs » de professionnalisation. Ils ne définissent pas la notion; loin d'affecter le contenu substantiel des programmes, ils n'ont qu'un « caractère incantatoire et cosmétique ». A ce titre, Cohen s'inscrit dans le débat en tentant d'apporter une définition plus clairvoyante de la recomposition des contenus et

modules d'enseignement universitaire dans un cadre de professionnalisation. A cet effet, il entend par formation professionnelle ou professionnalisante des « cursus destinés à préparer les étudiants qui les suivent à l'exercice d'une activité professionnelle ou d'un métier. Cette finalité conduit à orienter le contenu de la formation vers l'acquisition de connaissances, de techniques, de compétences et de comportements permettant l'exercice de ce métier dans les conditions de maîtrise et d'efficacité durables. Enfin les formations professionnalisées se caractérisent par le développement de liaisons directes avec les professions auxquelles elles préparent par l'appel régulier à des enseignants qui exercent eux-mêmes cette activité et par la multiplication des mises en situation à l'occasion d'études de cas, de simulations, de visites d'entreprises, de stages ou même de périodes d'alternance. La focalisation sur les contenus se précise ici par une véritable emprise des compétences déterminantes de la profession visée, par une mobilité et des exercices typiques à l'acquisition du référentiel concerné.

2. Les contrats de performance et les contrats quadriennaux

La situation de compétition à laquelle sont soumises aujourd'hui les universités est doublement liée à la globalisation et à l'économie libérale. A cet effet, les gouvernements nationaux sont presque obligés d'appréhender le fonctionnement des universités et de demander des orientations prenant en compte ces deux dimensions du monde moderne. Ils interpellent les acteurs universitaires sur l'efficacité, l'efficience de l'université et de sa portée dans un contexte de mutations économiques concurrentielles d'autant plus qu'ils allouent des crédits publics et représentent le principal bailleur. Aujourd'hui ils exigent des résultats et de la performance. Dans certains pays comme le Québec, le financement des universités est conditionnel à des « contrats de performance » même si cela a suscité au début une désapprobation des acteurs universitaires, ils ont fini par accepter une modification de l'appellation pour la rebaptiser « convention d'optimisation et de développement » ou « entente de réinvestissement » pour l'université de Montréal (Déniger, 2008). En France, c'est des « contrats quadriennaux ». Ces changements et ces enjeux sont compris à travers une analyse de la productivité de l'université. L'amélioration de la qualité de la formation s'inscrit comme un enjeu principal pour la politique éducative d'une université moderne. Cela suppose des enseignants de qualité sur le plan scientifique et pédagogique y compris des programmes répondant

adéquatement aux attentes exprimées par les étudiants et l'environnement global. A ce sujet, les avis sont partagés sur l'équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée. Pour leur part, les pouvoirs politiques suggèrent plutôt une formation équilibrée favorisant une base disciplinaire large au lieu de valoriser seulement une composante de spécialisation, afin de renforcer la cohérence interne de la formation. Mais ils exigent parfaitement une prise en compte des formations professionnalisées maillon essentiel pour la compétitivité dans l'économie libérale. Globalement les gouvernements politiques comme ceux de la France et du Québec demandent que les politiques éducatives des universités soient aujourd'hui justifiées par les enjeux liés à la mondialisation de l'économie, l'interdépendance entre les avancées scientifiques et technologiques et le développement économique, la demande croissante d'une main d'œuvre fortement qualifiée et l'importance de l'institution universitaire dans la société.

L'accès aux études supérieures est un acquis social indéniable dans la démocratisation, maintenant il est question d'un «accès à la réussite des études». Cela suppose des enseignements et apprentissages de qualité et un établissement jouissant d'une réputation d'excellence dans la recherche de haut niveau avec une formation d'actualité qui se caractérise par des connaissances à la fine pointe émanant de la recherche récente et évoluant au rythme des savoirs. C'est aussi une formation pertinente répondant aux besoins de développement du personnel et fournissant des outils nécessaires à l'insertion sociale et professionnelle. Une formation de qualité se veut également durable, elle vise à ce que les étudiants acquièrent des habiletés techniques spécialisées, directement utilisables sur le marché de travail, mais aussi des connaissances générales leur permettant de se convertir aux exigences des changements dans l'avenir. Enfin une telle formation privilégie la culture générale, se veut transdisciplinaire, cherche à développer l'esprit critique et à s'adapter aux exigences de la conjoncture tant sur le plan national qu'international (Déniger, 2008). La performance des universités est aujourd'hui clairement liée à la professionnalisation et à l'international. Au-delà de certaines missions traditionnelles (enseignement, recherche, service à la collectivité) de l'université, la mission de jouer un rôle économique est nettement sollicitée dans un contexte de « société du savoir » ou d' « économie fondée sur le savoir ». Ainsi les thèmes de la

compétitivité des universités au plan international, de l'innovation et de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, sont omniprésents dans les discours des pouvoirs politiques et des ministères en charge des systèmes éducatifs en France et comme presque dans tous les pays de l'OCDE qui sont historiquement universitaires.

3. Un baromètre de l' « économie de la connaissance »

A l'entame de ce point, il convient de s'attarder un peu sur quelques approches notionnelles du concept « économie » et voyons les définitions qui en résultent ; une manière pour nous de mieux appréhender la relation qu'il pourrait entretenir avec les « savoirs » et les « connaissances »[4] universitaires. L'expression « économie » d'après l'encyclopédie, apparaît pour la première fois vers la période de la renaissance en 1615. Elle se détacha par la suite de la philosophie pour étudier exclusivement la création et la circulation des biens matériels à l'échelle nationale d'où le terme « politique » qui sera plus tard à son chevet. Selon l'encyclopédie, le premier plus grand traité fut publié par Adam Smith en 1776, suivront ensuite Ricardo, Marx et Engels qui développèrent la grande «pensée de la philosophie économique»[5]. Jusqu'à une époque donnée, les économistes ont pensé que «dans une économie de marché, le volume de la production s'établit automatiquement sur une longue période, assurant ainsi le plein emploi». Keynes, dans *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*, va expliquer en 1936 que les équilibres de sous-emploi peuvent également être durables. Les économistes ont dès lors entrepris de nouveaux travaux pour déterminer les conditions de l'équilibre général à l'échelle micro et macro de l'économie.

Les sciences économiques cherchent à définir les équilibres fondamentaux et cela va sans dire qu'elles le font sur tous les paramètres qui interviennent dans la chaine de production. Dans sa définition littéraire, l'économie signifie prendre le « soin à ne dépenser que ce qui convient ; épargner dans la dépense », c'est l' « ensemble des faits relatifs à la production, à la circulation, à la répartition et à la consommation des

[4]Entendu par-là que connaissances et savoirs sont ici synonymes.
[5] Marx et Engels dans les thèses sur Feuerbach (thèse XI) montraient que «les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde de diverses manières, ce qui importe, c'est de le transformer».

richesses dans une société ». Faire de l'économie, c'est appliquer les méthodes et les procédés permettant d'obtenir un meilleurs rendement. Et c'est là tout le sens de la relation qui fonde les rapports entre l'économie et les savoirs universitaires. Les savoirs scientifiques comme les connaissances sont les fruits de la pensée humaine. Ils sont d'une manière générale conceptualisés, répertoriés et mis en système pour être transmis. Parmi les institutions qui en assurent la fonction, se trouve l'université qui a le privilège de les faire avancer, de les concevoir, de les créer et de les réformer si besoin est. L'université agit à cet effet sur une partie de la communauté des hommes qui lui est confiée. Elle lui transmet les connaissances et les savoirs jugés "utiles". Mais qu'est-ce qu'un "savoir utile"? Sans nous focaliser ici à chercher comment cette utilité est conçue par ses défenseurs, nous pouvons dire qu'il est imaginable que tout savoir, dès lors qu'il peut faire l'objet d'une transmission ou d'un enseignement, suppose qu'il est accepté par la communauté des savants, devient dans ce cas fondamental, important et "utile". A l'évidence certes, mais ce qui est important à être enseigné peut ne pas être utile ou pas d'une utilité immédiate. Être cultivé est important, mais savoir solutionner un problème ponctuel par un savoir est mieux et plus profitable dans certaines circonstances.

Dès lors cette partie des citoyens qui entrent à l'université y reçoivent la formation qui leur permet de mieux s'insérer dans le secteur de l'emploi et de mieux participer efficacement à la transformation et à l'harmonie de la société. Pour cela, l'université jouit d'une autonomie à choisir les savoirs et à mettre en place les procédés pédagogiques jugés valables pour atteindre et réussir cette finalité. Il en est ainsi jusqu'à ce qu'une partie de ses segments, à savoir les sciences économiques qui tentent de tout réduire à elles dans leur application en milieu professionnel. Il s'agit dès lors, pour les entreprises, de faire faire à l'université l' « économie de la connaissance ». L' « économie » donc et la « connaissance » sont réunies en une expression qui donne « économie de la connaissance ». Les deux mots constituent un concept et une nouvelle manière de repenser l'université. Au demeurant, cette manière n'est autre qu'enseigner et transmettre les savoirs en prenant « soin de ne transmettre et d'en créer que ceux qui conviennent, épargner la pensée », se consacrer à l'ensemble des savoirs relatifs à la production, à la circulation, à la répartition et à la consommation des richesses dans la société ». Il est

question de pousser l'université à s'autoévaluer pour voir si elle est efficace, si elle produit des rendements, si elle fait du profit, si elle a de la valeur ajoutée dans la société à laquelle elle fait partie intégrante. En un mot, il est question de savoir en quoi elle participe au rayonnement de l'économie qui est la base de la vitalité sociale. Ici s'ouvre une dialectique du tout et de la partie, l'université étant le Tout et les savoirs économiques exigés par l'entreprise la partie. Car, il est à retenir que les savoirs mêmes résultant des entreprises proviennent pour l'essentiel de ses laboratoires et de sa propre création. Mais l'université reste confrontée à des problématiques majeures qui portent sur l'ampleur du phénomène actuel de la globalisation, l'interdépendance croissante de toutes les sociétés et de tous les segments de chaque société, la vitesse accélérée du mouvement des idées, des produits et des personnes, l'émergence du phénomène d'impact global de décisions locales, la complexité et l'incertitude croissantes du monde et de ses mécanismes, et bien sûr l'impact de l'Internet dont les effets commencent à être appréhendés (Tavenas, 2003). Par conséquent elle a besoin de revoir les savoirs qu'elle transmet dans une société fondée sur l'« économie de la connaissance ». La société a besoin de mieux comprendre les conséquences de cette évolution du monde pour mieux s'y adapter, mais aussi et surtout la maitriser et l'orienter dans un sens favorable au progrès de l'humanité toute entière. Au premier rôle se trouve l'université. Tavenas pense ainsi que les transformations en cours dans l'enseignement supérieur sont entreprises en vue de l'adapter à la réalité actuelle du monde.

Le foisonnement des connaissances in crescendo est une donnée nouvelle et constitue un problème dont l'université est obligée de faire face. Tout est à maîtriser et à orienter de manière à servir dans des chantiers humainement acceptables. L'effritement des régimes féodaux, la fin de la stratification sociale fondée sur des classes sociales jadis vivant dans des rapports de supériorité et d'infériorité, la modification des anciens systèmes d'échange remplacés par la monnaie, l'industrialisation, la technologie, les organismes et organisations financiers, la démocratisation de tous les systèmes sociaux, la réorganisation de la chaine de travail et de production sont autant de facteurs qui ont modifié et entrainé l'évolution de la société. L'homme est en quête de bonheur constant et la circulation libre des biens et des capitaux l'a entrainé dans une arrogance de lux et

de besoins toujours exponentiels. Les algorithmes se multiplient et tout semble se jouer dans l'acquisition des savoirs de pointe en cours dans le système de production générateur de revenus. Le pouvoir économique est plus que jamais le référent principal de la société actuelle, de la place et du rôle de l'homme dans la communauté. Ramené à l'échelle des peuples, cela a créé une compétition sur tous les modes de vie : la gouvernance institutionnelle, l'occupation de l'espace, l'utilisation des moyens scientifiques et technologiques, la formation des citoyens et pour ne citer que ceux-là. Au total toutes ces mutations sont d'une certaine façon une demande adressée à l'université pour d'une part, consolider les unes intellectuellement et d'autre part, trouver des solutions efficaces pour réguler leur cours dans la vie en société.

4. Le bien-fondé de la professionnalisation

Les raisons données pour le bien fondé de la professionnalisation des études universitaires ne sont pas difficiles à déterminer. Le manque d'emploi et la difficulté des diplômés de l'université à s'insérer professionnellement constituent les arguments poignants des partisans de la professionnalisation des cursus universitaires. Le corps universitaire invité désormais en prendre parmi ses finalités le "débouchés professionnel" s'est exercé à construire de nouvelles trajectoires pour une visibilité des sortants de l'université. En dépit du fait que cela constitue une forte volonté des pouvoirs politiques, les universités elles-mêmes sont dans une emprise économique libérale dont les tendances sont favorables à la modification approfondie des enseignements et apprentissages. Si de nombreuses réformes en matière d'éducation sont portées au nom de l'adaptation des systèmes de formation aux configurations économiques (Tanguy, 1986), la question de la professionnalisation n'apparaît explicitement qu'au cours des années quatre-vingt-dix comme outil nouveau de cette volonté affichée de rapprocher le système éducatif du système productif. En l'absence d'une définition consensuelle (Marcyan, 2007), la professionnalisation semble néanmoins être un dispositif valorisant une conception moins académique des formations universitaires. Elle participe d'une reconfiguration progressive des modes de fonctionnement et d'organisation des diplômes par la mise en œuvre de partenariats institutionnels impliquant les acteurs économiques et les acteurs politiques dans le processus éducatif.

Nous nous intéressons dans ce moment principalement aux travaux de Yannick Marcyan réalisés à l'université Nancy II à l'Est de la France entre 2005 et 2006. Ces travaux nous intéressent parce qu'ils montrent clairement comment les choses se passent au sein même de l'institution universitaire. Il se propose d'interroger le processus concret de construction des diplômes professionnalisés au sein de l'université dans le campus droit, lettres et sciences humaines. Il s'est intéressé à la construction des Licences et Masters professionnels dans plusieurs filières et plus principalement les rapports entre acteurs universitaires et professionnels. Il a cherché à mettre à jour les « déterminants de la mise en œuvre des diplômes, de leur contenu et modalités d'organisation ainsi que de mesurer le (ou les) degré d'implication des acteurs économiques dans le processus de construction ». Il s'agit de chercher « le rôle et la place tenue par la problématique de l'insertion professionnelle » comme « déterminisme des processus en cours » et « les enjeux de la professionnalisation ».

4.1. Regard sur les années quatre-vingt

Le poids des cadres politiques et institutionnels est un élément déterminant dans l'analyse du processus concret de professionnalisation. Comme nous l'avons précédemment montré, les injonctions politiques sont très fortes. Il s'y ajoute le contexte européen de l'enseignement supérieur. Mais il est à noter que la création par l'Etat français de diplômes professionnels a été un choix de politique éducative des années soixante-dix. Cela a été une sorte de « réponse au développement économique et social ». La France s'est attachée à structurer des formations technologiques et professionnelles courtes et ciblées correspondant aux emplois de cadre moyen dans plusieurs secteurs d'activités. Cette période se caractérise par un pragmatisme politique incarné par les travaux du Commissariat général du Plan (Agulhon, 2003). Durant les années quatre-vingt, l'idée de rapprochement « école-entreprise » va s'imposer davantage. Plusieurs instances ministérielles et interministérielles vont jouer un rôle fort dans la « valorisation d'une politique de professionnalisation ». En 1988, un rapport du HCEE[6], annonce

[6]Crée en 1986, le HCEE (Haut comité Education Economie) regroupe des membres extérieurs du ministère de l'éducation (MEN), issus du monde des entreprises et des organisations professionnelles, doit faire des propositions sur l'administration et l'organisation de l'enseignement visant à rapprocher le système éducatif du monde économique.

l'insuffisance en personnels techniques, ingénieurs ou techniciens. Cela a été senti comme une incitation à la création de cursus universitaires cours et la CNE[7] a participé à la promotion de cette idée de rapprochement. Dans ses rapports rédigés entre 1987 et 1992, il a témoigné pour un fort rapprochement du système éducatif et du milieu professionnel et a mis l'insertion professionnelle au cœur de son argumentaire. Les différents rapports envisageaient ainsi la création de nouveaux diplômes: diplômes de troisième cycle d'IUT, DEUST, MIAGE, MST (Marcyan, 2007). Les années quatre-vingt-dix marquent l'affirmation de l'insertion professionnelle comme un référent incontournable des politiques éducatives. Le Plan Université 2000 (MEN, 1991) a posé les fondations d'une stratégie politique clairement tournée vers une ouverture de l'université sur le monde économique et sur l'entreprise. Il permet aux acteurs jusqu'alors extérieur au monde universitaire d'avoir une place en part entière dans le système éducatif en insistant sur des formes spécifiques de formations fondées sur des partenariats institutionnels. Ainsi, au nom de ce rapprochement et de cette politique d'incitation plusieurs diplômes voient le jour : IUP en 1991, DNTS en 1994, licences professionnelles en 1999. La progression des formations professionnalisées au sein des universités est donc impulsée par une importante construction politique, dont l'efficacité tient surtout à un aspect budgétaire : le ministère créant de nouveau diplômes et annonçant que des budgets spécifiques leur seront alloués (Marcyan, 2007). Depuis 1989, la contractualisation des universités avec la tutelle, auparavant limitée au domaine de la recherche, est élargie à toute l'activité des universités (offre de formation, gestion, vie étudiante, relations internationales etc.). En 1994, un contrat quadriennal de développement des universités qui fusionne les deux contrats, celui de la recherche et celui des activités de l'université est instauré. Les contrats d'établissement planifient, sur une période de quatre ans, la mise en œuvre, les modalités et le financement de nouveaux diplômes. La circulaire du 8 mai 1998 institue la DES au cœur du dispositif de contractualisation et réaffirme le principe d'évaluation des résultats et de contrôle du développement des universités. Jusqu'ici, il est à noter que les universités disposent d'une

[7]Créé en 1984, le CNE (Comité national d'évaluation) est une autorité administrative indépendante. Il a pour mission d'évaluer l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique culturel et professionnel : universités, écoles et grands établissements relevant de la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

relative autonomie et restent fortement encadrées à l'échelon national par un système de régulation tutélaire. En pratique, le système de contractualisation limite considérablement l'existence d'une réelle politique d'établissement (Kletz, Pallez, Fixari, 1996). Loin d'être le fruit d'une véritable négociation entre l'Etat et l'université sur les axes à développer, la contractualisation caractérise un rapport hiérarchisé entre une institution publique d'enseignement qui demeure politiquement et financièrement soumise et dépendante de sa tutelle. La direction de l'enseignement supérieur (DES) encadre les différents projets d'établissement par des circulaires d'orientation qui précèdent chaque acte de contractualisation où sont formulées ces incitations. Le développement de la professionnalisation y figure comme axe fort. De l'avis de Marcyan, ces orientations constituent très concrètement un véritable cadre qui délimite les réflexions à opérer sur l'offre des établissements. Il s'y ajoute que le contexte général des crédits publics destinés à l'université se trouve dans une situation d'assèchement de la dotation globale de fonctionnement. Le poids des orientations privilégiées par l'Etat se trouve renforcé par un système d'allocations budgétaires fléchées, y compris une évaluation des politiques quadriennales menée sur la base de critères définis par les pouvoirs ministériels.

La procédure d'habilitation constituée est un autre élément institutionnel déterminant dans le développement rapide et l'élaboration des formations professionnalisées. Sous la forme d'un appel à projet lancé par l'Etat et relayé par la direction supérieure de l'université, cet appel à projet de création, pousse alors intrinsèquement au développement des filières et par la même occasion au développement des diplômes professionnalisés valorisés par l'Etat. La procédure d'habilitation intervient également sur le contenu et les modalités d'organisation des formations. Les dossiers construits par les acteurs éducatifs sont, avant le résultat, la mise en conformité d'un projet à un cadre institutionnel et normatif. Les projets de création des licences et masters professionnels doivent justifier de l'existence d'un « partenariat institutionnel » impliquant les acteurs économiques dans la construction et l'organisation de la formation. La pertinence des débouchés professionnels, la mise en œuvre de stages ou encore la présence de professionnels dans l'enseignement sont des exigences à caractère obligatoire dans le déroulement des cours. Pour la licence professionnelle, une Commission Nationale

d'Expertise[8] veille tout particulièrement à la nature des collaborations entre acteurs éducatifs et économiques.

4.2. Le projet d'habilitation de diplômes professionnels

Dans ses travaux, Marcyan révèle qu'en dépit même d'un débat houleux sur la professionnalisation en France, les enseignants chercheurs à l'université sont pour l'essentiel les créateurs de diplômes professionnalisés. Ils pilotent les projets et tiennent les initiatives de la mise en place des formations professionnalisées. Cela est dû d'une certaine manière d'un manque ou d'une relative autonomie et aussi d'un déficit de politique éducative d'établissement. L'Etat a le monopole de crée le diplôme professionnalisé. La mise en place s'inscrit ensuite dans le cadre des contrats d'établissements, pour prendre par la suite la forme d'un appel à projet soumis aux différentes composantes et filières. Suit ensuite l'élaboration du projet d'habilitation par l'équipe enseignante. Le projet est enfin présenté à l'UFR, puis aux instances de directions de l'université (CEVU, CEA) pour être après validation évalué par le Ministère qui habilitera ou non le diplôme. Les acteurs universitaires se trouvent fortement liés par les orientations établies dans les circulaires ministérielles. Donc au moment de la mise en œuvre des projets, il est nécessaire qu'il y ait une possibilité d'une véritable coopération entre les acteurs de la formation et les acteurs professionnels à la fois dans l'élaboration des contenus de la formation, les modalités d'organisation et les fonctionnements de celle-ci. Sous ce rapport cette politique axée sur l' « attractivité » coïncide avec l'image politiquement véhiculée des formations professionnalisées : celle d'un diplôme assurant une parfaite cohérence entre formation et emploi et une employabilité plus élevée, propice à l'insertion professionnelle des étudiants. Pour notre auteur, la professionnalisation telle que demandée et encouragée par la tutelle, préconise le développement et la diversification de l'offre, elle est un outil permettant de valoriser les filières par la construction de diplômes jugés « attractifs » et un outil assurant la captation de financement cumulatifs à la dotation publique.

[8]Article 12, arrêté du 17-11-1999, rapport de présentation relatif à la licence professionnelle.

A l'université Nancy II, la professionnalisation apparaît sur le plan formel (projets quadriennaux) comme une injonction évidente pour l'établissement dans une période ou la dotation globale de fonctionnement débloquée pour l'université ainsi que les effectifs étudiants sont en diminution. L'université a donc fait de cette question un axe important de ses contrats quadriennaux. Celui de 1997-2000 résumait la mise en œuvre de la professionnalisation à la mise en place de modules de professionnalisation et de préparation à l'insertion dans la vie active. Le contrat de 2001-2004 comptait parmi ces quatre axes fondamentaux celui intitulé « améliorer la qualité de la formation et de la vie étudiante pour favoriser la réussite et l'insertion ». L'initiative s'appuyait sur plusieurs objectifs affichés dont notamment : l'amélioration de la qualité de la formation par le développement d'innovations pédagogiques, le développement des licences professionnelles, l'activation de la formation tout au long de la vie. Le contrat 2005-2008 présentait encore un axe de développement de la professionnalisation par la mise en œuvre du dispositif du LMD. Nancy II a établi pleinement une politique éducative fondée sur la conformité aux injonctions de la tutelle pour moderniser et rendre attractive son offre de formation. Pour la majorité des diplômes étudiés par Marcyan, la mise en place des formations professionnalisées relève principalement des acteurs universitaires. Leur réalisation est faite essentiellement à partir de facteurs endogènes au milieu universitaire et très « rarement d'une demande du milieu professionnel ». Les professionnels interviennent une fois le projet élaboré et après sollicitation des enseignants. Dans de rares cas, les milieux professionnels sont à la genèse des projets d'habilitation des diplômes professionnels.

4.2.1. Un exemple de professionnalisation à Nancy II

L'université Nancy II a mis en place une licence professionnelle Distech. Cette licence professionnelle résulte d'un partenariat étroit entre une UFR et l'association Distech / grande surface, regroupant une vingtaine d'entreprises françaises de la grande distribution. La licence est présente à l'identique (même programme et modalités d'organisation) dans plusieurs universités en France. Une charte définit le mode de fonctionnement, les contenus de la formation et les conditions de rémunération des apprentis, ceci pour l'ensemble des diplômes implantés. Cette licence est née de la volonté du secteur de la grande distribution de former et de recruter des étudiants au

niveau bac + 3, spécialisés au métier de manager de rayon dans les entreprises de la grande distribution. La formation est une formation en apprentissage entièrement financée par les entreprises et gérée par l'UFR en tant qu'unité de formation par apprentissage (UFA), par délégation du CFA/CCI du département. Dans ce cas de figure, le diplôme est l'expression d'une attente explicite de la part des acteurs économiques. Ces derniers sont présents tout au long du processus de construction et de mise en œuvre des formations. Ils définissent le profil et la finalité de la formation. Le diplôme est construit au regard des « besoins » en qualifications, des compétences ou des praxis professionnelles identifiées.

4.2.2. Les dessous de mise en place d'une formation professionnelle

Le plus souvent, la mise en place d'un diplôme professionnel, relève d'une stratégie financière et ceci pour plusieurs raisons. Du point de vue de la filière, la formation professionnalisée constitue un intérêt financier pour la structure de formation qui, par l'ouverture du diplôme à la formation continue, peut percevoir la taxe d'apprentissage, financement privé cumulable aux fonds publics. Cela aussi peut rendre la filière plus attractive pour recevoir une demande conséquente d'étudiants. Du point de vue des professionnels, la formation représente également un atout financier évident. Le diplôme, reconnu nationalement, est un moyen d'externaliser le coût d'une formation que les entreprises auraient dû assurer complètement en interne. La structure intermédiaire, que constitue l'université, permet de traduire les « besoins » de chacune des entreprises en un « besoin » commun de façon à assurer une formation collective et à en réduire le coût total. La formation aussi permet de produire une main d'œuvre spécialisée et opérationnelle, facilitant une gestion du personnel à flux tendu (Monaco, 1993).

4.3. Les dispositifs de professionnalisation par l'alternance

La transmission des savoirs ou des compétences en entreprises dans les diplômes professionnalisés fait intervenir pour le principal deux lieux d'apprentissage : l'université et l'entreprise. Des enseignants et des tuteurs ou maîtres de stage sont respectivement chargés des enseignements et des apprentissages. Sur le terrain, on note plusieurs formes de dispositifs. Selon (Anne Jorro, 2007), l'alternance qui suppose un partenariat étroit

entre les milieux de la recherche et les milieux professionnels peut se présenter sur plusieurs cas de figures (intégrative, projective, juxtapositive). Les formes d'alternances sont multiple, mais attardons-nous un peu sur celle mise en relief par Jorro. C'est d'autant plus intéressant qu'elle nous élucide sur le déroulement de la professionnalisation. On organise la formation en alternance autour du clivage théorie-pratique. Les dispositifs sont de nature à permettre à l'apprenant d'interagir avec le milieu selon divers schémas :

- Le dispositif d'alternance intégrative :

Il se caractérise par l' « étroite compénétration des deux moments et des deux milieux d'activité ». Les relations de partenariat débouchent sur la mutualisation des expériences, la construction de compétences de réflexivité aussi bien en situation théorique qu'en situation pratique. L'on note alors les relations qui se tissent en amont entre les enseignants chercheurs, les intervenants professionnels et les référents professionnels. Nous avons là une vision partagée du processus de professionnalisation. La théorie offre les connaissances considérées et la pratique permet les gestes, la manipulation et la résolution-problème par la mise en œuvre de compétences. De manière alternée le modèle se caractérise par des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Il permet aussi au stagiaire de travailler son projet professionnel.

- Le dispositif d'alternance projective :

Il suppose des dispositifs particuliers. Il analyse des espaces de travail, il cherche à « manager des temps de réflexion » autour du projet professionnel. Ici le processus n'est pas orienté seulement vers la construction de compétences professionnelles, mais la mobilisation de ces compétences dans un espace de travail avec ses enjeux et ses stratégies implicites. Il met en relief une « culture organisationnelle ». Le stagiaire se reconnaît comme un professionnel et agit comme tel dans le souci de se faire toujours orienter et corriger.

- Le dispositif d'alternance juxtapositive :

Il semble être le plus simple des dispositifs. Il s'agit d'alterner la théorie et la pratique sans beaucoup tenir compte de la coopération réelle entre les différents acteurs (enseignants, professionnels). Chacun travaille au strict objet de faire acquérir un contenu choisi à son niveau même. L'apprenant se subordonne et procède par ingurgitation. Il reçoit les deux formations de manière alternative. Ce qui donne en résumé le tableau ci-

dessous que nous avons reproduit et dont le but est de mettre en évidence le type de professionnalité valorisé par les dispositifs d'alternance qui sont élucidés.

Tableau 2 : Récapitulatif des dispositifs d'alternance selon Anne Jorro (2007)

Forme d'alternance	Modalité de formation	Objets d'apprentissage	Type de relation	Rapport aux savoirs	Type de professionnalité
Intégrative	Lien pratique théorie pratique	Expérience, savoirs d'action, savoirs théoriques	Indépendance accompagnement réflexif	Rapport de problématisation de distanciation, incorporation de compétences et de gestes professionnels	Du genre, du style professionnel
Projective	Elargissement des savoirs professionnels aux transitions professionnelles, retour dans les institutions et les organisations	Culture institutionnelle et organisationnelle, construire sa « place », appartenir à des communautés de pratique, développement de la coopération professionnelle	Interdépendance, étayages multiples, (collaboration, partenariat, mise en réseau, veille, benchmarking	Transformation, innovation, diffusion des savoirs	Ethos professionnel, genre et style professionnels
Juxtapositive	Clivage théorie pratique	Acquisition de savoirs théorique, acquisition de routines	subordination	Rapport explicatif, rapport prescriptif	Posture d'agent

En se référant à l'analyse de ce tableau, on peut voir que la conception de l'alternance induit à un type de professionnalité. Mais Jorro retient dans cette catégorisation qu'autant l' « alternance juxtapositive » suppose une synthèse dont l'effet professionnel est faible parce qu'il se limite à la posture d'agent, autant l' « alternance intégrative » valorise la construction d'un genre professionnel en permettant à chaque stagiaire de réfléchir à son style. L' « alternance projective » se spécifie par la mobilisation d'un « ethos

professionnel » qui permet au stagiaire de se reconnaître comme professionnel et d'agir avec la prudence de celui qui connaît les « résistances aux changements » et les « pesanteurs institutionnelles ». En effet, en cherchant de comprendre si les stagiaires ont subi les transformations attendues, Jorro s'est intéressé aux masters professionnels et a constaté que l' « incorporations des savoirs n'est pas immédiate, qu'elle dépend d'une exigence qui se traduit en quatre phases de l'analyse vers l'évaluation : une « phase de projection » vers le monde professionnel par le rêve d'une nouvelle identité, une « phase de clarification du métier » par l'analyse approfondie des activités mobilisées dans le métier visé, une « phase de positionnement » dans l'activité par l'expérimentation des savoirs professionnels et une « phase de reconnaissance » de soi dans l'action par un regard analytique et critique.

Par ailleurs, généralement les objectifs fixés dans un stage doivent permettre d'atteindre un comportement observable chez les stagiaires, ce qui indiquerait qu'effectivement des acquis ont été réalisés. Les savoirs théoriques sont mis en application et ont permis dans la pratique de réaliser des gestes techniques, d'accomplir des tâches pratiques et de corréler les deux lieux d'apprentissage. Toutefois, il est délicat d'analyser et d'évaluer le développement professionnel. Il y a un certain nombre d'angles qui se déterminent et chacun semble avoir un caractère fondamental. Dans le déroulement concret de l'activité professionnelle en contexte, le développement professionnel peut être conceptualisé au moins sur trois angles : selon un angle d'approche individualisée de la professionnalité qui consiste presque à tout ramener en soi en cherchant à saisir si une satisfaction personnelle s'est matérialisée, un angle d'approche socioprofessionnelle qui implique les intervenants en termes de réalisation effective des objectifs fixés et un angle d'approche organisationnelle évaluant les infrastructures et la structuration du travail (Uwamarya et Alii, 2005).

Pour revenir sur les travaux de Jorro et à l'issue d'une « recherche menée sur deux ans » au côté des stagiaires, on voit qu'elle propose à cet effet, de saisir le degré d'appropriation des compétences construites dans l'alternance. Elle en retient sept niveaux d'appropriation qui sont distingués comme suit :

- *Premier degré* : la prise de conscience des savoirs d'action qui se matérialise par une connaissance des textes, des documents et par l'observation fine des situations de travail et des professionnels en activité.
- Deuxième degré : l'orientation vers la compétence, elle ressemble à une initiation vers les savoirs pratiques. Ces savoirs d'action sont incorporés par les professionnels qui en parlent peu. Alors il s'agit de faire des entretiens ciblés sur ces savoirs avec une observation soutenue.
- *Troisième degré* : la mise en œuvre tâtonnante de la compétence : l'utilisation de la compétence lors du stage est un peu rigide et parfois même mécanique, mais la tentative constitue un premier pas vers le changement.
- *Quatrième degré* : l'incorporation de la compétence par une situation donnée, l'utilisation routinière de la compétence traduit l'appropriation, mais il peut occasionner des difficultés chez le professionnel en cas d'apparition d'un événement imprévu. Car la compétence est mobilisée pour des situations bien précises.
- *Cinquième degré* : la transposition de compétence en contexte, ce niveau d'appropriation suppose la mobilisation d'un savoir professionnel dans des contextes variés. Dans ce cas, l'acteur montre une expertise en ajustant son activité aux paramètres de la situation.
- *Sixième degré* : la compétence partagée, l'utilisation coordonnée de la compétence laisse supposer l'existence d'une culture professionnelle partagée (compétences collectives), de collaboration entre binômes de travail, entre segments professionnels.
- *Septième degré* : le renouvellement de la compétence, elle s'avère nécessaire dans les contextes évolutifs. Les institutions vivent des réformes, les organisations se transforment si bien que les acteurs sont tenus de s'adapter et les compétences acquises à un moment donné deviennent obsolètes. Le renouvellement de la compétence suppose des modifications continues.

En nous appuyant sur ses recherches, nous avons tenté de présenter un cas pratique des déterminants de la formation professionnalisée. Mais il est bon de se démarquer de

l' « incantation » qui consiste à dire « je suis compétent, je ne suis pas compétent, je vais faire mieux la prochaine fois » (Goffman, 1991), et de se servir d'une grille permettant d'interroger une action dans divers cadres de l'expérience professionnelle, aussi bien au « plan de l'action individuelle » qu'avec une « communauté de praticiens » ou encore dans un « cadre organisationnel ». Cela permet de se rendre compte du développement professionnel et même de la professionnalité.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous avons voulu faire une analyse non moins exhaustive de l'exigence à l'université d'incorporer les activités professionnalisées (Cohen, 2006) dans les contenus d'enseignements universitaires pour permettre une formation d'une main d'œuvre qualifiée qui, non seulement ne repose pas sur un besoin entrepreneurial, mais sur une obligation pour prévenir une rareté possible dans les années à venir. Il s'y ajoute que cette nécessité, même si elle se traduit le plus souvent sous forme d'une injonction politique, l'évolution actuelle du monde caractérisé par l' « économie du savoir », demande que l'université s'adapte et redéfinisse certaines de ses finalités. Le foisonnement des connaissances *in crescendo* est une donnée nouvelle et constitue un problème dont elle est obligée de faire face. Tout est à maîtriser et à orienter de manière à servir dans des chantiers humainement acceptables. La population a besoin de savoir et de comprendre. Bien sûr la professionnalisation n'est pas une chose aisée, elle suppose une requalification des enseignants universitaires à de nouveaux dispositifs et une collaboration avec des acteurs extérieurs à l'institution, mais il ressort que la plupart des initiatives matérialisant cette professionnalisation viennent quand même des universitaires (Marcyan, 2007), et il est moins contraignant, excepté les injonctions politiques, de satisfaire la demande d'élaboration des « connaissances situées ». La professionnalisation s'avère un facteur dynamique dans l'économie, car elle permet d'établir des relations continues basées sur des compétences dues aux changements qualitatifs nécessaires dans l'entreprise et la force de travail.

Chapitre III. Les « adjuvants » de la professionnalisation de l'enseignement supérieur

Le présent chapitre va porter sur quelques théories telles que : la théorie du capital humain (Becker, 1964) et (Schultz, 1983), l'investissent en capital humain, la théorie du filtre ou du signal (Spence, 1973). Il s'ensuit un regard critique des types d'universités étudiés par Bourdoncle et Lessard (2002) qui, à bien des égards, dévoilent les difficultés de l'enseignement supérieur à choisir une direction. Nous ferons ensuite voir les prévisions de l'OCDE et de la CERI (2000) qui fixent des modèles d'universités susceptibles de s'implanter dans l'avenir au sein des Etats compte tenu de la globalisation et de l'évolution économique du monde. Enfin nous finirons par une analyse pointue de Freitag (1995) qui pointe du doigt la position déconcertante des enseignants-chercheurs dans ces mutations de l'université. Nous estimons que ces analyses sont des catalyseurs qui ont accéléré la professionnalisation des études par rapport aux besoins des entreprises, aussi le niveau du développement et de la croissance. La littérature écrite dans laquelle sont articulées ces thèses a beaucoup inspiré les décideurs publics et privés. Comme visions, elles sont presque consubstantielles aux politiques éducatives actuelles et à la réorganisation des cursus en impactant de façon déterminante sur la redéfinition des finalités de l'université et le processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Nous allons montrer en quoi nous les considérons comme des « adjuvants de la professionnalisation ». Nous nous approprions ce terme médical pour mieux étayer notre examen. Du fait que généralement, l'orientation des étudiants dans leurs cursus se fonde le plus souvent sur des calculs qui peuvent être à la fois guidés par un choix pécuniaire, un goût ou simplement par une conviction de se mouvoir dans l'espace universitaire pour se réaliser dans les sciences. En six moments donc, nous allons à partir de ces points de vue tenter d'élucider et de permettre une imprégnation détaillée des paradigmes et des logiques éducatives qui assaillent l'université.

1. La théorie du capital humain

L'un des motifs déterminants du choix des étudiants de poursuivre des études est le rendement lié à ces études. L'hypothèse fondamentale de la « théorie du capital humain » est que l'éducation est un investissement qui permet l'accroissement de la productivité. La hausse de la demande d'éducation est le signe d'un accroissement relatif de la rentabilité professionnelle de l'investissement éducatif. Mais avant d'entrer de plein pied dans l'analyse de la théorie, nous voudrions revenir sur les termes qui la composent.

La somme des richesses produisant d'autres richesses est l'acception par laquelle le dictionnaire définit le « capital ». C'est à la fois un ensemble de biens, de moyens financiers et techniques dont dispose une entreprise. Ramener à l'homme, le prédicat ou l'épithète collé à « capital » devient « humain » et devient problématique en même temps. L'homme ne saurait être un capital au sens économique du terme. Le sens éthique pourrait en découdre, mais vu sous un autre angle, il peut s'enrichir afin d'optimaliser sa productivité comme élément participant à la production. Quand on parle de « capital humain », il ne peut s'agir que de la « somme des connaissances » dont l'homme dispose. Les économistes avaient coutume de distinguer trois facteurs de production : le travail, la terre et le capital. Ils sont venus, plus récemment, à faire appel aux trois autres notions du capital : le « capital physique » ou produit, le « capital humain » et le « capital naturel ». Le capital physique se définit comme « actifs produits », bâtiments, machines et équipement techniques utilisés dans la production, auxquels s'ajoutent les stocks de matières premières et de produits semi-finis et finis. Le capital naturel est l'ensemble des ressources naturelles (terre, eau, minéraux etc.) servant à la production. Il peut être renouvelable ou non renouvelable. Le capital humain est l'ensemble des connaissances, compétences et données d'expérience que possèdent les individus et qui les rendent économiquement productifs (OCDE, 2002). La notion de « capital humain », qui est celle qui nous intéresse, est apparue pour la première fois dans les travaux de Becker et de Schultz vers les années soixante. L'hypothèse fondamentale de la théorie du capital humain est que la « formation, qu'elle soit générale ou spécifique, accroit la productivité de ceux qui la reçoivent et influe ainsi positivement sur la croissance économique (Capiez, 1999) ». Aux deux facteurs de production des néoclassiques (la capital technique

et le travail peu qualifié), s'ajoute comme l'ont montré Becker (1964), Schultz (1983) et Mincer (1974), un nouveau facteur qui est le « capital humain ». La formation a donc un impact global sur la croissance économique puisse qu'elle améliore la productivité du travail. Même si tous les économistes n'adhèrent pas à cette hypothèse, il est à noter de façon simple que la variable « éducation » peut impacter sur les performances économiques. L'éducation est avant tout un capital et de ce fait, elle détient une finalité économique et sa place est fondamentale dans les analyses actuelles de l'OCDE. Incontestablement elle a une répercussion sur les salaires des travailleurs et les externalités qu'elle produit sont prises en compte par les économistes et les employeurs. Becker considère que l'individu dispose d'un certain « stock de connaissances », d' « expériences et de savoir-faire », qui constituent un capital qu'il va cultiver par des investissements comme l'éducation et la formation professionnelle. Par un choix personnel, l'individu décide d'investir de manière à augmenter son capital ou le laisser s'user. Il prend soin de son capital comme quand il investit pour aller chez le médecin afin de préserver sa santé. Le capital humain peut se définir comme l'ensemble des « compétences et expérience accumulées », qui ont pour effet de rendre les salariés plus productifs, c'est aussi l'obtention des « connaissances techniques et de qualifications » caractérisant la force de travail d'une nation et résultant d'investissement en éducation et en formation permanente.

Pour expliquer, dans sa théorie les différences relatives des salaires, Adam Smith se posait déjà la question de l'existence d'investissement en « capital humain ». Dans le livre II de la «Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations» (1776), il pose la question de « la valeur des habitudes acquises et utiles des membres de la société ». Il en est de même pour Marx qui explique la rémunération plus élevée des travailleurs qualifiés par le coût (monétaire et horaire) de leur formation. Même si c'est par la suite que Becker (prix Nobel d'économie en 1992) élargira le champ des analyses économiques à des comportements sociaux (économie du mariage) avec Schultz (1983), ils vont clarifier de façon plus concrète la théorie du « capital humain », mais cela va sans dire que celle-ci était déjà une préoccupation des chercheurs. Les économistes estiment aujourd'hui que le capital total d'un pays est constitué au deux tiers par le capital humain.

Il s'agit donc actuellement d'un sujet qui ne peut rester hors du champ de l'analyse économique contemporaine, politique et sociale. Le capital humain devient dès lors un déterminant de la croissance à long terme. Les dépenses d'éducation et de santé sont fondamentales dans l'investissement pour une amélioration du bien-être des populations. Le capital humain est un concept large qui revêt de multiples facettes et recouvre différents types d'investissements dans les ressources humaines (la santé, l'alimentation en sont des aspects). Toutefois les aspects qui nous intéressent le plus sont ici ceux ayant trait à l'économie de l'éducation. C'est-à-dire ce qui fait qu'il reste un champ d'investigation fondamental pour la production de connaissances nouvelles et évidemment de biens et de services. On peut distinguer cependant trois composantes du capital humain identifiées par Antonio et Fuente (2002), qui sont les compétences générales relatives à l'alphabétisation et aux notions de calcul de base et plus largement à la capacité à extraire l'information et de l'utiliser pour la résolution de problèmes ; les compétences spécifiques qui sont celles liées au fonctionnement de technologie ou de processus de production particuliers (l'aptitude à travailler à l'aide de programmes informatiques de différents degrés de complexité) ; les compétences techniques et scientifiques qui renvoient à la maitrise de masses organisées de connaissances et de techniques analytiques spécifiques qui peuvent être importantes pour la production et le progrès technologique.

Les travailleurs dotés d'aptitudes supérieures à résoudre des problèmes et à bien communiquer devraient mieux réussir que les moins qualifiés dans toutes les tâches et apprendront plus vite. Ils sont normalement plus productifs quel que soit le processus de production, plus aptes à faire fonctionner des technologies plus sophistiquées. C'est-à-dire qu'une main d'œuvre plus éduquée est plus capable d'amener une croissance plus rapide. Aujourd'hui les processus de production sont caractérisés par une forte intensité de connaissances et le travail physique est de moins en moins sollicité. Une étude de l'OCDE (1999) montre que, plus de la moitié de la production cumulée des pays membres, est produite dans les industries à forte intensité de connaissances. Ceux-ci incluent non seulement les secteurs manufacturiers des technologies de pointe comme les TIC, mais aussi les utilisateurs intensifs de nouvelles technologies et de travail qualifié,

comme les finances, les assurances et les services de communication. Ce n'est pas seulement par une volonté politique que l'émancipation des femmes a été réalisée, mais le capital humain important qu'elles ont accumulé et qui les a données leur place actuelle, y compris dans le traitement salarial et d'autres choses encore. L'éducation formelle affecte les revenues de toute une vie, notamment par le biais de la probabilité de chômage. Des travaux de la Banque européenne d'investissement (Heinrich et Hildebrand, 2001) indiquent que les hommes titulaires d'un diplôme universitaire ont des taux de chômage moins élevés que les travailleurs moins diplômés dans l'ensemble des pays européens à l'exception du Danemark. De plus, les différences sont très importantes. En Irlande par exemple, le taux de chômage est plus élevé chez certaines catégories de la population qui sont les moins diplômés. Les hommes possédant un niveau d'instruction de base ont deux fois plus de probabilités d'être au chômage que ceux qui ont achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une étude de l'OCDE (2001b) établit le rendement privé d'un niveau d'études supérieures pour les hommes en Europe, il atteint en moyenne plus 12%. Le pays possédant le taux de rendement le plus élevé est le Royaume-Uni 17%, suivi du Danemark 13,9% et la France 12,2%.

Par ailleurs, le capital humain est un bien à la fois importable et exportable. Sa mobilité peut se faire de manière organisée par les politiques ou à l'initiative des acteurs directement concernés. Dans les différentes coopérations que les Etats et Institutions entretiennent, il peut s'agir d'aide au développement qui se manifeste par l'action du capital humain comme facteur. Les travaux de Pierre Villa (1995) sont une illustration pertinente à ce niveau. Les délocalisations d'entreprises ont pris dans les années actuelles une forme particulière qui devrait prendre de l'importance dans l'avenir. Les entreprises délèguent la fabrication de produits à certains pays en développement. Dans ce processus, le capital humain représente le travail d'ingénieur qui conçoit le produit et en définit le mode de fabrication et de commercialisation et produit aussi parfois l'ingénierie financière. On introduit cette idée dans un modèle traditionnel d'économie internationale à deux pays, trois facteur (travail, capital, capital humain) et deux biens finaux : le bien traditionnel produit avec du travail et du capital, et le bien moderne produit avec un bien intermédiaire (les usines) qui n'est pas échangé et le capital humain. « Le capital humain

est spécifique au bien moderne ». Il est souvent l'apanage des pays développés, il n'est pas toujours mobile et il peut commander à distance des usines qui travaillent pour lui, il définit les techniques dans lesquelles il engage ces usines et s'engage lui-même, car étant la technique de son pays d'origine (Villa, 1995). Si le capital physique se déplace vite dans les échanges, il n'est pas de même pour le capital humain qui est très protégés pour quelques raisons parmi tant d'autres. Villa montre qu'il s'agit pour le pays détenteur de profiter de l'avance technologique interne et de ne pas diffuser la technique qui est celle du pays d'origine. Ensuite, il s'agit de développer des prises de participation majoritaires pour éviter le transfert de technologie et afin il convient de développer des réseaux complets en faisant peu appel à la sous-traitance. L'objectif étant de profiter le maximum des bas salaires et de vulgariser pour la pérennité de l'entreprise et en même temps développer la production pour les marchés internes locaux. Mais toujours, est-il que, le pays d'accueil demeure motivé à vite maitriser les connaissances de base, d'où, le besoin de mise en formation une partie de ses citoyens, ce qui aboutit ou entraine le plus souvent le transfert de la technologie in fine. Dans le même ordre d'idée que Villa, Alain Duluc (2000) aborde la question managériale dans les entreprises pour montrer les changements intervenus ces dernières années avec un besoin important de capital humain. Les entreprises ont compris bien longtemps l'importance du « capital intellectuel et humain ». Ainsi elles attendent de leurs cadres et du personnel de nouveaux comportements. A ce titre, la coopération entre acteurs au sein d'équipes pluridisciplinaires, transversales ou en mode projet est devenue centrale. La capacité à travailler avec d'autres et à changer souvent d'équipes est un véritable enjeu. Il s'agit d'une véritable révolution dans le management de l'entreprise. En effet, « l'esprit humain est le meilleur instrument intégrateur dans la complexité », or, le monde de l'entreprise est devenu très complexe. Le nouvel essor des organisations dépend de la véritable acceptation par l'entreprise de laisser agir des « sujets humains » à l'esprit critique, au degré d'autonomie et de responsabilité. La dimension humaine devient un véritable capital.

Les analyses faites par la revue économique, Les cahiers du CRATISE[9], au courant du second semestre de 1997 sous la direction de Philippe Adair, sont fondamentales en ce sens qu'elles illustrent la largeur du champ de réflexion que couvre la notion de capital humain. Sous l'effet des mutations qui concernent la sphère productive comme celle de l'échange, bien sûr à côté des facteurs de production classiques, d'autres éléments apparaissent cruciaux dans le fonctionnement et le développement économique. Pour pallier les failles de leurs modèles afin de prendre en compte ces mutations, les économistes ont été progressivement conduits, d'une part, à redéfinir les mécanismes déterminants de la croissance et les critères de performances économiques. D'autre part, ils sont invités à revoir les formes de relations et les structures organisationnelles compatibles avec la croissance. Le concept immatériel accordé au capital d'une part et ceux de savoir et de compétences se rattachant au travail d'autre part, ont été proposés afin d'essayer de prendre en compte la remise en cause d'une représentation laissant les facteurs et le travail dans des rapports d' « orthogonalité ». Il est admis dorénavant que le capital puisse être humain et que le savoir puisse être accumulé tant au plan individu que collectif (Thiébaut, 1997). Nous pouvons concevoir avec Rieucau (1997) que la valeur attribuée aux individus varie selon le contexte économique et les intérêts politiques en présence. La valeur économique dépend des conditions dans lesquelles les individus peuvent exercer leurs facultés productives. Sur la base de ce principe, le transfert et la valorisation, à l'étranger, du capital humain inutile en Italie furent organisés et encadrés politiquement.

En étudiant l'émigration Italienne entre 1901 et 1914 vers les Amériques et les pays de l'Europe voisins, il a montré que le débat politique de l'époque portait sur « ce qu'il fallait faire de gens qui devraient travailler et à qui on n'avait pas la possibilité d'offrir des espaces de travail ». A l'époque, ils formaient « des populations surnuméraires ». Certains, de la classe politique, pensaient qu'il fallait encourager l'émigration, d'autre le contraire. Tout compte fait, on n'avait pas blâmé le départ massif des italiens vers d'autres territoires espérant plus tard un retour avec un enrichissement certain qui

[9]Les cahiers du GRATICE, revue économique créée en 1991, diffusée par PUF et par le concours de l'université Paris VII sous la direction Philippe Adair

permettrait la création de nouveaux métiers. Ainsi « l'émigration fut introduite au processus de modernisation du pays dont elle représente un maillon essentiel » et des facilités sont opérées au niveau administratif pour les citoyens en besoin de partir. Les propos de Bodio[10] cité par Rieucau le résument bien : « il faut qu'il y ait un équilibre entre le capital et la main d'œuvre disponible (…), là où le capital manque, là où l'organisation industrielle et commerciale est défaillante, la présence d'un grand nombre d'hommes n'est pas valable. Ces derniers sont comme des instruments sans poste, car sont inutilisables. A partir de ce moment, ils sont à la charge de la communauté des contribuables et mais ils deviendront des valeurs quand ils auront trouvé à l'étranger cette occupation qu'ils cherchaient en vain dans leur propre pays (…). La nécessité suprême pour nous, est de trouver un placement utile à l'excès de la population qui menace la tranquillité publique et l'équilibre des facteurs» (1997, p.17). Les avantages de la mise en valeur du capital humain à l'étranger furent défendus. Car pensait-on, l'émigration génère des revenus et des bénéfices qui se matérialisent par l'envoi de devises qui, d'après les estimations de l'époque en Italie, avoisinaient les cinq cents millions de lires par ans au début de la décennie 1910. Cet apport financier stimule les échanges avec l'extérieur, équilibre la balance des paiements et autorise une accumulation de réserve d'or. La convertibilité de la Lire vis-à-vis du « métal précieux » offre à son tour une garantie pour l'épargne et l'investissement. En outre, cet envoi d'argent et les sommes apportées par ceux qui reviennent au pays permettent, selon l'expression du socialiste Nitti cité par Rieucau (1997, p.18), de dire que « sans socialisme, les masses méridionales avancent tout de même dans la longue et douloureuse voie de l'ascension sociale », « l'épargne des émigrés et les mandats postaux expédiés depuis l'étranger ont ainsi participé à la modernisation du secteur agricole et soutenu l'activité industrielle ».

L'on voit donc que le raisonnement sur le capital humain et sur la nécessité de le mettre en valeur revêt ici un caractère particulier. Il s'agit d'un capital humain en surnombre qu'il faut trouver un espace de travail et la seule voie visible est l' « exportation du

[10]Luigi Bodio (1840-1920) homme politique italien, est présent dès les années 1870, dans le débat sur l'émigration. Il est directeur de l'Office de statistique italien, créé en 1861, et participe à l'élaboration des premières statistiques sur l'émigration. Fervent partisan d'une libéralisation des départs, il dirige le commissariat de l'émigration créé en 1901.

facteur travail excédentaire » dans d'autre pays. La décision de former les émigrants fut prise en 1904. Des écoles sont retenues pour dispenser des cours du soir en langue surtout. L'on considère que le coût d'éducation des émigrants et l'argent qu'ils emportent représentent un capital inférieur à la somme des bénéfices de l'émigration. Cette politique est interprétée comme une volonté d'investir dans le capital humain. Au regard du contexte actuel, cette vision se recoupe avec les déplacements en masse des intellectuels des pays du sud vers les pays du nord pour y trouver du travail. En d'autres termes, il s'agit de ce qu'on appelle souvent la « fuite des cerveaux », expression moderne employée par les analystes actuels du contexte de la mondialisation.

Par ailleurs, d'importants travaux sur le capital humain sont réalisés par le Laboratoire scientifique de l'université d'Anger et le Groupe d'Etude d'Analyse et de Politiques Economiques (LARGO et GEAPE, 1999)[11]. Alors que le capital physique est soumis à la loi des rendements décroissants, le capital humain est un bien dont l'utilité et l'efficience croissent avec le degré d'utilisation. L'on s'aperçoit que des connaissances s'accumulent en capital humain dans la firme. Mais lorsque cette accumulation se produit à un rythme trop soutenu, peut comme le dit Lepage (1999), paradoxalement être à l'origine de rupture de croissance. Il peut exister un certain stock de connaissances, mais cela ne veut pas dire que celles-ci soient utilisées à cent pour cent. La proportion dans laquelle elles sont, dépend elle-même de plusieurs éléments dont le « taux de formation de la population ». Et dès lors qu'on suppose qu'à tout moment surgissent de nouvelles connaissances, la question ici est de savoir dans quelle proportion celles-ci sont diffusées et mises dans le fond commun de la collectivité. L'hypothèse qu'elles le sont selon le « taux de la scolarité » n'est pas moins impertinente, mais on peut également imaginer une population entièrement scolarisée dans le cadre d'un système, qui lui-même, n'a qu'une « aptitude imparfaite à intégrer les nouvelles technologies » et donc, par définition, incapable de maintenir en permanence le degré d'utilisation à cent pour cent des nouvelles connaissances. Tant que le « taux de connaissances » absorbées ne crée pas une rupture du système et tant que le « stock de connaissances non absorbées » n'est pas

[11]Laboratoire scientifique de l'université d'Anger (LARGO) et Groupe d'Etude d'Analyse et de Politiques Economiques (GEAPE)

trop élevé pour mettre en cause la « cohérence du système de formation », la croissance peut être stable. Mais lorsque l'une ou l'autre de la probabilité se produit, alors il devient impératif de faire de l'épargne sur le capital physique pour un investissement sur le capital humain.

À cet effet, Lepage (1999) a identifié quelques cinq variantes à partir de plusieurs modifications:

- la chronologie de la production de connaissances,
- le délai de réaction de l'investissement en capital humain à la perturbation du système de formation,
- la définition du seuil de connaissances absorbables par le système,
- le coefficient de partage entre le capital physique et humain et
- enfin le coût de la formation.

Il convient de noter toutefois que le ralentissement de la croissance économique n'est pas obligatoirement imputable au ralentissement des progrès de la connaissance. Bien au contraire paradoxalement une accélération est de nature à déstabiliser le système et à provoquer la crise s'il existe un grand décalage entre la production de connaissances et la diffusion (Lepage, 1999).

A quelque différence près, c'est ce que montre Beaumert (1999) en notant qu'une « bonne partie de l'activité réduite pourrait être liée à des besoins en qualifications précises que les employeurs hésiteraient à transformer en emploi à plein temps ». Car la reconnaissance de l'investissement en ressources humaines pose le problème fondamental de son amortissement. La durée probable des investissements humains dépend d'un bon nombre de facteurs tels que :

- la durée de vie des individus,
- l'état de leur santé,
- l'âge de la retraite,
- le climat social,
- la probabilité de rupture de contrat et
- l'obsolescence des connaissances techniques.

La création d'entreprise fournit une illustration intéressante de la théorie du capital humain, « puisque que le créateur, par sa formation et sa qualification, contribue à la croissance économique en construisant une organisation pérenne » du fait de son expérience intellectuelle et des opportunités offertes par l'environnement, il adopte un comportement entrepreneurial (Coutinet, 1999).

Évidemment les études empiriques récentes ont montré la complexité et le caractère conditionnel des effets de l'accumulation du capital humain sur la croissance. Les recherches récentes ont permis de dégager un certain nombre de conditions d'un lien positif entre capital humain et croissance. Les économistes du travail établissent souvent une distinction entre le capital humain accumulé au cours de trois phases distinctes de la vie : le capital humain de départ, principalement acquis à la maison, le capital humain acquis par l'éducation formel et le capital humain accumulé par la formation sur le terrain. Mais c'est le capital humain acquis par la formation formelle qui est le plus utilisé par les analystes pour déterminer l'apport et l'incidence de la scolarité sur la productivité. D'une certaine façon, c'est objectivement le plus facile à identifier et le mieux organisé.

2. L'investissement en capital humain

La notion d' « investissement » en économie revoie une « action d'investir des capitaux dans une affaire pour la développer, accroitre les moyens de production, faire en sorte que les capitaux se fructifient ». Lorsqu'on la place dans la dimension de l'éducation, elle garde cette fonction, mais constitue les moyens financiers mobilisés pour la formation en connaissances utiles et transmissibles pour développer la personne afin de la rendre plus productive. Certains capitaux sont mobilisés non pas pour être investis dans le capital physique, mais chez le personnel en charge de l'activité de production. La particularité que peut prendre l'investissement dans le capital humain est qu'il peut s'agir d'un choix individuel (un parent peut choisir d'investir beaucoup de moyens pour payer une bonne formation à son enfant), d'un choix d'entreprise (des formations permanentes de requalification sont payées aux agents). Il peut enfin s'agir d'une politique éducative d'Etat (cela consiste à investir beaucoup de moyens dans l'éducation pour une bonne formation des citoyens). Tous ces investissements concourent à rendre plus productif les individus dans le moyen et le long terme. L'objectif principal visé demeure le meilleur

rendement du citoyen dans la vie économique et la cohésion sociale, à faire de la recherche et de l'innovation.

Le rêve d'une vie harmonieuse et une meilleure place dans l'ascenseur social, pousse l'individu à mettre des moyens en place afin de mieux se former. Il fait un arbitrage personnel sur un coût d'opportunité à réaliser pour entrer dans la vie active et donc de recevoir un salaire régulier et la possibilité de poursuivre ses études et donc d'engager les frais qui accompagnent cette décision. En sachant qu'un niveau d'études plus élevé lui donnera plus de qualification et donc sans doute un travail mieux rémunéré dans l'avenir. Il investit de façon à augmenter sa productivité et ses revenues. A partir de nombreuses analyses empiriques, l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a produit ces dernières années des documents politiques novateurs et en particulier son rapport de 2001 sur les déterminants de la croissance. Il en ressort que l'économie basée sur la connaissance et le développement exceptionnel du secteur des services confère au « capital humain » un rôle central dans la productivité du travail et la croissance (Kastrissianakis, 2002). Depuis, ces principes ont guidé les politiques éducatives des pays de l'OCDE dans la définition des stratégies en matière de croissance économique, de création d'emploi et de cohésion sociale. Surtout au niveau de l'Union Européenne qui s'est fixée pour objectif, à Lisbonne en 2002, de devenir l' « économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde, capable d'une croissance quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Les dépenses publiques sur l'accumulation de capital humain peuvent avoir des effets décisifs sur la croissance économique.

L'investissement dans le capital humain contribue de façon significative à la croissance de la productivité. Il joue un rôle essentiel en faveur de l'évolution et de la diffusion technologique. Il apparaît comme attractif par rapport à d'autres avoirs, tant en perspectives individuelles qu'agrégées. Les politiques qui augmentent la quantité et la qualité de stock de capital humain sont compatibles avec l'accroissement de la cohésion sociale dans le contexte actuel d'évolution technologique rapide. Et de ce fait, l'investissement dans le capital humain reste un instrument clé de cohésion sociale. Au

plan macroéconomique, il est tout fait évident que le niveau d'études constitue un des principaux déterminants des revenues individuels et de la situation au regard du marché du travail. De récents travaux ont montré qu'une année de scolarité supplémentaire augmente le salaire de 6,5% à travers l'Europe et jusqu'à 9% dans les Etats membres possédant les marchés du travail les moins réglementés, et dans lesquels l'échelle des salaires est supposée refléter étroitement la productivité. Selon certaines estimations, « toutes choses égales par ailleurs », l'ajout d'une année supplémentaire au niveau d'études moyen augmente le niveau de productivité agrégée d'environ 5% de façon immédiate et de 5% supplémentaire à long terme (Fuente et Ciccone, 2002). L'investissement en capital humain permet de stocker des savoirs pour le progrès technologique, l'amélioration permanente des processus de production et l'adoption de nouvelles technologies. En un mot, la qualité d'une éducation peut être très importante pour la productivité. Le pays possédant le rendement privé le plus élevé de l'enseignement supérieur pour les femmes est le Royaume-Uni 15,2%, suivi par les Pays-Bas 12,3%, et la France 11%.

Interrogeant le diplôme du doctorat afin de savoir s'il était un investissement rentable, Aurélien Perruchet (2008) met en relief au préambule de sa recherche deux théoriciens du capital humain, Gary Becker et Pierre Bourdieu, tous deux ayant une approche différente du concept. Le premier l'aborde de manière économique et le second de manière sociologique, mais parfois ils se retrouvent dans un enchevêtrement mal défini. Ce qui est ici fondamental, c'est qu'ils s'accordent tous sur l'enrichissement que l'homme se fait en acquérant des connaissances selon différents canaux pour sa réalisation individuelle et sociale. Nous n'enterons pas dans les détails du débat tel qu'il a été évoqué. Nous voulons montrer sur quoi Perruchet a abouti dans ses recherches. Il s'est principalement intéressé aux étudiants du troisième cycle (DEA, Doctorat) pour déterminer les raisons qui fondent le choix de prolonger leur cursus. Traditionnellement la thèse débouchait sur une carrière académique ou dans les grands organismes de recherche comme le CNRS, INSERM en France, mais elle l'est aujourd'hui de moins en moins. Le chômage des jeunes docteurs touche aussi bien l'Afrique que la France et le défi intellectuel est d'autant plus excitant. Alors comment analyser la rentabilité économique d'une thèse.

Perruchet s'appuie sur la science économique qui raisonne en termes monétaires. Par ailleurs, il mobilise aussi la sociologie pour la dimension symbolique, culturelle et sociale. Pour tout compte fait, il trouve dans cette recherche que « la valeur de la thèse n'est pas principalement de nature économique ». Il l'a montrée en recourant « aux techniques économétriques » et aux « variables quantitatives » habituelles aux économistes. Il est apparu que la rentabilité salariale de la thèse est faible et n'est pas de nature à motiver la poursuite d'études en doctorat ». Il a poursuivi avec les « représentations et les variables subjectives » à l'aide de « plusieurs enquêtes » auprès des étudiants et il a trouvé que les « étudiants eux-mêmes rejettent l'idée que la thèse permette significativement l'insertion dans le marché de l'emploi ». Elle ne semble pas être entreprise à la suite « d'un calcul coûts-avantages, ni dans une connaissance parfaite des débouchés professionnels possible ». Elle apparaît comme la « suite logique d'études brillantes », « le financement étant aussi un déclencheur important ». « Plus que de capital humain, il s'agirait d'un capital n'ayant de valeur que dans le champ académique ». Encore que cette conclusion demande-t-elle à être tempérée suivant l'origine disciplinaire des jeunes docteurs. Selon les disciplines, la thèse renvoie à des trajectoires professionnelles différentes, plus visibles du côté des sciences dures dont les docteurs paraissent plus aptes à s'insérer dans le secteur privé. Il indique dans ses travaux que « les doctorants des sciences dures ont l'habitude d'intégrer tôt à un collectif de travail et de travailler sur un sujet répondant à un intérêt collectif du laboratoire. En plus les sujets qu'ils abordent sont souvent plus susceptibles de déboucher sur une application industrielle ». Par contre « en sciences humaines et sociales, la thèse est vécue plus fréquemment comme une aventure individuelle. Elle est plutôt (sans application économique immédiate) un itinéraire intellectuel et personnel ». Ainsi poursuit-il, « la place accordée à un choix délibéré et conscient apparaît beaucoup plus réduite dans la réalité que le suppose la théorie du capital humain ». « Si la thèse doit être comparée à un capital, ce n'est pas d'un capital humain qu'il faut la rapprocher. Elle s'apparenterait davantage à un capital académique ou un capital culturel si l'on se réfère à une dichotomie schématique capital économique/capital culturel » ; (entendu par-là que le capital académique consisterait à disposer d'un savoir de culture générale), un point de

vue qui recoupe les travaux sur la « théorie du signal ou du filtre » que nous aborderons plus tard.

Les conclusions de Perruchet nous paraissent intéressantes. Ces travaux ont beaucoup de mérite, mais nous interroge du point de vue critique dans l'analyse économique. Car, même si la thèse demeure pour lui un capital académique ou culturel, il est à noter que ce capital académique reste aussi par nature un capital humain. Il s'agit d'un stock de connaissances doublé d'une expérience de recherche plus fine et d'une maitrise de technique ou de méthode de recherche. Mieux et quelles que soient l'origine disciplinaire et l'insertion professionnelle du docteur, la thèse contribue à augmenter les revenus salariaux et la productivité dans la chaine de production. L'on note aujourd'hui beaucoup d'entreprises qui embauchent des docteurs que d'ingénieurs dans certains maillons, surtout au niveau des postes qui concernent l'organisation des équipes et du personnel dans l'entreprise. Il nous semble ensuite, à chaque fois qu'une personne acquiert de nouvelles connaissances, elle acquiert en même temps de nouvelles performances.

3. La théorie du filtre

La théorie du filtre est aussi appeler théorie du signal. Les travaux de Becker comme beaucoup d'autres travaux ont montré que, si un travailleur est académiquement mieux formé qu'un autre, son revenu doit être supérieur. Cette théorie fondée sur le capital humain ne rencontre pas toujours l'approbation de tous les analystes. Certains économistes pensent que le capital humain en éducation n'est pas de manière systématique un facteur de productivité. Michael Spencer (1973) que l'on présente comme l'un des principaux promoteurs de la « théorie du signal », fait l'hypothèse que « les études ne sont pas un investissement pour augmenter le capital humain, mais un simple moyen de sélection ». Il considère que, « les politiques d'éducation et de formation continue, cherchent plus à valoriser l'exercice de la citoyenneté, la promotion sociale, l'intégration des classes populaires, qu'à améliorer le niveau des revenus du travail ». Pour lui la théorie du capital humain ne se vérifie pas systématiquement : un bachelier peut ainsi gagner plus qu'un licencié. Il s'y ajoute que l'investissement dans le capital humain n'est pas aussi systématiquement amorti. En effet, d'autres variables entrent en compte. Il y a lieu d'abord à étudier la fonction qui lie le revenu au niveau

d'éducation, puis élargir ce moyen à d'autres variables sociologiques qui n'ont rien à voir avec la productivité. Il s'agit :

- de la spécificité de l'entreprise,
- de la structure du marché du travail,
- du contexte économique,
- du secteur d'activité,
- du sexe ou de l'âge de l'actif.

Comme Spencer, certains analystes du monde du travail ont pendant longtemps considéré le diplôme comme un signal adressé à l'entreprise. D'une certaine façon la différence de formation peut justifier la différence salariale, mais il reste que la formation ne garantit pas la productivité. Le diplôme est plutôt un moyen de niveler les gains des salariés dans l'entreprise. En matière de qualification, la formation généralement suscités par les pouvoirs politiques prend faiblement en compte les besoins immédiats des entreprises. « La formation prise en charge par les collectivités n'incite pas les entreprises à l'effort de formation qu'elles pourraient supporter. Le problème du niveau de formation optimale qui serait efficace reste ainsi largement irrésolu ». Les pouvoirs politiques et les législateurs sont plus intéressés par l'acquisition de modèles basiques des savoirs. Les Etats, dans une large mesure, s'inscrivent dans une formation de type générationnel pour les citoyens. Ils se projettent dans un avenir ayant pour objectif la formation d'un type d'homme et de femme ayant acquis un certain nombre de capacités pour une meilleure participation et une insertion harmonieuse au niveau de tous les segments de la collectivité. Alors à ce titre, l'investissement dans les études ne fait pas l'unanimité pour augmenter le capital humain. 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 est donc un simple signal pour l'employeur. C'est une preuve que l'agent est meilleurs que les autres et qu'il a été sélectionné » parce que cela rassure.

La théorie du filtre démontre que l'organisation des institutions d'enseignement crée des méthodes de filtrage pour l'entrée dans les formations. La plupart des « écoles de prestige » n'ont pas un accès automatique ou public de leurs formations. Les conditions d'entrée sont sériées ou soumises à un examen. En France où cette distinction est beaucoup plus frappante, les grandes écoles sont plus attractives et plus coûteuses que les formations universitaires. Les diplômes délivrés par les grandes écoles sont une aubaine dans le marché du travail. Ils sont mieux recherchés que les diplômes universitaires. Du coup une concurrence les caractérise par rapport aux universités qui deviennent comme des réceptacles pour le reste des étudiants en quête d'enseignement supérieur. Outre ce fait, les employeurs recherchent des informations sur leurs futurs agents. Ils désirent connaitre leurs parcours, leurs capacités et de surcroit leurs institutions de sortie et leurs diplômes. S'ils disposent des informations comme l'âge, le sexe ou autres, cela n'empêche qu'ils recommandent le curriculum vitae qui donnent des informations plus tangibles sur le diplôme et le niveau de qualification. C'est la thèse soutenue par Kenneth Arrow (1973). Il indique que « la formation, et en particulier le diplôme sert à apporter de l'information sur les qualités des individus (intelligence, capacité de travail). L'éducation ne sert donc pas à accroitre 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. Arrow s'intéresse particulièrement dans sa thèse aux coûts et avantages pour la collectivité dans un tel processus. Si la théorie du filtre ou du signal peut paraître controversée par rapport à celle du capital humain, au demeurant, il est peu probable qu'elles se divergent totalement.

Comme la théorie du signal reste sur le marché un prolongement de la théorie du filtre, les deux, comme nous voulons le suggérer, restent aussi un prolongement de la théorie du capital humain. Les trois théories peuvent se retrouver dans une complémentarité. La théorie du capital humain a permis d'inciter des politiques éducatives et de renforcer l'investissement pour des formations pointues. Elle devient dans ce cas une motivation pertinente, parce que la volonté de faire de longues études peut justifier celle du désir d'envoyer un signal fort dans le marché de l'emploi. Il semble aussi difficile de limiter l'éducation, comme le pensent Spencer et Arrow, dans une simple perspective de

signalement. Au regard de tous les domaines de l'économie, il est quasi impossible de concevoir l'éducation comme un non déterminant de la productivité. Si la rentabilité d'un individu dépend de sa capacité à exécuter convenablement des tâches dans la chaine de production, il est aisé de comprendre que l'agent formé à son poste demeure plus performant qu'un autre agent non formé. L'investissement que l'on fait pour acquérir les compétences particulières liées à un poste de travail ou de manière plus large les compétences globales d'une entreprise est fondamental. Par exemple l'étudiant inscrit à l'université dans le département de l'informatique pour devenir un développeur de logiciel, ignore encore quelle entreprise va le recruter et pour quel logiciel, mais il s'avère déjà opérationnel et productif en puissance. S'il décide d'accroitre ses connaissances en investissant plus pour prolonger ses études, il choisit en même temps d'envoyer un signal plus riche, plus profitable à l'entreprise, donc plus productif.

Dans ses travaux sur la méthodologie économique, Blaug (1964) démontre que réduire l'éducation à la seule fonction de signalement laisserait peu de marge au système éducatif pour contribuer à la croissance économique. Le lien fait par les économistes entre éducation/salaire n'est pas fortuit, il n'est pas sans fondement économique précis. La théorie du filtre qui préconise que le diplôme permet d'identifier des qualifications appréciées dans le milieu de l'emploi recoupe celle du capital humain. Sur le plan empirique, ces théories sont difficiles à séparer. Elles sont imbriquées et restent très proches. Ainsi, un individu très diplômé peut gagner plus parce qu'il a acquis des « connaissances supplémentaires valorisées par un plus grand niveau d'aptitudes » et non moins « parce qu'il s'est signalé » aux yeux des employeurs. Il est vrai que l'individu a toujours besoin du temps pour mieux maitriser son travail. Il acquiert de l'expérience au courant d'une période plus ou moins longue et de surcroit devient plus apte à produire et à réaliser plus de rendements. L'expérience augmente les performances d'un travailleur. C'est, d'une certaine façon, la raison qui fait que le salaire évolue tout au long de la carrière professionnelle.

4. Les types d'universités selon R. Bourdoncle et J. C. Lessard[12](2002)

Cette analyse de Bourdoncle et de Lessard est une vision éclairante des modèles d'universités qui se partagent l'espace universitaire de l'enseignement supérieur. En effet, c'est un travail dont la pertinence semble résulter du fait qu'ils déclinent les types d'universités en termes d'offre de formation. A partir d'un repérage des inférences de la professionnalisation, leur point de vue consiste à dégager quelques caractéristiques essentielles de l'institution universitaire tirée aujourd'hui dans diverses directions. En s'interrogeant sur « qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?», ils arrivent à identifier trois conceptions de l'université parmi les plus influentes et les plus anciennes : l'université libérale presque héritière de l'université médiévale, l'université scientifique née à Berlin en 1806 et l'université de services qui s'est d'abord développée aux Etats-Unis.

4.1. L'université libérale

La formation est articulée de façon à ce que l'étudiant ait une vue d'ensemble sur la discipline en rapport avec les autres branches du savoir. C'est une formation pluridisciplinaire et de portée générale et l'enseignement du savoir universel valable en tout lieu et de tout temps. Les enseignants sont plutôt soucieux d'une formation intellectuelle. Le savoir est traduit dans des œuvres, des théories, des réalisations scientifiques. L'université libérale développe l'intelligence et ouvre l'esprit. Il s'agit d'une éducation destinée à libérer du travail manuel (éducation des hommes libres au sens grec). Pour certains chercheurs, l'éducation libérale est meilleure parce qu'il apprend à faire face à des situations diverses et à y discerner l'essentiel. Elle n'admet pas la formation professionnelle, car selon nos auteurs, elle considère qu'elle soumet l'homme à la logique utilitaire et au dictat d'un milieu qui impose des idées, des valeurs et des attitudes, tout comme d'ailleurs la spécialisation. Pour ce modèle que l'on trouve au Etats-Unis sous le nom de collège dit « Liberal Art », Bourdoncle et Lessard montrent

[12]Bourdoncle & Lessard se sont appuyés principalement sur les travaux de J. H. Newman (1852) des Etats-Unis, sur les travaux de W.V. Humboldt en Allemagne au XIX e siècle et d'A. N. Whitehead (1929) qui ont eu de retentissants échos, pour élaborer ces trois modèles d'université et les différentes conceptions qui y sont faites. Ce travail est d'autant plus fondamental, qu'il a permis de saisir l'évolution actuelle de l'université et les tensions qui la caractérisent avec la poussée à son sein du monde économique et de ses paradigmes utilitaristes.

qu'elle n'admet pas la professionnalisation. A l'encontre de la « spécialisation des savoirs et des techniques, qui tend à un émiettement comparable à celui du travail manuel, l'Université doit viser une initiation s'adressant aux aspects généraux du savoir moderne. C'est pourquoi elle doit tendre au décloisonnement et à la déprofessionnalisation, offrir aux étudiants des choix et des combinaisons, multiplier les recherches interdisciplinaires, (…) de manière que les savoirs spécialisés puissent toujours être mis en perspectives par rapport au mouvement global de la culture ».

4.2. L'université de recherche

Théorisée en Allemagne par W. Von Humboldt au XIXe siècle et par K. Jaspers au XXe siècle est un modèle allemand que l'on trouve encore dans les « graduates schools disciplinaires nord-américains » et dans les hautes écoles françaises. La principale fonction de l'université est de rechercher la vérité scientifique et pour ce faire, elle est constituée de communauté de chercheurs et d'étudiants. Deux principes sont mis en exergue dans cette université : l'éthique et l'épistémologie. L'université définit librement ses objectifs de recherche et d'enseignement accordés aux étudiants et aux enseignants-chercheurs qui sont à mieux de juger ce qu'il y a lieu de chercher. La recherche est essentielle et reste couplée à l'enseignement pour la construction des connaissances et non plus simplement de les transmettre. De cette forte unité entre enseignement et recherche, « il en découle que seul le chercheur peut vraiment enseigner. Le meilleur enseignant est par définition le meilleur chercheur ». Dans cette université, « la formation en vue de la science et la formation en vue de l'exercice d'une profession sont gouvernées par les principes : rigueur, objectivité, analyse, esprit critique » qui déterminent l'attitude scientifique. Et la meilleure formation, scientifique comme professionnelle, est donc une formation à et par la recherche, ce qui permet une maitrise efficace des pratiques professionnelles. Contrairement à l'université libérale qui affiche une incompatibilité entre formation universitaire et professionnelle, l'université de recherche trouve une liaison essentielle entre ces deux formations. Seulement la formation professionnelle n'apparait pas comme ayant une « forte spécificité », elle est reconnue comme « lieu d'investissement de la science et de son esprit » permettant du

coup la remise en question des croyances professionnelles établies pour l'évolution et l'innovation.

4.3. L'université de service

En s'appuyant sur les travaux de Whitehead (1929), Bourdoncle & Lessard montrent que le modèle d' « université de service » est inspiré des Etats-Unis. Contrairement aux tenants de l'université libérale, les défenseurs de l'université de service soutiennent que « la culture générale et la science se portent à la rencontre de l'action et participent au progrès de la société », elles ne sont pas considérées comme des fins en elles-mêmes. Il n'y a aucune objection à ce que l'éducation, quels que soient la forme et le contenu qu'elle prenne, soit utile. Dans ce modèle, il y a trois types d'enseignement : les *scholars*, les *discoverers* et les *inventors*. « Les premiers font revivre la beauté et la sagesse du passé en s'appuyant sur les arts, les lettres et la philosophie. Les seconds font avancer les savoirs scientifiques en formulant les vérités générales et les troisièmes « appliquent » ces savoirs et ces vérités générales de manière à répondre aux besoins sociaux du monde actuel.

Le rôle de l'université est d'assurer la rencontre des trois. Car selon Whitehead, « l'intelligence travaille toujours en s'appuyant sur la rencontre de la théorie et de la pratique ». Ainsi pour lui, la formation professionnelle universitaire est une forme d'éducation parmi tant d'autres, « puisse que toute éducation est « *acquisition de l'art d'utiliser des connaissances* »[13]. Le but de l'université est de dégager les principes généraux sous-jacents à l'activité professionnelle et d'étudier leur application à des cas concrets ». Dans l'université de service la formation professionnelle implique donc une formation intellectuelle, non pas au niveau des détails techniques qui passent ou qui s'oublient, mais au niveau des principes généraux et de la manière de les appliquer. Ainsi, l'université de service devient en même temps un lieu de recherche, de production de connaissances et de production de compétences. La formation professionnelle précisent nos auteurs, « est conçue comme apprentissage d'une forme de pensée proche de ce que plusieurs nomment apprendre à penser comme un professionnel (médecin,

[13] Cité par nos auteurs à partir de Dreze et Debelle, 1968, p.77

gestionnaire, enseignant …)». Au fait, il y a des moments où il est bon de remonter jusqu'aux connaissances générales, mais dans certaines circonstances, surtout le travail en chaine, il n'est pas nécessaire d'arriver jusqu'aux principes de base pour réaliser une activité. Certaines règles particulières dans le travail professionnel standardisé sont suffisantes et cognitivement plus économique que le recours aux principes généraux. Bref, la formation professionnelle n'est pas intellectuelle seulement, elle doit aussi être pratique. Par exemple, c'est dans cette optique que les hôpitaux universitaires sont nés.

4.4. Synthèse des modèles

Contrairement à l'université libérale qui exclut toute formation professionnelle, l'université de recherche et l'université de service considèrent la formation professionnelle comme partie intégrante de l'offre de formation universitaire. Le monde des professions apparait dans les deux premiers modèles comme « étroit », « spécialisé », « englué dans les détails concrets et dans l'univers du particulier, pas sous forme d'une intelligence spécifique ». L'université est nécessaire comme source d'enrichissement culturel au monde professionnel. Former un professionnel dans ces deux modèles à l'université, revient à lui inculquer de la culture générale, des attitudes et des valeurs scientifiques. Il ne s'agit pas de développer une formation en « moulant mécaniquement » les étudiants aux exigences objectivement définies d'une fonction de travail. Ce type de méthode et d'analyse de fonction n'est pas recommandé. Il est question de mettre en œuvre les principes généraux pour imbiber de raisons scientifiques et de culture générale les étudiants. Il y a certes un dialogue entre les différents modèles, mais ils sont fréquemment en tension. Ils se recoupent pour l'essentiel dans l'idée d'une université loin du milieu économique, mais fondée sur une solide formation scientifique.

5. Les objectifs prévisionnels de l'OCDE et du CERI depuis 2000

Dans le cadre de l'Union européenne, la stratégie de Lisbonne en 2000 est d'impulser les réformes de l'enseignement supérieur dans toute l'Europe. L'objectif est de confier à l'université la charge d'améliorer la croissance économique par le biais de la connaissance. Depuis, les recherches se multiplient pour permettre de trouver des pistes pertinentes. Le secrétariat de l'OCDE et du CERI s'emploient depuis lors à sculpter

l'enseignement supérieur pour dégager des chantiers. A ce titre, ils proposent quatre scénarios d'orientation possibles des universités des pays membres de l'OCDE.

5.1. Quelques directives de Lisbonne

Pour l'essentiel, l'Union Européenne a décidé de porter des investissements économiques importants dans la recherche et développement (R/D) à 3% du PIB (contre 2.7% aux Etats-Unis) en 2010, y compris celui de l'enseignement supérieur (Garcia, 2005), mais dont le principal exige des applications rentables. Revenant sur les objectifs de Lisbonne, Sandrine Garcia précise qu'il s'agit, au-delà d'une volonté de rivaliser avec les Etats-Unis, d'un réajustement du financement de l'enseignement supérieur par « l'introduction de droits d'inscription substantiels à l'entrée à l'université au nom des rendements privés » que la formation supérieure offre pour ceux qui choisissent d'investir dans des études longues. Il consiste aussi à accroitre l'investissement dans le capital humain. Mais comme le « pacte de stabilité » dans l'union européenne force la « maitrise » des dépenses publiques des politiques budgétaires, l'effort est reporté sur les étudiants et leurs familles pour faire face à l'injonction d'augmenter les budgets de l'enseignement et de la recherche. A ce titre, un système de prêt bancaire est envisageable. C'est la fin de l' « état providence » au profit de l'« état social actif » qu'il est question maintenant de construire. Les grandes nations d'Europe (Angleterre depuis presque1990), Italie, Espagne, Allemagne etc. sont aujourd'hui dans cette logique. Pour mieux contraindre les pays, un mode d'évaluation (ENQA)[14] est mis en place pour vérifier l'évaluation de l'évaluation (cf. chp.VI).

5.2. Les quatre scénarios envisageables pour le devenir de l'université

Depuis 2000, le Secrétariat de l'OCDE et le CERI[15] ont lancé un ambitieux programme d'analyse de l'enseignement supérieur, considérant que ce qui se passera demain dans ce secteur dépendra des décisions prises aujourd'hui. Il s'en est suivi une série de rencontres en 2005 (Paris, Washington), 2006 (Lisbonne, Istanbul, Athènes, Hay, Vienne), 2007 et 2008 (Paris). Ces rencontres ont pour objectif de passer au peigne fin la qualité, l'équité

[14] European Network For Quality in Higher Education
[15]Centre for education research and innovation

et l'efficience de l'enseignement supérieur pour les années à venir. Les travaux prévoient quatre scénarios comportementaux envisageables pour le devenir de l'enseignement supérieur. Nous donnons ici un bref aperçu des prédictions.

- scénario 1 :

C'est le primat de l'internationalisation et une mise en réseau des établissements très développée permettant l'harmonisation des systèmes éducatifs et des choix pour les étudiants de composer les programmes d'études et de diplômes. Les TIC occupent une place importante pour faire évoluer les méthodes pédagogiques et permettre un accès aux connaissances aux pays en voie de développement, y compris l'anglais qui devient une langue de référence pour tout le monde, même pour les pays non anglophones. Une densification de réseaux d'établissement se réalise grâce à un accès libre et gratuit. Certains établissements bénéficient plus de financement par rapport aux autres.

- scénario 2 :

Il s'agit d'une université à dominante nationale. Les établissements se focalisent plus sur les questions locales et tentent de répondre aux besoins des entreprises et des collectivités. Les universités sont moins attirées par l'international, seule une minorité se hisse pour apparaitre dans les palmarès. Il existe une forte collaboration avec les entreprises locales qui se soucient de les appuyer. Les financements restent publics et la recherche est réduite aux questions de base locales. L'enseignement demeure le primat et la recherche reste concentrée sur les orientations nationales. Les ressources sont moins problématiques, car les universités font beaucoup de prestation de service.

- scénario 3 :

L'enseignement supérieur est financé principalement par des fonds publics qui proviennent de ressources externes (sauf dans l'Union européenne où le Conseil européen de la recherche finance une part croissante des recherches universitaires) et qui financent des projets de recherche spécifique au terme de comparaison critique par les pairs, mais un accent est mis dans les outils de gestion. Il se caractérise par des comptes rendus à l'Etat et aux bailleurs de fonds qui contribuent conséquemment. A cause de la

libéralisation des frais de scolarité, les étudiants et leurs familles participent financièrement par des payements plus élevés. Il existe une concurrence nationale entre établissements pour attirer les étudiants. Les débouchés professionnels et la qualité de la formation font la différence et constituent des arbitrages efficaces dans les choix des étudiants et des familles.

- scénario 4 :

Dans ce scénario les établissements d'enseignements supérieurs sont en concurrence sur la scène internationale pour fournir des services éducatifs et des services de recherches à des fins commerciales. La recherche et l'enseignement sont de plus en plus déconnectés. Seules les missions jugées essentielles concentrent les efforts. Il implique une gestion collégiale des établissements prestigieux pour une meilleure prise en charge des clients et de l'efficacité de l'administration. Le principe du libre échange reste en vigueur et de nombreuses universités ouvrent des antennes ou des démembrements à l'étranger, les frontières nationales se compressent, une division du travail réapparait et des pays s'assurent une bonne qualité de leur enseignement. Les Etats se livrent à une concurrence féroce pour faire venir les « superstars » de la recherche universitaire. Les projets de recherche sont financés par les gouvernements suite à un appel d'offre international auquel tous les centres de recherche du monde peuvent soumissionner. Les palmarès internationaux jouent un rôle important en informant les étudiants de la qualité des enseignements proposés.

Au total, l'enseignement supérieur est tiré dans des directions très divergentes. Les pays de l'OCDE s'emploient à rendre leurs systèmes performants. Mais tous semblent être chamboulés par les différents modèles qui se dessinent sans permettre un choix définitif. Il y a beaucoup de contraintes qui forcent des applications non désirées à cause de l'internationalisation, la mutualisation et le développement des réseaux. Parfois, il s'agit des financements qui priment et orientent le choix de modèle. Il est donc admis qu'aujourd'hui qu'aucun système universitaire n'est à l'abri des soubresauts économiques et de l'influence accrue des institutions et organismes internationaux. Et c'est dans ce combat sans merci livré face aux paradigmes économiques qui assaillent

l'enseignement supérieur que des auteurs comme Freitag (1995), ont attiré l'attention sur les axes déconcertants dont l'université s'oriente aujourd'hui dans le contexte d'un monde économique libéralisé.

6. Le point de vue de Freitag[16] (1995)

Comme Bourdoncle et Lessard, Freitag a cherché à comprendre la situation de l'université. En fait, beaucoup de chercheurs continuent à s'alarmer contre l'évolution des universités dans le contexte actuel de la globalisation. Ils considèrent les orientations trop favorables à une soumission à la demande du monde économique. Une situation qui se justifie par une compétition sans merci, une course au profit (financement de projets de recherche), une ruée pour les meilleurs étudiants et pour les meilleurs enseignants. Les universités publiques ont engagé des réformes aux conséquences souvent fâcheuses avec des ruptures quelquefois brusques. De tels bouleversements académiques sont qualifiés de « naufrage des universités », de « ravages de la modernisation universitaire en Europe », de « marchandisation des savoirs », de « cauchemar humboldien». Afin de jouer un rôle économique et de bénéficier de financements, les formations supérieures s'affranchissent progressivement des traditions universitaires. Ainsi, cette mission économique pose en même temps une problématique existentielle de l'université. L'analyse de Freitag porte sur cet état de fait et en même temps propose des perspectives intéressantes.

Dans la même logique du groupe des conservateurs parmi nos interviewés, Freitag soutient que l'université n'a pas une vocation économique. Elle doit garder ses missions traditionnelles d'enseignement et de recherche désintéressées et rester au services des peuples en formant les hommes et les femmes à l'analyse, au raisonnement, à l'esprit de synthèse et à la production de savoirs pour faire avancer le progrès. La science elle-même ne se définit plus tellement comme une fonction épistémologique de la constitution d'une connaissance objective, à caractère universaliste et à fondement rationnel critique, mais par la capacité sur laquelle elle débouche de guider la résolution technique de problèmes

[16]Michel Freitag fut chercheur au CNRS depuis 1971en France, il est actuellement professeur de sociologie à l'université de Québec à Montréal. Il est animateur au Québec du « Groupe d'études sur la postmodernité », et également directeur de la Revue Société.

pratiques envisagés pragmatiquement. Les enseignants, fait remarquer Freitag (1995) doivent faire de la recherche, sinon ils risquent d'enseigner des choses recherchées par d'autres. Mais le drame, c'est que « tout le monde cherche sur quelque chose » au lieu de « chercher des choses ». L'on calibre ensuite la formation des étudiants en fonction de leur insertion professionnelle. L'université détourne les larges masses d'étudiants qui lui sont confiées de cette visée idéale du plus haut degré de connaissance et de réflexion pour les « embrigader vers les nouveaux marchés de travail et des connaissances de la société organisationnelle, technologique et technocratique ». Cette nouvelle tournure qu'ont prise la recherche et la formation pose un problème. Elle se détache des finalités majeures de l'enseignement fondamental et de la formation assignées à l'université qui ne peut pas se limiter seulement à la technique utilitariste, mais qui doit se focaliser à la synthèse réfléchie humaniste. La recherche et la formation universitaires développent formellement les corps synthétiques de connaissances qui sont les disciplines théoriques. Aujourd'hui, elle s'affranchit de jour en jour de ces finalités culturelles.

Du fait de l'effritement de ces missions, Freitag (1995: 65) se dit consterné et propose qu'on fasse de nos jours une distinction nette entre l'université et les établissements de recherche, et entre les acteurs universitaires eux-mêmes (enseignants et chercheurs): «toutes les recherches immédiatement pragmatiques, utilitaires, visant en tout premier lieu (sinon exclusivement) à répondre à des besoins de connaissances ou d'informations ponctuels, devraient être laissées à des instances extra universitaires (ministère de la santé, du travail, de l'économie, entreprises, centres de recherche spécialisés, travaillant en contrat avec ou sans subvention). Des étudiants à tel ou tel moment de leur formation, pourraient toujours y faire des stages, ou y être engagés comme chercheurs, mais la finalité de tels organismes de recherche n'est pas celle de l'université. Quant à l'université, elle se perd et se laisse lentement détruire à vouloir répondre à de tels besoins immédiatement traduisibles en « objectifs ». L'université engage des enseignants qui maitrisent, développent et savent transmettre pédagogiquement des connaissances disciplinaires et non des chercheurs travaillant à des programmes ponctuels.

Si cette dénaturation perdure, Freitag propose de revoir l'appellation « professeur-chercheur » ou « enseignant-chercheur » qui n'est plus cohérente au regard de la situation actuelle. C'est un attribut qui ne colle plus avec le nouveau type d'enseignant-chercheur. Sémantiquement le signifié s'est vidé du contenu du signifiant. Il estime que si l'université continue à suivre l'orientation incitée par les pouvoirs économiques et politiques, mieux vaut « passer du concept de « professeur-chercheur » à celui de professeur tout court. «Engager un professeur à faire de la recherche en vue du développement de sa discipline, n'est pas du tout la même chose que d'embaucher un chercheur pour lui demander aussi d'enseigner les méthodes et les résultats de ses recherches particulières – qu'il fait le plus souvent de manière purement circonstancielle, au hasard d'un contrat, d'une subvention, d'une demande ou d'un besoin quelconque rétroactivement rebaptisé comme « problème scientifique (p.65) ». Il propose la séparation de la fonction de chercheur et de la fonction d'enseignant. Le cumule ne profite pas à l'université encore moins aux étudiants. La distinction pourrait permettre à l'université de retrouver son originalité et sa mission essentielle. Il ne nous semble pas anodin un tel point de vue. Au lieu de vouloir embarquer toute l'université dans une seule réponse (conformer les offres de formation à la demande de l'entreprise et des pouvoirs politiques), il peut être intéressant et même pertinent de procéder de façon singulière. Il s'agit pour nous de réexaminer la pertinence de certaines filières ou matières plus réceptives à la demande économique et de procéder par une réorganisation qui n'exclurait pas de les transférer à certaines institutions étatiques; ou bien s'en tenir, au prix de son discrédit, au premier scénario envisageable dans la vision de l'OCDE et qui consiste à rester une université purement nationale.

Conclusion

L'éducation bien sûr peut ne pas former de façon systématique la main d'œuvre. De ce fait, comme le fait remarquer Mincer (1974), le diplôme devient la marque d'une première acquisition d'un savoir global et le début au poste marque le commencement d'une « période d'acquisition d'un savoir plus spécialisé » et de « compétences techniques ». Les théories du signal et du filtre peuvent paraître contradictoires de la théorie du capital humain, mais nous retenons, à l'image de Blaug (1964), qu'elles sont

complémentaires. L'ensemble des théories constitue la cause lointaine parmi les principaux motifs soutenant le processus de la professionnalisation. En conséquence, elles ressemblent à des « adjuvants » qui incitent à réaliser plus d'investissement dans l'éducation professionnelle pour plus de productivité et d'accroissance économique. Il ne peut avoir de croissance économique sans un système d'éducation adéquat; l'homme étant la véritable richesse (Janne, 1963), il importe d'encourager des formations tenant compte des besoins de l'entreprise et de la société. Toutefois la productivité de l'éducation ne doit pas être pensée en termes purement marchands. Penser l'investissement de l'éducation sous forme de gain constitue une « productivité de l'éducation » envisagée dans une vision capitaliste: le pire de l'investissement. Plusieurs modèles d'universités se disputent aujourd'hui l'espace universitaire. Mais selon Paul Ricœur cité par nos auteurs de Dreze & Debelle (1968:19-20), « parce qu'ils sont conformateurs et non libérateurs, restrictifs et spécialisés et non généraux et ouverts, la formation professionnelle et les savoirs utilitaires n'ont pas leur place à l'université. (…). L'université a pour mission de diffuser, à l'ensemble de ceux qui peuvent l'assimiler, une culture générale qui aide ses bénéficiaires à suivre, de plus ou moins près, le mouvement de la recherche moderne, scientifique, littéraire, artistique ».

Chapitre IV. La dépréciation des formations universitaires

Ce travail s'inscrit comme le chapitre précédent dans ce que nous avons appelé les « adjuvants de la professionnalisation ». Nous le trouvons important en cela qu'il nous permet de passer au peigne fin la question du diplôme. Si ce dernier fait l'objet d'une remise en cause pour des raisons de valeur ajoutée dans le marché de l'emploi, cette perspective donne en même temps de la crédibilité aux défenseurs de la professionnalisation des études universitaires. Mieux, le diplôme est devenu un vrai « objet de recherche » dans le contexte actuel de la « société du savoir » (Lemistre, 2008). A cet effet, nous aborderons cette approche sous trois moments : de la massification et de l'essor du diplôme, le déclin du diplôme et les perspectives du diplôme. Ainsi, nous nous intéresserons surtout aux analyses des politiques éducatives et économiques non pas en termes de quantité ou de qualité, mais en termes d'appréhension et de représentation du diplôme dans son rapport au marché du travail et ceci dans une relation étroite avec la professionnalisation de l'enseignement supérieur universitaire. Nous plaçons cette réflexion en particulier sur la situation française.

1. La massification et l'essor des diplômes universitaires

Il y a quelques décennies le choix d'une éducation de masse est devenu le leitmotiv des pouvoirs politiques et des décideurs de l'enseignement supérieur en Afrique, en Europe, partout dans le monde et particulièrement en France. La plupart des universités ont appliqué cette politique d'accès en masse (Langouet, 2001). La gratuité à l'entrée a entrainé une massification des filières et un nombre important de diplômés s'en est suivi. Pour autant, il manque presque un suivi d'une insertion conséquente dans le marché du travail (Duru-bellat, 2006). A cet effet, le bienfondé d'une telle politique éducative est interrogé. La préoccupation semble légitime au regard du taux de chômage croissant des diplômés. Un diplômé sur cinq de l'université obtient un emploi stable par rapport à sa qualification (Lemistre, 2008). La situation de sous-emploi continue de grimper et atteint de jour en jour des proportions inquiétantes presque dans tous les pays (Romainville, 2004). Elle oblige les jeunes diplômés d'accepter des postes de travail en dessous de leurs

qualifications. Les raisons avancées font référence à une « inflation du diplôme » (Duru-bellat, op. Cite), les autres à une « dévalorisation », les autres encore à un « déclassement » (Lemistrte, op. Cite), à une « surqualification » ou à une « suréducation » (Vultur, 2006). La pléiade des attributs suffit à montrer combien l'analyse du diplôme est devenue un enjeu et un objet d'étude des chercheurs. Dans notre société dite aujourd'hui une « société du savoir », le foisonnement des connaissances a créé de nouvelles manières de fonctionner dans l'entreprise caractérisée par des besoins nouveaux en qualification (Bosman, 2000). Les systèmes éducatifs sont dans un dilemme inqualifiable. Pour certains, il s'agit d'une « course aux diplômes » et pour d'autres, il s'agit de « formation en inadéquation » avec les besoins (Vimont, 1995). Il y a un vrai débat entre « l'offre et la demande ». Nous allons analyser quelques travaux sur les diplômes pour voir la place qu'ils confèrent aujourd'hui à leurs titulaires.

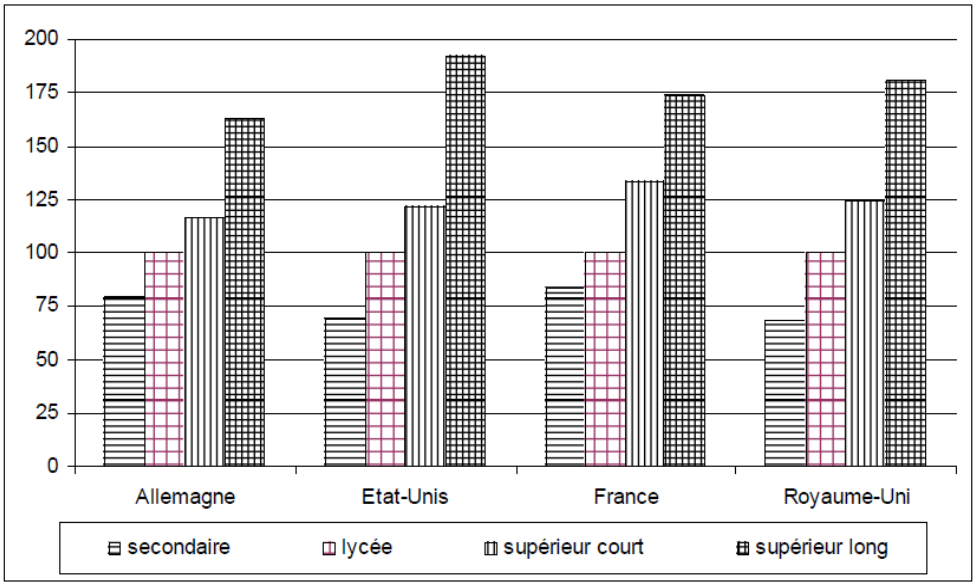
L'obtention des titres délivrés par les universités a souvent permis aux titulaires d'occuper au sein de l' « ascenseur social » un rang privilégié. Les cadres et les élites s'identifiaient par leur qualité d'être des diplômés de l'enseignement supérieur des universités, des instituts et des grandes écoles (Duru-Bellat, 2006). Les universités ont connu tout au long du siècle, mais surtout après le second conflit mondial, un vaste mouvement de formation en masse. Au premier temps des sociétés démocratiques et de l'industrialisation, elles ont accompagné le passage de l'économie du type agraire au type industriel tout au long des deux derniers siècles et y compris dans la phase de massification qui a marqué l'abondance des Trente Glorieuses (Langouet, 2001). Aujourd'hui la « révolution informationnelle » met en avant d'autres types de formations, des besoins d'une autre nature dont viennent témoigner les débats sur les finalités de l'enseignement supérieur des universités. La nature des besoins professionnels évolue vers une ressource humaine intellectuellement plus mobile, plus responsable, dont les capacités essentielles sont celles de l'autonomie, de l'anticipation et de l'initiative (Lund, 1993). Le renouvellement accéléré des connaissances est tel qu'il rend impérative une adaptation permanente. Les savoirs et savoir-faire appellent que chacun développe en permanence la capacité d'apprendre à apprendre (Lund, op. Cite). Au fond, l'université est en train de changer et la polysémie qui tend à circonscrire le champ de l'enseignement

supérieur n'est pas sans exprimer en elle-même les changements qui y sont à l'œuvre et la travaillent du point de vue de l'offre de formation, du fonctionnement et de la gestion. Ses relations avec le milieu de l'emploi sont remises en question par les transformations subies par ce dernier. Une nouvelle mission économique s'impose à l'université et se fonde sur une nouvelle demande: former et réinsérer professionnellement les diplômés en quête d'emploi (Lemistre, 2003 ; Plassard et Vincens 1989). Cette exigence s'est principalement accentuée vers les années quatre-vingt avec le nombre important des détenteurs des diplômes universitaires. Du coup, le monde du travail se trouve dans l'impossibilité d'absorber tous les flux des diplômés des universités. Aussi les employeurs confrontent la difficulté de recruter tous dans les emplois escomptés. De jour en jour, le chômage s'accentue et la situation des diplômés devient préoccupante. Il n'est pas étonnant que naisse un questionnement légitime sur l'insertion des diplômés (Lund, 1993). Il est cardinal à cet égard que les universitaires s'organisent et repensent les missions et les finalités des formations. Que doit être la nature nouvelle des enseignements et apprentissages? Cette grande interrogation, à l'évidence, ne saurait relever du seul niveau des entreprises, mais des responsables de formations universitaires pour accompagner la conversion des qualifications en des diplômes plus compétitifs.

Les changements intervenus dans les universités ont engendré une augmentation considérable de diplômés de l'enseignement supérieur. Le rythme s'accélère et connait une croissance d'un an tous les dix ans. Selon les travaux de Chauvel (1998), la croissance scolaire moyenne de la population active dissimule deux « explosions scolaires » successives: de la première, ont bénéficié ceux nés entre en 1937 et 1948 (pour ceux qui furent des études supérieurs), de la seconde ceux venus au monde après 1968. La moyenne d'âge de fin d'études passe à 22 ans, avec l'apparition de « nouvelles générations nettement mieux formées que leurs prédécesseurs », alors qu'elle était de 19 ans en 1997. Les jeunes sont formés de plus en plus longuement et les adultes se retrouvent en formation complémentaire. Si les uns connaissaient de plus en plus la banalisation du baccalauréat, les autres étaient contemporains de la période où le certificat d'études était un titre envié.

Au cours de la « décennie d'orée » (Chauvel, 1998), autrement dit la période 1965 – 1975, la plus brillante du point de vue de la croissance économique et du développement social (même si le chômage commençait déjà d'un niveau spécifiquement modeste), les cohortes avaient bénéficié d'une expansion scolaire sans précédent et d'un marché de l'emploi très spécifiquement propice. De la cohorte de 1935 à celle de 1950, la proportion des cadres au même âge avait doublé, et celle des professions intermédiaires s'était accrue de 50%. Mais les cohortes suivantes nées au moins jusque dans les années soixante, subissaient le ralentissement de l'expansion économique, des diplômes et leur accès à l'éducation, pesant ainsi sur leurs chances d'accès à des fonctions élevées. Elles avaient bénéficié d'un marché de l'emploi peut-être aussi propice, mais des conditions restrictives d'accès à l'éducation aussi longtemps. Il est évident que les progrès économiques des années soixante sont suivis d'une mutation sociale et d'une nouvelle manière de penser. L'émancipation des familles ouvrières a propulsé des ambitions plus résolues dans le domaine de la réussite. L'ouvrier désire que son enfant change de condition sociale et la seule voie qui peut lui permettre est celle des études. Il veut que son enfant reçoive un niveau de formation supérieur. La promotion sociale dépend de l'accession à un niveau de culture plus élevé et un mode de vie correspondant. Le statut social prédominant reste fortement attaché au diplôme.

Tableau 3 : Salaires relatifs en fonction des niveaux d'éducation en Allemagne, États-Unis, France, Royaume-Uni (Population de 30 à 44 ans) selon une étude de l'OCDE (2003)



Source : OCDE 2003.
Lecture : Le niveau d'éducation de référence est le lycée (base 100).

Selon les travaux de l'OCDE (2003), l'éducation contribue à rendre les individus plus productifs en leur permettant d'augmenter leur stock de capital humain et ainsi d'élever leur prétention salariale comme le montre la théorie du capital humain (Mincer 1974); (Becker, 1964). Le diplôme reste un moyen important pour se signaler auprès des employeurs. La théorie du signal d'après Spence (1973), Stiglitz (1975) postule que le système scolaire permet à l'individu d'acquérir non pas de nouvelles capacités productives, mais un diplôme le signalant auprès des employeurs et lui permettant d'accéder à un certain niveau d'emploi et donc de salaire. La théorie du filtre d'Arrow ajoute à celle du signalement le fait que le système de formation n'accroît pas les capacités productives des individus mais les sélectionne et les classe selon leurs aptitudes. Par conséquent, les plus éduqués se verront attribuer des emplois plus qualifiés, mieux rémunérés et plus stables (Arrow, 1973).

2. Le déclin des diplômes

Le mot « déclin » peut paraître sévère ou impropre, mais il nous semble plus approprié à définir la situation du diplôme universitaire à l'heure actuelle du déclassement (Lemistre, 2003). Ici nous voulons nous intéresser à la situation des titres scolaires en termes de chances d'accès à un emploi correspondant aux catégories moyennes et supérieures du salariat. Quelle valeur gardent-ils dans le nouveau contexte? Cette situation est-elle une donnée continue ou réversible dans certaines circonstances? Est-elle liée à une accumulation croissante de titres par les générations successives ou à des phénomènes plus complexes? Comme nous le constatons, pour la plupart des diplômés des universités, l'emploi n'est plus un accès facile. Les uns, les autres s'exigent beaucoup plus de réalisme d'orientation dans les cursus pour l'insertion professionnelle. Le nombre considérable de détenteurs de titres universitaires a rendu le marché de l'emploi plus difficile d'accès (Duru-Bellat, 2006). Les employeurs en mal d'absorber tout le stock disponible rendent le recrutement plus compétitif. Au niveau pratiquement de tous les segments de la vie active, que cela soit par voie de concours ou par recrutement sur dossier, candidater exige un armement intellectuel et moral considérable.

Liliane Bonnal et Pascal Favard (2007) mettent en relief l'insertion des jeunes dans le marché du travail et leur sortie du système éducatif. En France, ils montrent que la durée moyenne d'accès au premier emploi s'allonge, même pour les plus diplômés. Les rendements du diplôme ont tendance à être moins élevés (Koubi, 2003). Il y a plus de contrats de durée déterminée que de durée indéterminée (Mendes, 2003). Il s'y ajoute que les emplois occupés sont de plus en plus des emplois dont la qualification requise est inférieure à leur niveau de qualification, on parle alors de « déclassement » (Lemistre, 2003; Bonnal et al. 2004). Pour illustrer cette situation, ils montrent toujours qu'en France en 1995, parmi les vendeurs et les agents de service débutant, on comptait respectivement 34 % et 17 % de titulaires d'un diplôme au moins égal au baccalauréat. Six ans plus tard, pour ces mêmes professions, ce pourcentage avait presque doublé avec respectivement 50 % et 31 %. Par conséquent, la période transitoire de l'école à l'emploi correspond souvent à une « zone de turbulence professionnelle » dont l'ampleur et les

conséquences sont très variables selon les personnes**.** Bien que la relation formation-emploi semble difficile à caractériser (Giret, 2005), il nous semble important de s'y intéresser.

Sous l'angle d'analyse de Chauvel (1998), nous remarquons avec délicatesse que le bon sens pose que « ce qui est rare, et désiré par tous, est cher ». A l'évidence cela est acceptable à long terme qu'un titre scolaire banalisé comme le baccalauréat n'a pas la même valeur lorsqu'il est attribué à moins de quatre mille personnes par an comme au milieu du XIX siècle ou à la moitié d'une classe d'âge comme aujourd'hui. De la même façon, un premier cycle de l'enseignement supérieur ne correspond plus aujourd'hui au même rang, ni donc aux mêmes chances de réussite professionnelle que naguère : c'est le vingtième supérieur de la cohorte de 1920 et le quart de 1965. Seul le système de titres régulés par un *numérus clausus* ou différentes formes de concours (qui permettent le cas échéant, c'est-à-dire le plus souvent une gestion malthusienne) sont en mesure de conserver la valeur du titre, tout particulièrement lorsqu'ils ont une fonction de monopole sur le recrutement d'une profession protégée ; le même emploi est alors nécessairement au bout du chemin (Chauvel, op cite). C'est l'un des avantages des études en médecine et d'autres, qui fixent un destin dès l'âge de vingt ans. Pour les autres, quand le titre est plus répandu, les concurrents sont plus nombreux et la lutte est, soit plus âpre, soit rejetée à plus tard à un niveau de scolarité plus élevé, surtout lorsqu'il est nécessaire d'avoir un diplôme d'études approfondies là où naguère une licence suffisait. Ce phénomène de déclin de la valeur d'un titre scolaire donné, qui se diffuse à des couches plus larges de la population, est couramment appelé « dévalorisation », « dévaluation », ou encore « inflation du diplôme » et est particulièrement étudié du point de vue du rendement salarial » (Lemistre, 2003 ; Pananros, 2002 ; Duru-Bellat, 2006 ; Vultur, 2006, etc.). Le temps des roses est fini et cela, en conséquence, introduit dans les rapports éducation / emploi une nouvelle donne à laquelle les diplômés sont tenus d'intégrer. Les lois du marché changent à chaque fois que l'offre et la demande changent. En termes de rendement social, le diplôme va en baisse avec l'inflation économique qui durcie les conditions d'accès à l'emploi. La tendance dans cette situation est question d'études plus longues pour résister à la concurrence des titres accumulés et accéder à la même position

dans la hiérarchie professionnelle escomptée. Ces nobles ambitions sont cependant difficiles à atteindre. Il existe un nombre énorme de candidatures disposant du même diplôme élevé et pour le même poste. La sélection est inévitable et les critères sont parfois discutables pour le choix.

2.1. Le déclassement des diplômés

Plusieurs recherches ont montré aujourd'hui que la place qu'offrait le diplôme dans l'«ascenseur social» dans les premières décennies du XXème siècle connaît maintenant une baisse vertigineuse (Lemistre, op. Cite; Duru-Bellat, 2006; etc.). Le déclassement appelé encore la déqualification des diplômés est un constat sur la chute de la valeur du diplôme. Les générations du Baby-boom ont connu un environnement plus propice dans le marché de l'emploi que celle d'aujourd'hui. Cette situation de la chute du diplôme est liée au fait qu'on étudie de plus en plus longtemps pour prétendre gagner un emploi dans la catégorie professionnelle convenue. Mais, il s'avère que le diplôme élevé ne permet pas toujours l'atteinte de cet objectif. Il est fréquent d'être recruté dans la catégorie professionnelle inférieure. En effet, le « déclassement est issu du décalage entre le niveau de compétences requis dans l'emploi et le niveau de l'individu qui occupe cet emploi ». Le déclassement ou la déqualification consiste à occuper un poste inférieur à sa qualification. Les difficultés à obtenir un emploi font que le diplômé accepte travailler en dessous de sa qualification ne serait-ce que pour entrer dans la vie active, mais surtout pour éviter de rester longtemps sans travail; une situation qui, si elle arrive peut retarder l'essentiel des projets individuels (fonder une famille, payer un logement etc.) Toutefois, «l'ampleur du déclassement reste mal évaluée, tant les différentes mesures ne se recoupent pas et donnent des résultats de plus en plus éloignés les uns les autres, voire des évolutions différenciées» (Lemistre, 2003). Dans la logique du filtre, la position d'un diplôme donné dans la hiérarchie des diplômes révèle les aptitudes relatives de l'individu qui le possède. La dévalorisation intervient dès lors que le nombre de diplômés augmente d'une période à une autre et si dans le même temps les compétences demandées sont toujours les mêmes et si la hiérarchie des aptitudes demeure identique. Le « rang d'un diplôme » dans la hiérarchie des titres dépend dans ce cas de sa valeur sur le marché.

Les analyses faites sur les rapports entre l'éducation et le monde de l'emploi ont permis de faire émergés plusieurs points de vue auxquels émanent un certain nombre de concepts qui disent net sur l'environnement psychologique et social vécu par les générations en âge de formation dans les institutions scolaires et universitaires. La situation dégradante de l'emploi fait penser à une « inflation des diplômes » (Duru-Bellat, 2006). Ce sentiment de déclassement prend notamment sa racine à l'école. « Celle-ci s'est longtemps appuyée sur la certitude que les études « payaient ». Certitude forgée à l' « âge de l'élitisme républicain » quand les diplômes scolaires étaient relativement rares; les enfants du peuple qui les obtenaient étaient sûrs de monter dans l'échelle sociale. Cette conviction s'est renforcée après les années 1950, tant que la multiplication du nombre des diplômés suivait celle des emplois qualifiés. Durant plus de vingt-cinq ans l' « ascenseur social » a donc fonctionné sans faiblir pour ceux qui obtenaient des diplômes. Aujourd'hui encore les jeunes diplômés s'insèrent mieux dans l'emploi que ceux qui n'ont pas de qualifications scolaires. C'est juste, mais la situation est devenue plus complexe. Les emplois qualifiés ayant moins cru que les diplômés, de plus en plus de jeunes qualifiés n'accèdent pas aux emplois auxquels ils pensaient pouvoir prétendre. Une telle tendance semble s'implanter au regard de la nouvelle commande manifestée par le milieu du travail. Les employeurs exigent de plus en plus un profil type de travailleur que l'éducation est tenue de prendre en compte dans ses formations.

Les mutations intervenues dans le marché de l'emploi se consolident avec le développement fulgurant des technologies de l'information et de la communication dans un espace économique devenu global et concurrentiel. Au lendemain des Trente glorieuses pendant lesquelles parmi les jeunes qui quittaient le système avec un baccalauréat, soit environ 18% d'une classe d'âge, en France 70% devenaient cadres ou accédaient aux professions intermédiaires, aujourd'hui cette probabilité est tombée à 25%, alors que près de 70% d'une classe d'âge sont titulaires de ce diplôme. Plus encore, une enquête récente de l'Agence pour l'Emploi (Voir Annexe 4, Infra p.108) des cadres, citée par Duru-Bellat, indique que « parmi les jeunes titulaires du « Bac + 4» et occupant un emploi, un tiers devient employé. Environ 35% de jeunes titulaires d'un bac et d'un niveau supérieur entrés sur le marché du travail, sont déclassés par rapport aux positions

qu'ils auraient occupées en 1990. Le déclassement est particulièrement net dans la fonction publique où 64% des jeunes recrutés possèdent des diplômes très supérieurs à ceux que le concours requiert « normalement ». Tous les jeunes sont donc touchés, tous doivent revoir leurs espérances et réduire leurs ambitions. Cette situation est néanmoins une réalité dans la plupart des pays européens. Même s'il y a des variables selon les pays comme « ceux dont le système de formation est plus fortement associé au marché du travail (Allemagne), connaissent à la fois moins de déclassement et moins de chômage » des jeunes.

Au total, il est à noter que les postes pourvus jadis pour des bacs sont occupés par des licences, ceux des licences par des troisièmes cycles. Les entreprises elles-mêmes, constatant l'augmentation du nombre des candidats à haut niveau de diplôme, non seulement font un tri beaucoup plus strict des candidatures, mais modulent de plus en plus les rémunérations en fonction des qualités individuelles, qui deviennent un critère de recrutement déterminant, lorsqu'elles disposent d'un grand choix de candidats. Toutefois cette situation requiert d'autres facteurs endogènes au système éducatif et social.

2.2. La fracture générationnelle et l'origine sociale

L'explosion des effectifs des diplômés (qui n'est d'ailleurs pas mauvaise) est la conséquence de la massification et de la gratuité de l'accès des universités. Elle se traduit parallèlement par les difficultés d'insertion professionnelles. Et parce que ne suit pas ipso facto la création de nouveaux emplois, les entreprises ont presque atteint les limites de leurs possibilités d'absorber le stock des diplômés au rythme des sorties. A cet effet, une simple amélioration de la conjoncture économique ne suffirait pas, elle seule, à assurer le placement de tous les diplômés au niveau de qualification qu'ils ont acquis. L'écart est trop important et le nombre de jeunes en cours de formation dans les universités ne cesse de croitre. Il y a moins de vingt ans, il était possible de choisir son employeur. Aujourd'hui une « concurrence radicale autour de places raréfiées » attend les jeunes à l'entrée de la vie adulte: ce mode de socialisation a marqué l'ensemble des générations de moins de 45 ans aujourd'hui. Chez les jeunes actifs selon Chauvel (1998), la dynamique porteuse est maintenant au sommet du salariat privé, à l'étage se perchent des avocats

d'affaires, de l'expertise comptable internationale, de la consultance, de la finance, du management et de l'Etat-major des grandes entreprises, autant de groupes sociaux où confort matériel et faible visibilité de long terme vont de concert ; à l'autre extrémité de la pyramide sociale, la précarité va de pair cette fois-ci avec la modestie du niveau de vie. Les jeunes « ne sont pas seulement bardés de diplômes dévalués (si le bac de 1965 permettait d'être instituteur, la licence de 2000 ne suffit plus), mais aussi, de plus en plus souvent, les enfants de parents prodiges : si le père a pu naitre dans les classes populaires et accéder aux classes moyennes, le fils et la fille risquent le plus souvent de suivre le mouvement inverse. Le « déclassement n'est plus simplement scolaire », mais aussi « social », car pour la première fois, en période de paix, la situation globale de la jeune génération est moins favorable que celle de ses parents. Par le « biais d'endogénéité », l'on précise que le niveau intellectuel des parents ou le nombre de frères et sœurs peuvent influer sur les études et réduire le nombre d'années d'études théoriques pour la certification à un diplôme, la profession des parents n'en demeure pas moins importante lors de la sortie du système éducatif. Sous ce rapport les rendements de l'enseignement supérieur sont relativement élevés pour les élites, mais demeurent insuffisants pour les autres classes sociales, souvent décroissants avec le niveau social. Les filières longues présentent certes une rentabilité future intéressante, d'un autre côté, les coûts qu'elles exigent sont tellement faramineux que seules les familles aisées peuvent en profiter.

Il s'y ajoute à cela que le dépôt de dossiers pour candidater à un poste de travail s'accompagne généralement d'un curriculum vitae comportant outre le cursus, la déclinaison de l'âge et des centres d'intérêt. Il nécessite un entretien en présence physique en cas d'admission de la candidature. Tout ceci pour envoyer plus de signaux à l'employeur. La question que l'on se pose ici est : qu'est-ce qu'on cherche à identifier dans le CV ? À quoi servent ces signaux ? Qu'est-ce qui fonde leur légitimité ? Entre autres raisons et sans prétendre dire l'essentiel, en essayant de donner une explication, nous pouvons dire que : de l'âge, on vérifie la possibilité de l'agent de fournir un rendement permettant d'amortir les dépenses par rapport à la nature du contrat. Autant le candidat est jeune, autant il est plus « maniable » et peut être plus adaptable au poste. Son rendement permettra de récupérer les dépenses effectuées à sa formation au poste pour

lequel il est recruté. Les centres d'intérêt tels les loisirs (par exemple cinéma, voyage, aventure, sport…) indiquent les expériences acquises en annexe pour d'autres services. Ils peuvent informer sur une cohérence relative à la personnalité de l'agent, de son implication probable à l'occasion d'une action de vulgarisation ou d'un sponsoring de l'entreprise, ou encore pour d'autres circonstances. Ces expériences peuvent être mobilisées occasionnellement. La présence physique au cours de l'entretient, outre la bonne forme qu'il peut relativement témoigner, renseigne sur la couleur, la langue, le parler, les origines géographiques et la santé relative du candidat. Si tout ceci n'est pas fortuit, ce phénomène entraine parfois des situations désagréables et les raisons sont souvent inavouées. Comme le « recalage » des plus âgés appelés séniors (pourtant souvent détenteurs d'un capital d'expériences), la langue peut être un motif de rejet comme les origines géographiques. En effet, dans la longue attente pour un emploi, ceux parmi les jeunes victimes de l'un de ces états quelconques, n'hésitent pas d'accepter un poste dont le niveau de qualification est largement inférieur au niveau d'études demandé, même si le cursus révèle un sortant d'une institution de prestige. Dans ce cas de figure, la formule selon laquelle « le niveau d'études garantit de trouver un emploi » n'est pas opérante ; d'autres paramètres entrent en jeu incitant même des CV anonymes. Ce phénomène nouveau dû à une société devenue « arc-en-ciel » (selon l'expression du président Nelson Mandela parlant de la population sud-africaine après l'apartheid) et une conjoncture économique plus ou moins difficile, n'était presque pas connu des générations antérieures.

2.3. La stratégie de recrutement des employeurs

En interrogeant les travaux de Bennaghmouch et Gangloff-Ziegler (2007), il en ressort que le traitement des CV envoyés par les candidats à un poste de travail révèle des astuces très complexes pour leur admission. Quelle que soit l'entreprise, elle baigne généralement dans un environnement économique avec des contraintes particulières (concurrence, carnet de commande forte, exigences des clients…). Outre une volonté de maximiser des profits dans le marché, recruter un travailleur implique des paramètres plus complexes. Le filtrage des candidats peut dépendre entre autres sur trois critères standards : le diplôme, l'expérience et les caractéristiques personnelles.

2.3.1. Selon le diplôme

C'est le critère dominant du recrutement. Il signale la capacité du candidat à apprendre et à réussir. C'est une preuve de succès scolaire. Il est supposé être le grand signe extérieur de l'intelligence. Il ne garantit pas la réussite, mais il la rend plus probable. C'est la « carte de visite », il est un indicateur de productivité. Selon la théorie du filtre la hiérarchie des diplômes peut refléter une hiérarchie d'aptitudes et d'efficacités. Le niveau du diplôme est aussi associé au niveau de complexité des tâches. Tout compte fait, le diplômé est considéré comme quelqu'un qui a un savoir-faire, une capacité de synthèse, de réflexion, acquis au niveau éducatif. C'est un atout qui réduit les moyens nécessaires pour la réadaptation au travail. Il est capable de résolution de problème, de s'adapter aux situations complexes. Il est apte à une approche transversale et capable d'encadrement si besoin et de conception. Néanmoins le diplôme présente des limites. Il ne renseigne pas sur les qualités comportementales, l'exécution correcte du travail confié, la capacité de mémorisation, à respecter les processus imposés et leur fiabilité. Il ne permet pas de déceler la capacité à vouloir travailler (ponctualité, assiduité, disponibilité). Il n'informe pas non plus sur la capacité à travailler en équipe et à ranger son poste de travail.

2.3.2. Selon l'expérience

L'expérience est très utile quand la formation dont on a besoin fait défaut, surtout qu'elle peut faire l'objet d'une validation certifiée à l'échelle. Avec l'âge, elle devient plus révélatrice que le diplôme. Elle montre que le candidat a su s'adapter à des situations par les TIC et à différentes évolutions de l'environnement économique. Ces connaissances sont peut-être actuelles et exploitables. Elle évite à l'entreprise les coûts d'adaptation, de mise à niveau du jeune diplômé. L'expérience a ses limites. Elle n'est pas mesurable a priori et de surcroit mérite d'être vérifiée. Elle peut être réductrice si elle n'est pas transférable. Elle peut aussi contribuer à enraciner et à développer certains comportements considérés ailleurs comme des défauts par un autre employeur. Elle peut donc avoir un impact négatif.

2.3.3. Selon les caractéristiques personnelles

C'est ce qui reste quand le diplôme et l'expérience sont classés. L'on fait intervenir l'image apparente de l'individu. Ce choix résulte des préférences personnelles de

l'employeur. Par exemple un restaurant peut préférer des serveurs noirs au lieu de serveurs blancs. Les caractéristiques personnelles tiennent compte des particularités propres de l'entreprise en termes de secteur, de dimension, la structure générale des qualifications, l'importance du marché « interne ». C'est-à-dire la possibilité de pourvoir les emplois par promotion interne.

2.4. Les limites actuelles de la formation universitaire

La volonté d'allonger les études résulte en partie dans l'impossibilité de trouver un emploi. Dans le passé, un titulaire du BEP pouvait trouver aisément du travail par exemple dans une banque ou une compagnie aérienne. C'est quasi impossible maintenant et cette situation pousse de nombreux jeunes à ne plus s'arrêter à ces niveaux d'études. Ils préfèrent prolonger leurs cursus dans la perspective d'atteindre un diplôme de niveau supérieur. Les informations reçues sur le marché de l'emploi semblent leur conforter dans cette option : « autant le diplôme est élevé, autant il leur sera plus facile de trouver un emploi ». Du coup, la crise de l'emploi devient la cause du mouvement général de prolongation des cursus. C'est les « effets pervers de la formation universitaire » (Claude Vimont, 1995). Certes, mais au-delà de l' « abaissement de l'âge d'entrée », de l' « obligation scolaire portée à 16 ans en 1971 », la cause la plus importante de l'allongement des études est largement favorisée par « une plus grande fluidité du système éducatif: les passages d'une année à une autre supérieure sont devenus plus « aisés », les cycles d'études sont devenus plus homogènes. Tous les barrages à la poursuite des études ont été progressivement supprimés. Le système éducatif français est la seule institution qui « fonctionne selon la période des trente glorieuses ». Le principe d'une « expansion régulière et continue » semblait invisible, il paraissait ne pas devoir rencontrer des obstacles. À cette époque tout le « système économique et social » était « en croissance ». À l'heure actuelle, toutes les grandes structures économiques sont presque en crise de recrutement massif d'employés. Dans son analyse prévisionnelle du futur, Vimont considère que « la croissance économique des années à venir, et surtout celle de l'emploi seront assurées par de petites et moyennes entreprises et non par les grandes entreprises » d'antan. Les « grandes structures sont remises en cause ». Le système éducatif universitaire demeure, à juste titre, considéré pour la mission qu'elle

doit remplir. Il est atteint maintenant par les dangers de sa propre dynamique refusant toute interaction avec les autres structures de développement. Il connaît une sorte de « dérapage de surproduction de diplômés » qui en est la conséquence de son cloisonnement. Du fait de son « développement autonome, linéaire et homogène », le système éducatif produit des « effets pervers » qui ne font, pour le moment, qu'apparaître dans notre société l'élimination des non diplômés dans le marché du travail, le risque d'un excédent net de diplômés de haut niveau, sans formation correspondant aux besoins actuels de la société ». Vimont considère que le comportement du système éducatif est en partie responsable de la dévaluation continue des diplômes. Il pense que « la fluidité du système éducatif entrainant l'allongement de la durée des études s'est accompagnée d'une déconnexion croissante entre les choix d'études et les choix d'orientation professionnelle ». Il y a eu une « coupure avec le monde économique et la vie sociale » représentée par « l'enfermement dans un univers universitaire ». Ceci a changé le comportement des jeunes par rapport à leurs prédécesseurs. La période de « prolongation des études » sans « choix de métier », ni même d'« orientation professionnelle », semble pour lui inquiétant. L'absence de « choix professionnel précis » préside à la « répartition de nombreux étudiants à l'entrée de l'enseignement supérieur : certains choisissent un DEUG de sociologie, sans avoir aucune perspective de carrière dans cette discipline ». D'autres encore choisissent des « filières en histoire et en géographie » sans désir de devenir professeur dans ces disciplines, ce qui reste pourtant son principal débouché. A la limite, l'absence de débouchés professionnels dans les cycles d'études, est considérée comme sans importance pratique. Les cycles réputés pour les facilités de placement qu'ils offraient traditionnellement sont eux aussi en situation d'échec ou au moins de difficultés d'insertion de leurs diplômés. Il s'agit aujourd'hui, au vu de cette analyse, de rompre avec ce système de formation qui n'est organisé que pour la réussite progressive de l'apprenant. Une telle « dynamique est dangereuse » parce que, même si elle conduit à l'allongement des études, risque de confiner l'étudiant dans un monde clos coupé de l'extérieur.

Grosso modo, dans de nombreux cas « l'enseignement universitaire reste purement conceptuel » (Vimont, 1995), coupé de la réalité de la vie économique en entreprise et de

la vie sociale. Le système de valeurs qu'il transmet ne prend pas en compte les comportements des acteurs de la vie économique et sociale. L'enseignement universitaire fournit certes des « capacités d'analyse » et de « raisonnement sur des faits abstraits ». Il permet de construire des mécanismes de pensées reposant sur des enchainements logiques et ceci est vrai pour toutes les formations, qu'elles soient littéraires ou scientifiques. La rigueur d'analyse que l'une et l'autre donnent, permet d'accéder à ce mode de fonctionnement intellectuel. Mais en aucune manière, cet enseignement universitaire ne forme aux valeurs de fonctionnement des entreprises. Il ne favorise pas un « esprit entrepreneurial », ni la « capacité de réagir aux incidents de la vie économique ou sociale », qui reste une « boite noire » pour beaucoup de jeunes. De même, cette forme d'enseignement n'apporte pas des « qualités d'accueil », de « contact », d' « écoute de l'autre » indispensables dans les activités économiques et sociales. Bien que des efforts pour une pédagogie rénovée aient été effectués par bon nombre d'universitaires, cette distance par rapport à la réalité économique reste caractéristique de l'enseignement universitaire. L'université fournit indéniablement des « outils intellectuels », cependant, elle n'apprend pas « les conditions d'application pratique ». Un enseignement théorique, « non validé par l'expérience » ne donne à la plupart des étudiants que les bases de leurs formations. Il ne leur fournit pas les « moyens de l'épanouissement » de leur personnalité au contact de la vie réelle. Celle-ci est, au contraire, reportée de plus en plus loin dans le temps.

2.5. Les conséquences du déclassement des diplômés

Jusque vers les années quatre-vingt-dix, les avantages relatifs au diplôme n'avaient pas encore connu une diminution conséquente en dépit de la conjoncture qui gagnait de plus en plus le terrain économique. Le taux de chômage des diplômés était, de quatre fois, inférieur à ceux des jeunes sortis du système scolaire sans qualification. Pour les jeunes se plaçant au niveau du bac, le taux de chômage atteignait le double du chiffre observé pour les diplômés du supérieur. La poursuite des études exerçait un effet particulièrement favorable sur les conditions de placement. Entre 1992 et 1994, les écarts, selon le niveau de diplôme, sont resté importants : deux ans et demi après leur sortie, le taux des diplômés du supérieur est passé de 5% en 1982 à 11% en 1994. Ces chiffres rendent

compte seulement du taux de placement et non de la qualité de ce placement. Mais l'analyse des conditions d'emploi montre les « effets pervers que l'excédent de diplômés » peut provoquer (Vimont, 1995). Les jeunes diplômés du supérieur, faute de trouver du travail correspondant à leur qualification, choisissent, sur la base de stratagèmes, des emplois situés au-dessous du niveau de leurs diplômes. Ils espèrent que le temps de passage sur ce poste sera limité et qu'il leur sera possible d'accéder ensuite au poste correspondant à leurs désirs. Ce stratagème peut marcher, mais le plus souvent, fait perdre beaucoup de temps. C'est le cas des DUT par rapport aux bacs, des DEA et DESS par rapport aux licences et maitrises etc.

Les entreprises qui craignent par contre que leur masse salariale progresse très vite, sont amenées à répartir leurs recrutements dans une même catégorie de postes sur une palette de diplômes différents en termes d'année d'obtention et de niveau. Elles choisissent d'affecter aux postes de cette même catégorie, ceux qui les paraissent correspondre à des responsabilités moindres, des candidats généralement ayant un diplôme de niveau plus faible. Elles évitent de constituer à l'intérieur de l'entreprise un « groupe de jeunes diplômés trop important », recruté la même année et ayant les « mêmes ambitions de carrière ». Il s'agit de limiter les recrutements à une perspective de charges salariales pour l'avenir et à une politique d'avancement considérée comme supportable par l'entreprise. En outre, la carrière des « agents surdiplômés » est souvent difficile à gérer. Les surdiplômés remplissent effectivement les fonctions qui leur sont assignées, mais ils se déclarent rapidement s'y ennuyer et de n'avoir aucune perspective de carrière correspondant à leur ambition. Souvent aussi ils se plaignent de la rémunération. Sous ce rapport, ces agents surdiplômés ne manquent pas toujours de poser des problèmes qui exigent des solutions. S'ils sont dans le secteur de la fonction publique, cette dernière peut se saisir de la situation et mesurer le mouvement de déqualification et les frustrations qui en découlent pour proposer des remèdes de premier ordre souvent moindres. Dans tous les cas, ils sont des sources de beaucoup de mouvements de contestation.

3. Les perspectives du diplôme universitaire

La situation actuelle des diplômés des universités n'est guère reluisante. A force d'en parler, l'on semble faire le procès de l'université. Mais celui-ci est devenu banal

d'instruire. Laurent (2007), dans le même ordre d'idée que Vimont et de manière virulente, compare l'institution universitaire à un « grand corps engoncé dans des pratiques ancestrales », vielle dame « percluse de principes surannés », tout le système serait oublieux des réalités du monde. Il est presque « trivial » de plaider pour sa nécessaire évolution. Il est encore souvent impertinent d'affirmer que l'université moderne doit assumer toutes ses responsabilités en matière de développement économique et social, créer de la richesse et produire de la valeur ajoutée. C'est un constat amer, mais l'université semble aujourd'hui faire l'objet d'une sévère critique. Son attachement à une tradition triangulaire (formation, recherche, innovation) intrigue dans un monde en pleine mutation économique et sociale. Il est question désormais de lui faire jouer un rôle économique. Ainsi, interroger aujourd'hui la pertinence des diplômes qu'elle délivre revient à interroger la pertinence ou l'utilité des contenus de formation que leurs détenteurs acquierent. Non moins en termes de quantité, mais en qualité. C'est-à-dire leur utilité pour le développement économique et leur valeur dans le marché du travail.

3.1. Les effets d'offre et de demande

Lemistre (2003) affirme que « la valeur d'un diplôme est associée à la rémunération ou au niveau de qualification auquel il donne accès. L'augmentation du nombre de diplômés (effet d'offre), et / ou une éventuelle baisse de la demande pour les emplois dont l'accès nécessite une certification donnée sont alors les causes de dévalorisation du titre scolaire concerné». Alors que faire pour que le diplôme universitaire garde sa splendeur traditionnelle et une valeur dans le marché du travail ? S'agit-il de modifier les contenus d'enseignement et leurs finalités ? La dévalorisation du diplôme est-elle réversible ? Les réponses à ces questions semblent être un horizon. Tant les points de vue divergent pour établir de nouvelles trajectoires de l'université.

Pendant une période relativement longue selon Duru-Bellat (2006), la possession du diplôme était un facteur déterminant pour la montée dans l'« ascenseur social » et pour la conduite des affaires de la république. Il était une « unité de mesure » pour les aptitudes intellectuelles à assumer des fonctions régaliennes. Ainsi, les élites étaient diplômées

d'universités ou de grandes institutions éducatives. En parfait accord avec les propos de Vimont (1995), et de Laurent (2007), Schmitt (2007) de son point de vue estime que les pratiques d'enseignement ayant servi à former les élites étaient fondées essentiellement sur des méthodes « analytiques et algorithmiques » particulièrement adaptées aux missions traditionnelles dévolues aux institutions éducatives. La formation initiale était de rigueur pour un citoyen autonome, affranchi de la pensée unique. L'esprit critique et de synthèse, le raisonnement logique, la capacité d'analyse et d'argumentation, la recherche et l'innovation étaient les grands objectifs à atteindre. L'évolution économique de l'humanité a fait que ce sont ces mêmes diplômes qu'on interroge la pertinence aujourd'hui. Du coup, il semble impérieux de reconsidérer les contenus de formation du diplôme pour prendre en compte la nouvelle mission économique dévolue à l'université.

Si le diplôme confère à son détenteur les qualifications lui permettant d'insérer le marché du travail, dans le contexte actuel, l'université en tant que donatrice de ces diplômes, ne peut pas faire abstraction des besoins actuels de l'entreprise. A considérer que la « principale attente des divers publics qui fréquentent l'université » soit d'y trouver « les clés d'accès à la compréhension du monde ». Sans doute, mais au-delà de ces clés, ce que l'on vient chercher à l'université, « ce sont les clés d'accès à l'emploi » ou, si l'on est déjà engagé dans la vie active, « les moyens d'enrichir son parcours professionnel, voire de changer d'orientation ». À cet effet, l'université doit régulièrement « s'interroger sur l'adéquation de ses formations et de ses méthodes d'enseignement à ces besoins » ; à plus forte raison lorsque, comme aujourd'hui, ce monde du travail est en pleine mutation sur le plan de la « réorganisation du temps, des rythmes et des lieux de travail ; de la transformation des métiers, des outils et des techniques de travail (Penanros, 2002)». Autrement dit, est- ce que la formation initiale actuelle délivrée par les universités crée les aptitudes qui sont valorisées sur le marché de l'emploi ? Ou est-ce qu'elle participe uniquement au choix des individus en permettant à ceux qui ont les aptitudes les plus élevées d'accéder aux emplois qui requièrent ces compétences (Lemistre, 2003) ? En se basant sur les générations de 38 à 45 ans de 1997, il indique que si les diplômes se dévalorisent, le rendement moyen d'une année d'étude observée à une date donnée est différent pour chaque génération. Dans ce cas « une telle assertion est en contradiction

avec la spécification de la formation initiale » souvent retenu (rendement moyen) pour l'équation de gain dite « standard » qui « tente notamment de mesurer les rendements salariaux de l'éducation ». Ici le niveau d'éducation est mesuré par le nombre d'années d'études (Mincer, 1974). La valeur d'une année est supposée identique pour toutes les générations présentent sur le marché.

L'on trouve ainsi une dévalorisation par le rang des certifications qui est la limite de cette méthode servant de mesure, car « du fait que d'une génération à une autre, le nombre d'années d'étude peut être ajusté en fonction des variations de l'offre du diplôme, de l'évolution du rang de chaque diplôme dans la hiérarchie des diplômes (Jarousse et Mingat, 1986). Lemistre montre toutefois que « l'évolution de la demande peut aussi participer à la dévalorisation lorsque simultanément le nombre de détenteurs d'un diplôme augmente ou reste stable et la demande diminue pour cette certification ». Il arrive pour une jeune génération d'augmenter de nouvelles compétences aux « aptitudes intrinsèque », mais ces compétences ne correspondent pas forcément aux nouvelles demandes et de ce fait leur impact ne change en rien la dévalorisation. Celle-ci peut être aussi la conséquence d'une situation conjoncturelle dégradante: inflation économique, modification de structure de la demande, manque de financement ou d'allocation. Si le taux de «chômage augmente le coût relatif de la poursuite d'étude diminue, le coût de la recherche d'emploi devient plus élevé et l'espérance de gain plus faible». Il est à noter que « si la demande de qualification pour les jeunes diplômés n'a pas évoluée, la valeur des diplômes est susceptible de diminuer». En nous situant dans un exemple de Lemistre pris dans une dynamique, l'on peut voir au plus clair : soient les diplômes 1, 2 et 3 pour accéder aux emplois A, B et C, pour des raisons de diminution de coût ou autre, on arrive à la situation telle que les emplois de type A et B soient pourvus par les diplômes de niveau 1, alors le diplôme de niveau 2 est « dévalorisé » de la première à la seconde option au niveau occupé par le diplôme 3. Ici le « diplôme devient un filtre imparfait », la multiplication du nombre de diplômes ne favorise pas une valeur ajoutée du diplôme et rend la situation irréversible. Par exemple en 1950, le nombre de détenteurs de bac général était 33 145 contre 274 100 en 1998 (Fourcade, 2000), ce cas de figure entraine immédiatement un déclassement et une dévalorisation si la création de nouvelles

entreprises et une forte demande ne suivent pas. Par conséquent, l'offre s'adapte à la demande. La baisse du rendement de l'éducation peut donc être imputée effectivement en grande partie à l'augmentation du nombre de diplômés. Toutefois la demande ne s'ajuste pas totalement à l'offre dont la croissance est associée à des éléments non économiques (Lemistre, 2004). Il est à noter là que la théorie du filtre ou du signal deviennent inconséquentes. Car en dépit du niveau de qualification attesté, qui fait d'ailleurs office de signal envoyé, le détenteur se retrouve déclassé. En revanche si l'effet contraire se produit, le déclassement et la dévalorisation du diplôme peuvent être « réversibles » (Lemistre, 2003). Il s'agit d'une augmentation considérable de la demande. Dans cette perspective, les entreprises absorbent tous les nouveaux diplômés même si, par ailleurs, les employeurs optimisent l'utilisation des compétences disponibles. C'est d'ailleurs le cas du secteur des banques qui choisissent le recrutement consécutif des flux en main d'œuvre qualifiée (Aubry et Dauty, 2000). Tout compte fait, les jeunes se placent aux emplois conformes à leur niveau de qualification. Par ailleurs, la théorie de l'appariement (Jovanovic, 1979) cité par Vultur montre que « le déclassement est un phénomène temporaire lié au manque d'information des demandeurs d'emploi (les emplois disponibles ou sur les caractéristiques des emplois) ». C'est une théorie qui s'appuie sur « l'hypothèse de l'hétérogénéité des travailleurs et l'information imparfaite ». Le déclassement n'est qu'un accident au début du parcours d'insertion. Les individus déclassés ont tendance à quitter leur emploi en vue d'obtenir un autre mieux adapté à leurs compétences après avoir obtenu certains contrats ou traversé des périodes de chômage et d'emplois précaires.

3.2. Les impacts de la sélection de certaines formations

Les effets d'offre et de demande créent le plus souvent des désagréments liés au déclassement et à la dévalorisation du diplôme. Il est possible dans certaines conditions de maintenir un diplôme dans une situation de valeur constante. La sélection à l'entrée de certaines formations et l'absorption continue des flux sortants par les employeurs permettent de conjurer les viviers indésirables, de garder aussi constant le coût de la formation. Toutefois la « création de nouvelles filières » pour un niveau de certification donnée, peut en même temps occasionner « une baisse de la sélectivité » (Magnac et

Thesmar, 2002), par exemple après les bacs généraux, la création des bacs techniques, puis des bacs professionnels permet d'abaisser la sélectivité pour un même niveau d'études. Les employeurs s'orientent le plus souvent vers les nouvelles créations supposées plus appropriées à la demande. Il en est de même de la création de nouvelles filières comme nous l'avons précédemment montrée. L'arrivée des filières comme math-info, math-éco a fait qu'il y a de moins en moins d'étudiants qui choisissent de poursuivre les mathématiques exclusives.

3.3. Le choix des filières professionnelles

Dans les études analysant le rendement privé de l'éducation, il est montré que quelques diplômes universitaires ou de spécialités donnent à certains un accès plus rapide et à des emplois plus rémunérateurs car ils sont rattachés à des segments du marché plus sélectifs. Les travaux réalisés par Valérie Canals et Magalie Jaoul (2003) et présentés, sous l'égide de l'IREDU[17], lors des journées d'études du RESUP[18] à Dijon montrent que « au sein des populations des diplômés de l'université des écarts sensibles existent selon les filières. Que l'on se situe au niveau du 3^{ième} ou du 2^{ième} cycle, les sortants des maths, sciences et techniques occupent toujours plus de postes de cadres que les sortants de lettres et sciences humaines ». A titre d'exemple et selon Giret, Moulet et Thomas (2002) « les sortants du 3^{ième} cycle des filières scientifiques s'orientent vers une gamme d'emplois resserrés (50% d'ingénieurs, 25% professions scientifiques (chercheurs ou professeurs, cadres d'emprises). Les diplômés de droits, sciences économiques et gestion occupent près d'un cas sur deux les postes de cadres (administration, fonction publique et commerce). Ceux des lettres et sciences humaines ne sont souvent que les autres dans l'enseignement (28% dans le secondaire et le supérieur et 9% dans le primaire) » et pour autant les salaires sont aussi marqués de différences.

La dynamique de croissance du nombre des diplômés des universités a crée au sein des étudiants et de leurs familles des choix à opérer dans les filières. Ceci est lié à leur

[17] Institut de Recherche sur l'Education (IREDU)
[18] Réseau d'Etude sur l'Enseignement Supérieur (RESUP)

diffusion dans les professions et dans la population active et aux mécanismes qui sont en jeu dans le monde de l'emploi. En analysant la situation au Québec entre 1996 et 2001, Mircea Vultur (2006), parle de la « suréducation » ou du phénomène de « déclassement » entrainé par ces évolutions. Mais cette situation est allée dans le sens d'une valorisation plus forte par les jeunes et leurs familles du choix des filières professionnelles et techniques et témoigne d'une plus grande attention aux débouchés professionnels accessibles à l'issue des formations. Ces choix sont justifiés par l'acquisition dans ces disciplines d'un diplôme facilitant l'insertion professionnelle tout en permettant la poursuite des études contrairement aux filières générales qui impliquent un engagement de plus longue durée dans la formation. A l'évidence, l'on pourrait penser que ceci ne remet pas en cause les diplômes des disciplines sociales pour l'accès à l'emploi. Mais les mêmes travaux montrent que sur le plan de l'utilisation du baccalauréat, les sciences sociales, l'enseignement, l'administration publique et la religion emploient à elles seules (catégorie E) presque autant de travailleurs diplômés (40,2%) que la santé (14,8%) et les sciences naturelles (26,4%) réunies, situation qui indique que le développement de l'économie du savoir implique dans une forte mesure les sciences sociales. Ceci est d'autant plus important qu'il révèle une place sans conteste des sciences humaines et sociales dans le contexte actuel.

En France dès le début de la mise en place du LMD en 2003 et particulièrement en 2005, les masters professionnels ont connu un énorme succès chez les étudiants. Cependant la poursuite des études dans l'enseignement supérieur constitue pour la majorité des individus une décision rentable sur le plan financier, cette rentabilité varie considérablement selon le type de diplôme obtenu, la filière de formation, certaines caractéristiques individuelles et la conjoncture économique. Toutefois, il est possible que dans une économie de sous-emploi, poursuivre les études n'est pas lié à un calcul économique basé sur un éventuel retour sur investissement. Cette décision peut aussi, tout simplement, être vécu comme une protection contre le chômage.

Conclusion

Cette analyse n'a pas la prétention d'être exhaustive, mais nous a permis d'ores et déjà d'appréhender la complexité des rapports emploi/diplôme. Dans beaucoup de cas les travaux basés sur l'analyse des diplômes sont circonscrits dans les hypothèses des théories comme celle du capital humain (Becker, 1964), du filtre ou du signal (Spence, 1973), de l'appariement (Jovanovic, 1979). Il paraît évident, et c'est leur principale limite, que ces théories placent sur un plan second l'influence structurelle des systèmes économiques et d'éducation. Elles insistent essentiellement sur les mécanismes d'ajustement entre l'offre et la demande (Lemistre, 2003) ainsi que sur les stratégies des individus (Vultur, 2006) pour expliquer et indiquer des solutions aux situations de la dépréciation du diplôme et du déclassement des travailleurs. La forte surqualification signifie que les universités doivent tenir compte des nouveaux besoins du monde du travail au lieu de continuer à faire une diplomation triangulaire (transmission des savoirs, recherche, innovation). L'avenir du diplôme universitaire en dépend. « La production accrue de titres universitaires et l'hétérogénéité des filières au sein de chaque niveau de formation a réduit la confiance que les différents acteurs portent dans le système de certification scolaire (Gamel, 2000) ». Le diplôme « générique » n'est plus perçu comme un passeport automatique pour l'emploi ; il est devenu une condition de plus en plus nécessaire et de moins en moins suffisante pour l'accès à l'emploi et l'exercice du travail (Vultur, 2006). Mais comme le pose Vultur (op. cite) « chaque étudiant pris en particulier n'a pas de raisons de renoncer aux avantages supplémentaires que le diplôme peut lui procurer même si la probabilité d'obtenir ces avantages n'est pas assurée ». Lorsque les chances d'obtenir les avantages supplémentaires que le diplôme procure ne sont pas réalistes, des étudiants ont rationnellement intérêt à prendre le risque des études longues. La rationalité des étudiants repose, dans ce cas, non pas sur une adéquation entre moyens et fins, mais sur une évaluation entre gains et risques.

Chapitre V. Espaces et dispositifs de professionnalisation des études universitaires

A l'aune de l'avènement de l'université, dans la plupart des pays de l'OCDE, la professionnalisation de l'enseignement supérieur a commencé historiquement dans les facultés de médecine, de pharmacie et de droit (Bourdoncle, 1991) et (Proste 1992). Leurs étudiants comprenaient déjà à quelles professions ils étaient prédestinés dans le marché du travail. Ils ont toujours su qu'ils deviendront médecins, pharmaciens, juristes, avocats. Au fil du temps, les grandes puissances occidentales (Allemagne, Angleterre, France, USA) opteront chacune pour un modèle de professionnalisation qui lui convient. Mais la tendance est que la grande majorité a développé un système d'enseignement supérieur court basé sur un premier cycle essentiellement professionnalisé avec des diplômes allant de Bac + 2 à Bac +3 et destinés aux besoins du marché du travail. Dans le système français auquel nous nous référons, il existe des impulsions depuis le milieu des années soixante avec la création des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) en 1966, en passant par celle des Maitrises de Sciences et Technique (MST), Maitrises de Sciences de Gestion (MSG), des Maitrises d'Informatique Appliquée à la Gestion des Entreprises (MIAGE) en 1970, des Maitrises de Sciences Biologiques et Médicales (MSBM), et des Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) en 1975, des Magistères en 1985, des Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP) en 1990, les Licences Professionnelles en 2000 et les Masters professionnels en 2002 venus avec l'architecture de Licence- Master -Doctorat (LMD) (Musselin et Mignot-Gérard, 2001).

Notre analyse portera sur cinq parties : la conformité aux injonctions de professionnalisation dans le Processus de Bologne, la formation professionnelle continue universitaire ou tout au long de la vie, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) à l'université, la professionnalisation par l'entrepreneuriat et le management à l'université et enfin la professionnalisation entrepreneuriale dans l'université aux Etats-Unis d'Amérique.

1. Les injonctions du Processus de Bologne

Lors de l'anniversaire de la Sorbonne en 1998, l'idée de mettre en place un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) a traversé l'esprit de Claude Allègre, à l'époque, ministre français de l'éducation nationale. Les trois autres ministres (Allemagne, Italie et Grande-Bretagne) invités pour la circonstance ont soudainement approuvé l'idée. Elle sera matérialisée un an après le 19 juin 1999. La déclaration dite de Sorbonne est signée par 29 pays qui s'engagèrent pour des objectifs communs à atteindre aux horizons 2010. Le 19 septembre 2003, les ministres chargés de l'enseignement supérieur se sont retrouvé à Berlin pour dresser le bilan des progrès accomplis et définir des priorités et de nouveaux objectifs. Ils réaffirmèrent durant leur communiqué final l'importance de la cohésion sociale, la réduction des inégalités sociales et celle entre les sexes à l'échelle nationale et européenne. Auparavant Lisbonne (2000) et Barcelone (2002) fixaient comme objectif principal « faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable assortie d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Bertrand, 2000-2004)[19].

Dans le processus de Bologne les objectifs sociaux et linguistiques sont définis pour une Europe unie dans la diversité. L'exigence de la demande sociale est vivement manifestée par les pouvoirs politiques. Elle résulte de la prise en charge de la diversité culturelle et de la richesse linguistique fondées sur un héritage nourri de traditions diversifiées. Elle s'appuie aussi sur le fait que la mobilité est devenue un atout d'employabilité des jeunes dans le marché européen. Ainsi comme dans une formation en alternance dans la professionnalisation, les missions assignées aux programmes SOCRATES, ERASMUS Léonardo nécessitent de développer des coopérations avec le monde de l'entreprise. Ces dispositifs opèrent principalement dans les secteurs entrepreneuriaux. Il existe pour les besoins de cette alternance une coopération très développée entre les différentes universités. C'est ainsi que les diplômes du premier cycle commencent à se construire

[19]Rapport du Comité National d'Evaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, sous la Direction Gilles Bertrand, remis au Président de la République – France - 2000-2004 « Nouveaux espaces pour l'université ; Europe ; Territoires Offre de formation ; Recherche ; Evaluation Qualité »

dans des objectifs diversifiés pour tenir compte de la diversité des besoins individuels, académiques et du marché du travail. L'on préconise la nécessité d'assurer une période d'études substantielle à l'étranger dans le cadre des diplômes conjoints ainsi que des dispositions appropriées pour la diversité linguistique et l'apprentissage des langues. Ces voyages d'études permettent aux étudiants de découvrir de nouvelles pratiques, de nouvelles méthodes de travail et de nouvelles approches d'enseignement et d'avoir un supplément de diplôme. Selon une étude du CEREQ[20]en France, « les disciplines de prédilection des étudiants sont prioritairement la gestion d'entreprises avec plus 30% des effectifs. Viennent l'ingénierie et les technologies 14%, les langues et philologie 11%, ainsi que les spécialités des sciences sociales 8% et juridiques 7%. Les réseaux professionnels et sociaux apparaissent comme un élément primordial (Agbossou, Carel & Caro, 2007) ».

La promotion de la dimension européenne n'en reste pas un objectif moins important. Elle consiste à établir des programmes d'enseignement fondés sur de nouveaux modules et de nouveaux cours afin de promouvoir le développement de programmes d'études intégrés et de diplômes conjoints au premier, deuxième et troisième cycle. Ceci pour que les étudiants puissent réaliser pleinement leurs potentialités en termes d'identité européenne, de citoyenneté et d'employabilité. Pour autant l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur demeure un élément fondamental. Un programme de bourse pour attirer les étudiants et chercheurs des pays tiers s'élabore, ainsi que des forums et des conférences pour les partenaires sociaux et économiques. La mobilité des étudiants et des enseignants, les crédits ECTS (European Crédit Transfer System), l'assurance qualité, le complément et la reconnaissance des diplômes sont autant de politiques développées pour orienter l'enseignement supérieur vers des chantiers de professionnalisation, d'innovation et de compétition économique internationale. L'européanisation des politiques d'enseignement supérieur génère une émulation entre universités et entre territoires pour être attractif.

[20]Cette étude a été réalisée par le laboratoire TheMMA (théoriser, modéliser, aménager) qui accueille le centre associé au CEREQ pour la Franche-Comté.

Dans le contexte actuel de l'évolution du système économique mondial où le libéralisme est devenu le chantre des régimes politiques, la professionnalisation est devenue, elle aussi, une exigence des gouvernements pour répondre à la demande en qualification du marché de l'emploi. L'augmentation continue du taux de chômage, la compétition économique internationale, les innovations de la recherche et le foisonnement des savoirs sont les principaux arguments développés. Il est dorénavant imposé aux universités plus d'efficacité et d'efficience dans les formations. Dans certains pays de l'OCDE, comme le précise le rapport de 1981, on essaye d'orienter la formation et la recherche universitaires vers des secteurs d'intérêt reconnus comme étant économiquement ou socialement utiles et d'importance nationale. Dans certains cas, par exemple au Royaume-Uni, en Finlande, en Suisse, c'est les conseils scientifiques qui fixent les priorités (OCDE, 1981). Outre cet état de fait, l'université est sommée à participer au développement économique durable et à donner des formations conformes aux besoins de l'entreprise et de la société. Au lendemain des périodes fastes (trente glorieuses) qui ont suivi l'après-guerre, les pouvoirs politiques sont confrontés à une nouvelle conception des missions et finalités des universités. Les années quatre-vingt sont essentiellement ponctuées par une demande sociale très forte intégrant le fonctionnement et le rôle économique des universités dans la recherche du bien-être des populations. Il ne s'agit plus d'effectuer seulement des recherches de hautes qualités, mais il consiste à élaborer des critères de qualité scientifiques, une formation de main d'œuvre qualifiée requise pour l'entreprise et la cohésion sociale. L'efficacité du diplôme n'est plus à être appréciée dans un sens émancipateur (Duru-Bellat, 2006), mais plutôt dans l'accès à l'emploi d'où l'importance accordée au taux d'insertion de telle ou telle formation devenue la référence quasi unique des politiques (OCDE, 1991).

Par ailleurs ces injonctions se sont matérialisées en France par l'entrée de deux éléments nouveaux dans la création des diplômes. Hormis la perspective unique liée au développement de la discipline et l'évaluation sur la base de connaissances disciplinaires, il y a maintenant la prise en compte de la demande externe et l'introduction de procédures contractuelles entre les universités et le ministère de l'enseignement supérieur (Mignot-Gérard, Musselin, 2005). L'offre de formation du supérieur n'est plus le résultat

de la simple agrégation des projets des disciplines, signalent les auteurs. Ils ajoutent que « la construction de cette offre tente de répondre aux demandes du marché de l'emploi » et nécessite des efforts de régulation internes dans les établissements. Les diplômes professionnalisés constituent une opportunité non négligeable surtout au niveau des universités confrontées à une baisse des effectifs. Tous les acteurs impliqués dans la création des diplômes professionnels partagent la croyance selon laquelle, les débouchés professionnels constituent un élément déterminant pour les étudiants dans le choix de leur cursus. Le problème ne se pose plus en termes de « ce qui est fait » en matière de contrôle des connaissances, mais « à quoi le diplôme va servir » et « comment en est-on sûr » et quand ils se lancent à présenter un projet, ils s'exigent de fournir les « signes montrant l'existence d'une demande (de la part des étudiants et du marché de l'emploi)», ne pas décliner ces éléments, c'est «courir le risque de voir son projet rejeté». Les chances d'habilitation d'une formation professionnalisée sont plus élevées. En fait, ces diplômes répondent directement aux injonctions des présidents d'universités qui parviennent à récupérer la taxe d'apprentissage et donc à s'autofinancer en partie.

Musselin et Mignot-Gérard insistent sur le fait que « les porteurs de ces projets sont eux-mêmes sensibles à la marge de liberté que laissent ces diplômes pour répondre à une demande précise du tissu économique local et pour permettre de se positionner sur des créneaux de formation encore inoccupés » et correspondant à des nouveaux métiers et parfois pluridisciplinaires. Les commissions d'examen des projets, formées respectivement au premier et au second niveau par les Conseils des Etudes et de la Vie Etudiante (CEVU), et le ministère sont particulièrement sensibles à la création des DESS ou des Licences Professionnelles. Ainsi dans la création du niveau diplôme, « certains universitaires recherchent des partenaires locaux, mènent des consultations pour vérifier l'adéquation du projet aux demandes des entreprises de la région, vont parfois jusqu'à vérifier la pertinence de la maquette du diplôme auprès des acteurs du monde économique ». Les critères d'évaluations des projets quadriennaux ont beaucoup évolué et sont élargie aux exigences de la demande externe pour laquelle ils sont plus ouverts. Néanmoins, cette ouverture de favoritisme ne manque pas d'ailleurs de soulever des

soucis et des critiques sur cette tendance qualifiés par les mêmes auteurs d'«offre inflationniste et de moins en moins régulée» (Mignot-Gérard, Musselin, 2005).

2. La formation professionnelle continue

La formation professionnelle continue ou tout au long de la vie est une autre voie de professionnalisation à l'université. Comme il est rappelé dans le rapport du Colloque[21] tenu en 1993 à l'université de Paris X Nanterre, la formation continue universitaire depuis sa création, depuis l'ère des pionniers (Eugène Descamps, accords de Grenelle, la loi Delors de 1971) des années soixante-dix a connu de profondes mutations et de profondes évolutions. Se situant au confluent de traditions et d'histoires complexes de l'université, elle est invitée à répondre à la recherche de qualité, la validation avant, pendant et après la formation, la recherche de normes pour se retrouver dans le dédale des offres multiples. Voilà quelques-unes des questions qui intéressent aujourd'hui la formation professionnelle continue universitaire et ses partenaires publics et privés. Il s'y ajoute les demandeurs de formation dans une stratégie de préparation à la réinsertion. Dorénavant il est question de rapprocher formation continue et formation initiale sous l'égide de la formation professionnalisée de l'enseignement supérieur universitaire (Ignasse, 1993).

La loi Savary du 26 Janvier 1984 fait apparaître le terme « professionnel » et comme le précise Gérard Ignass, la formation continue est définie comme une troisième mission de l'université derrière la formation initiale et la recherche. Ce qui lui confère un statut de service public. Mais elle reste, pour des raisons d'autofinancement, à l'interface de la logique de service public et de la logique du marché. La spécificité de la formation continue universitaire, c'est qu'elle offre la possibilité aux travailleurs, aux techniciens supérieurs confirmés et postulants à des diplômes d'ingénieurs ou de cadres, d'entrer à l'université. Ainsi, les autorités politiques et administratives du niveau local (collectivités), national et international sont résolues d'inciter et d'encourager l'éducation et la formation tout au long de la vie, y compris la validation des acquis de l'expérience.

[21]Colloque tenu le Vendredi 4 Juin 1993 à l'université de Paris X Nanterre organisé par le Centre de Recherche et d'Intervention Permanente de cette université avec le concours du Service Universitaire d'Education Permanente de Champagne Ardenne et de la Conférence des Directeurs de Services de Formation Continue Universitaire.

C'est un impératif d'ouvrir la porte des universités aux professionnels et travailleurs pour la reprise d'études. Ce type d'action doit être partie intégrante de l'activité de l'enseignement supérieur (Conférence de Berlin, 2003)[22]. Ceci est une excellente chose pour les séniors désireux de compléter leur formation.

La formation continue universitaire a réalisé des acquis fondamentaux au sein de l'université. C'est la principale thèse de Marc Michel (1993). Ces acquis sont : le désenclavement de l'université (par son ouverture à son environnement social et économique), l'innovation pédagogique (apprendre autrement à partir de pré-requis différents et en recourant à d'autres moyens et méthodes pédagogiques), la valorisation de la recherche (par le transfert des savoirs et des méthodes, le rapprochement des entreprises, industrielles ou de services au milieu scientifique), la prise en compte des enjeux sociaux et économiques (partenaires multiples), la transformation des métiers universitaires (changement de représentations, de compétences et de pratiques professionnelles à cause d'un public particulier chez les enseignants-chercheurs, ingénieurs d'études et les secrétaires administratifs), l'émergence d'autres concepts et organisation du savoirs (reconnaissance progressive de savoirs non académiques (Michel, 1993)[23]).

3. La validation des acquis de l'expérience (VAE) à l'université

En France, la VAE a été créée par la loi n° 2002-72 du 17 Janvier 2002. Cette loi appelée, loi de la modernisation sociale est venue ouvrir les portes de l'enseignement supérieur universitaire aux professionnels des entreprises et aux bénévoles des professions et activités libérales. Elle est devenue la quatrième voie de certification derrière respectivement la formation initiale, la formation continue et l'apprentissage. A ce titre, elle garde un statut de formation diplômante et avec une possibilité d'offrir des chances au même titre que les formations traditionnelles précédemment cités. En fin 1994, la Commission Européenne lançait le programme Léonardo da Vinci qui avait pour objectif d'encourager « la formation tout au long de la vie, le développement de nouvelles formes

[22]Le communiqué du 19 septembre 2003 de la Conférence des ministres de l'enseignement supérieur tenue à Berlin dans la poursuite du processus de Bologne
[23]Marc Michel professeur et directeur de la formation continue à Strasbourg II.

de d'apprentissage, l'élaboration d'une validation des acquis et l'acquisition de la méthode de validation des nouvelles technologies ». Nous allons tenter de la passer au peigne fin pour en dégager quelques caractéristiques saillantes et décliner en quoi elle est un moyen de professionnalisation de l'université. Essentiellement envisagée dans le cas de la France, cette analyse s'articulera autour de trois points : les caractéristiques, les impacts, les limites et les perspectives.

3.1. Les caractéristiques de la VAE

La VAE un dispositif « révolutionnaire » qui, après trois ans d'expériences professionnelle cumulés, permet au candidat d'obtenir la totalité ou une partie d'un diplôme, d'un titre ou d'une certification, sans avoir à suivre les enseignements ou stages en formation » (Larrieu & Pinte, 2009). Elle implique des procédures d'accompagnement, de validation, individualisées et personnalisées parfois en opposition à la forme collective de certification que l'on trouve en classique diplômante. En dehors des périodes de formation initiale, en continue et en alternance qui n'y sont pas prises en compte, la VAE permet de valider les acquis de l'expérience, notamment professionnelle en vue de l'obtention d'un titre à finalité professionnelle ou de certificat de qualification. Les compétences acquises par l'expérience sont reconnues comme ayant la même valeur que celles acquises par une formation. A cet effet, elle concerne tous les niveaux de qualification des diplômes du CAP au Doctorat en passant par le BEP, BAC pro, DUT, BTS, Licence, Licence Pro, Master 1 et 2, Master Pro, Ingénieur. Elle prend en compte l'ensemble des compétences professionnelles issues d'une activité salariée, non-salariée ou bénévole. En revanche, les stages et les périodes de formation effectuées en milieu professionnelle pour la préparation d'un diplôme ou d'un titre académiques ne sont pas éligibles dans le dispositif. La VAE ne s'applique pas à des diplômes généraux. Elle n'est pas non plus une équivalence ou une conversion automatique des expériences en diplôme ou titre. Elle requiert une procédure permettant d'évaluer les acquis issus des expériences en les confrontant à un « référentiel diplôme ». C'est une démarche qui s'inscrit dans un projet personnel et ne peut être imposée ni par une entreprise, ni par un organisme conseil. Cependant elle peut être initiée par l'entreprise avec l'accord de l'agent

concerné. Il s'y ajoute que la validation d'une expérience n'est pas synonyme à un examen ou à une formation.

Sous l'angle d'Emmanuel Triby (2005a), la VAE s'inscrit dans une perspective de tension entre individuel et collectif, individualisation et socialisation et également la question de l'autonomie. En effet, aussi bien dans le travail que dans la démarche apparemment solitaire de la validation, c'est la question de l'autonomie du sujet qui est posée. Cette autonomie ne peut être rien d'autre que la recherche toujours inachevée du bon équilibre entre individualité et inscription dans un collectif. C'est donc le projet individuel qui semble le plus déterminant. Le travailleur est le seul qui peut donner un sens à l'usage de la VAE. C'est lui qui met à son profit les chances qui lui sont offertes : soit par l'entreprise soit par la loi. Mais l'accès à la validation ne se décrète pas. Il requiert une implication au premier degré du salarié. C'est ainsi qu'il faut distinguer la demande « spontanée » du fait du demandeur lui-même et la demande de l'entreprise. Les deux demandes n'expriment pas la même chose et ne visent pas les mêmes objectifs.

La demande spontanée exprime pour le salarié une volonté de « reconnaissance » et d'une appartenance à un groupe de pairs. Il fait partie prenante et voudrait intellectuellement atteindre le meilleur du groupe. La validation peut lui procurer ce désir. Le problème posé est que ce groupe se situe au croisement d'un groupe réel (groupe de travail) et d'un groupe nominal (le groupe des diplômés). Il a aussi besoin d'une « distinction ». Il s'agit certes d'appartenir à un collectif, mais être quand même distingué en tant qu'individu incarnant une différence. L'accès à la validation et à la qualification permet de s'introduire dans d'autres classements professionnels et sociaux. Enfin le salarié a besoin d'exprimer son « autonomie ». Ces trois paramètres articulent généralement la demande spontanée du salarié.

La demande de l'entreprise recourt à trois types de préoccupations qui s'inscrivent dans un cadre de productivité et de performance. Ainsi elle recherche un « objectif de dynamisation » visant une main d'œuvre toujours rétive au travail. Le fait de permettre à un salarié d'accéder à la VAE peut lui permettre de prendre conscience de son apport à

l'entreprise par la mise en évidence de son savoir accumulé. La demande de l'entreprise exprime aussi un « objectif de fidélisation et de captation » d'une main d'œuvre qui se raréfie. Rendre possible la reconnaissance d'une qualification par la VAE revient à faire certifier par une instance extérieure la possibilité de recourir au marché interne pour trouver les ressources humaines dont l'entreprise a besoin. Il consiste à permettre à ses propres agents d'accéder à d'autres postes avec plus de promotion. Enfin l'entreprise peut viser un « objectif de mobilité » d'une main d'œuvre à laquelle elle ne veut pas s'attacher. Le diplôme par la validation est conçu dans ce cas comme le pécule (plus que le capital) que l'employeur permet au salarié en échange de sa liberté.

Le principe de la VAE est de présupposer les compétences et les connaissances théoriques et pratiques requises pour obtenir sans formation le diplôme visé. La VAE est un travail sur la preuve. Il consiste à s'investir dans un temps de réflexion et de travail sur des compétences à décrire par écrit et d'être capable d'en faire une mise en situation réelle de travail. Il s'agit de rassembler différentes preuves destinées à démontrer l'expérience acquise et son lien direct avec le contenu d'un diplôme ou d'un titre ; de montrer du vécu soutenu par des exemples argumentés. C'est une pratique de certification qui se base sur le « déclaratif » et peut être décomposée en trois étapes : la demande de faisabilité, la rédaction d'un dossier et le passage devant un jury. Un tel système repose sur la puissance concrète de conviction des preuves proposées. Il s'agit en effet d'un « travail », au sens d'une activité spécifique mobilisée par le candidat pour parvenir à manifester son expérience.

Par ailleurs, dans la constitution d'un dossier de candidature à la VAE, sans obligation, il est possible d'être assisté par un accompagnateur. L'accompagnement en VAE consiste aux yeux de Larrieu et Pinte à « aider le candidat à sélectionner ses expériences, à les hiérarchiser, à les rendre plus cohérentes des expériences diverses, à ne pas forcément rejeter des expériences qui paraissent sans intérêt parce que routinières, à mettre en lien des expériences et un référentiel de diplôme, à relier les expériences et les acquis attendus, à permettre le développement d'une distance critique avec son expérience. Il s'agit de rechercher non pas l'activité prescrite, mais l'activité réelle », de savoir

reconstruire l'expérience sous une autre forme. En cas de validation partielle, le jury précise « l'étendue de la validation accordée » et il prescrit les compléments de parcours à effectuer ainsi que « la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire (Lenoir, 2002) ». De toute façon cela ouvre la possibilité d'obtenir un diplôme soit partiellement ou en entier, d'avoir une qualification ou soit de poursuivre un cursus universitaire désormais autorisé.

3.2. Les impacts de professionnalisation par la VAE

La validation des acquis de l'expérience est destinée à augmenter le niveau de qualification, à diversifier les modes d'accès à la certification et à donner un statut légitime aux apprentissages expérientiels (Champy-Remoussenard, 2007). Elle impacte sur les candidats par des effets non négligeables. D'abord il faut être compétent pour candidater. Ensuite il faut savoir formaliser son expérience professionnelle et être capable de l'expliquer devant un jury. C'est un nouvel acquis et une « mise en mots » qui n'est pas une pratique sociale habituelle, c'est-à-dire parvenir à la « formalisation de son expérience », qui déclenche « un processus tout à fait original qui s'apparente, à certain égard, à un processus formateur ». La démarche est complexe et coûteuse en termes d'investissement du candidat. Elle suppose la « production d'un discours » distancié du contexte de réalisation de l'activité. Ce discours n'est pas immédiatement disponible, il s'élabore dans la « mise en mots » et engage la remémoration et l'explication. La « mise en mots » intègre le candidat dans la « communauté discursive » du fait que les « genres de discours confrontés dans la VAE sont nombreux. Le candidat est sans cesse conduit à se situer entre la langue du métier, le texte qu'il écrit à propos de son expérience, ses interactions langagières avec les accompagnateurs et avec le jury, le vocabulaire du référentiel et le vocabulaire présent dans le dossier d'accompagnement». Il devient un praticien réflexif par les effets de la « mise en mots » et acquiert une «métacompétence» basée sur la construction d'une capacité à faire valoir, faire connaître et reconnaître l'expérience acquise et enfin la capacité à prendre du recul par rapport à son activité professionnelle. La VAE a une « portée formative » pour les candidats et pour les professionnels impliqués (Champy-Remoussenard, 2007).

La validation des acquis de l'expérience offre aux personnes qui sont entrées dans la vie active une nouvelle chance d'accéder à des diplômes ou à une certification reconnaissant les compétences acquises par le travail. Elle évite de réapprendre des savoirs déjà maitrisés dans le travail et facilite la formation tout au long de la vie. Pour les entreprises, elle permet de reconnaître leur rôle formateur et de développer de nouveau parcours de qualifications. Elle s'avère un nouvel outil de gestion des ressources humaines et d'adaptation des compétences. En améliorant la qualification des salariés, on augmente en même temps leur performance et leur productivité. La reconnaissance de leurs qualifications leur permet de prétendre à des promotions dans l'entreprise et d'améliorer leur revenu.

Mais une question taraude les esprits et Emmanuel Triby (2007) est de ceux qui se la posent; l'accès par la VAE dévalorise-t-il le diplôme obtenu ou au contraire apporte-t-il un « signal » particulier, supplémentaire, par rapport à la simple ancienneté et les composantes d'un parcours plus ou moins « atypique » ? La raison fondamentale de la demande du diplôme est à chercher dans la reconnaissance. C'est-à-dire la « preuve de la grandeur » qui d'ailleurs ne peut pas simplement reposer sur une « propriété intrinsèque », elle doit prendre appui sur des objets extérieurs aux personnes qui serviront en quelque sorte d'instruments ou d'appareils de la grandeur. Car ce n'est pas seulement une question de preuve, c'est également un rapport d'introduire de l'objectivité dans la subjectivité et les dispositions plus ou moins arbitraires du rapport salarial (Triby, 2005a). Mieux si le diplôme est un vecteur de production d'un signal qui reste puissant sur le marché du travail, le fait de le préparer constitue davantage encore une expression exemplaire de « l'investissement de forme », c'est-à-dire un signe comportant de la confiance d'une réduction de l'incertitude. Il fait l'objet d'un consensus et il est le résultat d'une mise à l'épreuve renouvelée. Il s'agit d'une expérience interrogée par la réflexivité et la discussion (Triby, 2006).

Dans le même ordre d'idée, Hugues Lenoir (2002) considère que la VAE est une « révolution copernicienne » qui se présente à l'université comme une nouvelle donne avec beaucoup d'exigences. Au-delà de l'Examen Spécial d'Accès à l'Université

(ESEU), remplacé aujourd'hui par le Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU), qui équivaut au baccalauréat et des pratiques d'accès à l'université Paris-VIII des non-bacheliers qui sont les pionniers, la validation est pratiquée depuis le décret de 1985. En effet la VAE est introduite à l'université et a engendré des changements importants du point de vue social et psychologique. Lenoir signale qu'elle a suscité au sein de l'enseignement supérieur des modifications dans « cinq domaines consécutifs » sur lesquels nous reviendrons plus tard. La loi de la modernisation sociale de 2002 stipule que « les études, les expériences professionnelles ou les acquis professionnels peuvent être validés pour remplacer une partie des épreuves conduisant à la délivrance de certains diplômes ou titres professionnel[24] ». La nouveauté apportée par ce texte, c'est qu'il permet, au-delà de l'accès à l'université rendu possible par le décret de 1985, la loi de 1992, de délivrer une partie de diplôme sans passage obligé par un dispositif d'éducation formelle. Elle implique de fait que les savoirs du travail ont la même valeur sociale que les savoirs académiques. Dès lors toutes les expériences sont prises en compte (associatives, syndicales, professionnelles, domestiques). Elle réaffirme la valeur des savoirs construits par l'expérience et leur légitime reconnaissance institutionnelle et sociale.

Pour revenir sur les cinq domaines retenus par Hugues Lenoir et dans lesquels la loi de la modernisation sociale par le biais de la VAE a remis en question de nombreuses pratiques et postures universitaires, nous voulons les revisiter de plus près. Ils s'articulent autour d'un certain nombre de rapports dont le premier champ est celui du savoir. Sans doute dans l'analyse du commentaire de notre auteur, c'est là que les conséquences sont plus lisibles, c'est aussi à ce niveau que se jouent les enjeux futurs de la VAE.

Le premier est le rapport au savoir : en effet, reconnaître les savoirs de l'expérience implique de « modifier en profondeur la représentation partagée du savoir » que se sont construits les universitaires au cours de plusieurs siècles, celle d'un « savoir acquis par l'étude et l'enseignement, la lecture » ; bref « le savoir que se constituent les clercs ».

[24]Texte de la loi et document de la conférence des directeurs de services communs de formation continue universitaire

Envisager donner aux savoirs d'action la même valeur sociale et même universitaire que les savoirs académiques intrigue plus d'un. Il convient dès lors de se demander ce qu'est le savoir ? Où se reproduit-il ? Il semble en tout cas légitime d'admettre deux voies d'accès : par l'étude et par l'action. La VAE impose, si on décide d'en faire « un levier de promotion des individus et de modernisation des sociétés, un changement de la représentation socialement partagée, consistant à croire en un seul mode reconnu d'accès à la connaissance ». A ce titre, Hugues Lenoir considère qu'elle nécessite « un changement de posture des acteurs et une évolution sociétale de grande ampleur ». Il s'agit d'admettre « une transformation radicale du rapport au savoir » aussi bien au niveau des universitaires que des acteurs sociaux. Tous les deux sont d'une certaine manière construits par leur capacité à acquérir des savoirs académiques sur lesquels d'ailleurs, ils fondent très largement la valeur et les places professionnelles et sociales occupées. Donc ces changements sont possibles et nécessaires et « l'université ne s'y damnera pas. Tout le monde peut admettre que les savoirs d'études et les savoirs d'action relèvent bien de la connaissance. Bien sûr ils n'ont pas la même origine. Ils ne sont pas de même nature. Ils sont construits différemment. Mais sans être identiques, ils méritent quand même la même reconnaissance sociale (Lenoir, 2002).

Le deuxième est le rapport au public : notons que même si la validation des acquis est une réalité, elle est expérimentale et son public est encore « ultra-minoritaire en nombre », hormis dans les services de formation continue, encadré et considéré comme relevant de la formation initiale. Au demeurant la VAE a fait que l'université n'est plus réservée à l'étudiant type bien « usiné », s'engageant dans un cursus à la sortie du bac avec un niveau et un parcours globalement homogène, inscrit à l'université en quête de diplôme et de positionnement social à venir. L'université ne peut plus être considérée comme le lieu d'un public seulement avide à la recherche d'acquisition de connaissances, avec des étudiants « consommateur » de savoir. La VAE et l'inscription des adultes, dont une partie du parcours a été validé, transforment radicalement ce profil. Pour ces étudiants particuliers, il ne s'agit plus exclusivement d'acquérir des connaissances, mais de « faire savoir, de faire accepter et reconnaître de manière indiscutable par une autorité objective et impartiale qu'elles ont été acquises ailleurs et dans d'autres circonstances et

qu'à ce titre, ils ont toute leur place à l'université ». Ceci est une autre « évolution majeure ». Ce nouveau public étudiant rejoint l'université, fort de son savoir et de son expertise. Il entend les utiliser et les valoriser pour terminer les cursus et obtenir les diplômes convoités. En général, c'est un public inscrit dans un projet professionnel ou dans une dynamique de reconversion. A cet effet, il n'est pas en quête d'une reconnaissance initiale, mais présent dans le cadre de la « stabilisation » ou de la « reconnaissance d'un statut ».

Le troisième est le rapport à la pédagogie **:** traitée comme parent pauvre à l'université, va dorénavant avec la VAE, faire l'objet d'une attention particulière et devenir un vrai objet de réflexion et de préoccupation. Il consiste à rompre avec une ancienne pratique basée sur une relation enseignant/enseigné et qu'il convient de renouveler avec un regard nouveau fait d'intérêt et de reconnaissance. Il s'agit d'une part, de tenir compte de l'âge, des savoirs acquis, des expériences conduites, des capacités d'échange et de transfert. Lenoir préconise que « hormis d'accepter une crise institutionnelle telle que celle que connaît l'enseignement secondaire, les universités ne peuvent pas faire l'économie de cette réflexion, ni d'une réelle et profonde réforme pédagogique ». Et d'autre part d'admettre que la relation pédagogique, dorénavant, devrait s'articuler autour du « respect et de l'égalité » entre acteurs avec plus de « complémentarité ». La VAE contribuerait aux yeux de Lenoir à « repenser l'acte pédagogique de manière à en faire non plus un acte de pouvoir unidirectionnel, mais un temps de production coopérative et d'échange ». L'enseignant va devenir un « facilitateur », un « tuteur », il devra assumer le rôle d'un « passeur ». Il s'y ajoute que dans l'habilitation du diplôme national, les universités sont obligées de décliner les modalités d'accès à celui-ci au titre de la VAE. Cela a pour conséquence la « refonte de la présentation et de l'architecture de l'offre de formation » et une « réorganisation modulaire des cursus » avec des « objectifs » liés à des « capacités ou des compétences » à maitriser à l'issue de la formation.

Outre cette exigence formelle, il s'agit aussi de faire en sorte que l'activité et l'expérience soient mises en parallèle avec les éléments de la connaissance et/ou du savoir-faire afin de rendre techniquement possible la validation. Les universités devront faire ensuite

l'effort, pour les étudiants adultes en reprise d'études, de trouver des formules adéquates à leur rythme, à leur profile et à leur projet. Bien évidemment tout ceci est possible à condition toutefois que « ce riche ferment de changement et de modernisation soit accepté et considéré comme une chance et non pas rejeté par le conformisme ambiant comme une source de déstabilisation ».

Le quatrième est le rapport à l'évaluation : celle-ci est considérée comme une sanction positive ou négative qui « vient ou non couronner des savoirs transmis et acquis sur place grâce aux enseignants ». Dans le cas de la VAE, le jury se prononce sur le parcours d'un « futur étudiant encore inconnu », mais se prépare dans un « dossier ad hoc » et sur des « savoirs exogènes » de l'université, mais acquis au fil de l'expérience. Dès lors « La posture de l'évaluateur s'en trouve radicalement modifiée ». Il passe de celui qui appréciait ses propres enseignements à celui qui évalue des connaissances provenant hors de son environnement quotidien et parfois hors de son champ disciplinaire. Il consiste à valider des savoirs produits par l'action pour au final délivrer un diplôme considéré comme le « point terminal » du parcours d'action. Le diplôme fondé sur l'aboutissement d'un parcours intellectuel cohabite dorénavant avec le diplôme de la VAE. Il y a aussi une évolution dans la mission de l'université qui passe d'une transmission de connaissances pour certains à une certification sans intervention directe dans la production des savoirs. Le cliché considérant l'université comme le seul lieu légitime pour la production de savoirs devient erroné. Les savoirs d'action obtiennent leur reconnaissance et réclament une place définitive au sein de l'enseignement supérieur des universités.

Le cinquième est le rapport au milieu professionnel et social : Lenoir préconise que la VAE est considérée pour certains comme le « cheval de Troie » de tous les abandons de souveraineté et pour les autre comme un fer de lance d'une espérée modernisation. Ainsi, elle est appréhendée sur deux niveaux : le premier concerne les gens qui sont réfractaires à toute évolution et qui se réfugient dans un « réceptacle de cristallisations conservatrices ». Le second niveau détermine ceux qui la conçoivent comme un « levier de transformations et de progrès ». Pour ces derniers, il est plutôt question de chercher

maintenant à comprendre les sphères professionnelles et sociales où se bâtissent les savoirs de l'expérience. C'est un rapprochement fondamental en ce sens qu'il permet des analyses et des comparaisons constructivistes et l'usage de nouveaux outils. On rend plus lisibles et plus visibles les savoirs dont l'action a permis d'acquérir. Dès lors on peut accepter la présence d'un plus grand nombre de professionnels dans les universités. Il s'agit en même temps de leur accorder écoute et considération, en tenant compte de leurs avis et propositions sans les surestimer.

Outre ces effets induits par la VAE, il est aussi prévisible l'émergence de nouveaux métiers. Pour les enseignants/chercheurs, il consiste en un changement de posture dans les jurys. Ils n'ont pas participé à la production des connaissances qu'ils ont à évaluer. Celles – là proviennent de l'expérience et de l'action. Ils jouent alors le « rôle de certificateur ou de prescripteur sans être des dispensateurs ». L'acquisition des nouveaux outils et le fait d'entreprendre une nouvelle posture d'évaluateur leur confèrent une meilleure connaissance de l'environnement du monde du travail, du travail d'équipe. Il s'ensuit l'application d'une nouvelle pédagogie essentiellement dominée par *l'andragogie* entrainant la rupture avec la monodisciplinarité pour une pluridisciplinarité caractéristique fondamentale de l'expérience. Il en résulte une mutation relative d'un corps souvent conservateur. Ce public d'étudiants atypique exige le plus souvent le respect de leurs personnalités, de leurs expériences et de leurs connaissances d'action.

En définitive, la VAE apparaît comme un input dont les effets sur le système de l'enseignement supérieur ne sont pas seulement collatéraux. Il convient de préparer les universitaires. Car il s'agit d'une mutation fondamentale dans les pratiques de l'université. C'est une nouveauté qui implique une connaissance spécifique du milieu professionnel et de ses exigences, des compétences en matière d'analyse de travail et des savoirs qui y sont associés. Alors comme le relève Lenoir, la VAE est un « facteur déterminant susceptible de modifier l'équilibre du système complexe des universités tant du point organisationnel qu'humain. Il s'agit d'un rapport au savoir réinterprété, d'une révolution pédagogique radicale, d'une nouvelle vision de l'environnement socioéconomique, d'une donne modifiée de la dynamique psychosociale par rapport au

public transformé et la prise en compte de nouveaux acteurs et de pratiques émergeantes ». Il s'avère donc utile d'admettre une accommodation et une assimilation de cette « révolution copernicienne ». L'université est invitée à prendre toute sa place dans les politiques européennes d'éducation permanente et/ou de formation tout au long de la vie. C'est une manière de participer efficacement dans les transformations en cours dans l'enseignement supérieur.

3.3. Les limites de la VAE

La mise en voie progressive d'institutionnalisation de la VAE n'a pas manqué de soulever des interrogations qui nous semblent importantes au sein de l'université. Larrieu et Pinte (2009) montrent que « la question récurrente de la valeur du diplôme obtenue par la voie de la VAE reste posée, ainsi que celle de sa hiérarchisation par rapport aux autres voies diplômantes ». En fait, la notion de reconnaissance sociale du diplôme de la VAE passe par la preuve de l'expérience et des acquis. Seulement ces acquis de l'expérience sont cognitifs et sont de nature « peu observables » et par conséquent « peu vérifiables ». Les compétences acquises dans le milieu professionnel peuvent être parfois de longue date. Du coup, le candidat peut ne plus pouvoir apporter la preuve matérielle : « clé de voûte du dossier » et se sert uniquement de l'argumentation qui exige de lui une capacité de pouvoir « expliquer et justifier ».

Nous faisons remarquer que, selon Larrieu et Pinte, le candidat en VAE se met souvent en marketing, « il se vend », ce qui peut créer le risque d'une exagération, d'une théâtralisation et d'une mise en scène de l'expérience » et par conséquent un « détournement du dispositif par un tempérament commercial » très développé. Ils ajoutent que dans un angle juridique « la preuve permet de démontrer la véracité d'un fait ou d'un acte ». Elle met en lumière la vérité des faits et la réalité des droits. Dans le cas de la VAE, nos auteurs pensent que « la notion juridique de preuve peut paraître inadaptée » car la compétence, l'expérience, l'attitude d'un candidat ne constituent « ni des faits ni des actes juridiques au sens strict », elles s'inscrivent dans un registre qualitatif et « ne semblent pas présenter un degré d'objectivité suffisant pour revêtir une qualification juridique ».

La capacité des uns à disposer d'un accompagnateur, des autres à rester dans l'impossibilité, pose aussi un problème d'équité et d'égalité de chance. Il est avéré que les candidats accompagnés ont plus de chance d'être admis. De nombreuses interrogations portent par conséquent sur la nature, les enjeux et les limites des accompagnateurs. Ils n'ont pas tous les mêmes compétences au départ, ni la même connaissance de l'institution qui certifie. Massivement ils ne sont pas formés, pas préparés à exercer cette activité nouvelle qui s'invente véritablement sur le terrain. On peut considérer que la fonction d'accompagnateur VAE est pour le moment une fonction secondaire dans l'enseignement supérieur (Champy-Remoussenard, 2007). C'est un processus qui mobilise aujourd'hui beaucoup de professionnels à statuts variés (enseignants, formateurs, conseillers d'orientation professionnelle, conseillers en formation continue) et dont les modalités de la professionnalisation sont en train de se construire. Le diplôme révèle naturellement une habilitation a priori à exercer une fonction, un métier. La VAE introduit une validation a postériori. Le texte de loi concernant la VAE stipule bien que ce n'est pas l'évaluation des connaissances mais une reconnaissance des compétences qui est évaluée par le jury (Larrieu & Pinte, 2009).

Il existe peu d'information sur la VAE et cela joue à sa défaveur pour sa propension. En dix ans, seulement une dizaine de milliers d'étudiants et de stagiaires ont bénéficiés de ce texte. Par exemple, l'année 2000, qui est l'année phare de la VAE, seuls 1724 ont été dispensés de certaines épreuves par validation (Lenoir, 2002). En conséquence, il n'est pas exagéré de dire que les universités ont ignoré la VAE. Avec le faible nombre des bénéficiaires, elle ne semble remettre en cause rien de fondamental. Elle se caractérise par une simple extension de la loi de 1992. Dans les travaux de Lenoir, nous avons noté que certains universitaires sont encore dubitatifs pour accorder les mêmes valeurs de reconnaissance des connaissances académiques aux connaissances d'action. Les personnels administratifs aussi se dressent souvent contre la VAE par souci de l'image et de la réputation de leur établissement. Ils sont quelquefois émus de voir un diplôme être délivré en partie ou entièrement sur la seule base de l'expérience du candidat et sans retour systématique dans un dispositif d'éducation.

4. La professionnalisation par l'entrepreneuriat et le management à l'université

Le soutien vers l'entrepreneuriat a été mis en lumière et défendu par de nombreuses sphères économiques. L'Union Européenne (2004) a ouvertement reconnu l'entrepreneuriat comme une nécessité de base devant être inculquée à travers un apprentissage continu. Le Sommet européen de Lisbonne, la Charte européenne pour les PME[25] (2000) et le Sommet européen de Printemps tenu en mars 2003 ont tous insisté sur cette idée. Cet intérêt fut, entre autre, illustré par la publication en 2003 du Livre Vert (2003)[26] sur l'entrepreneuriat en Europe.

Considérés comme des activités intellectuelles marchandes, l'entrepreneuriat et le management sont timidement entrés dans les finalités éducatives de l'université d'Etat. Ils ont demeuré longtemps la force des établissements privés de formation professionnelle conçus le plus souvent pour les besoins en main d'œuvre du marché. Cette timidité est une situation de fait due au caractère mercantiliste attribué à ces formations et d'une certaine façon ne milite pas à la conception de l'enseignement comme « bien public ». Apprendre l'entrepreneuriat comme le précise François Laurent (2006)[27] revient à une forme d'abandon d'une rationalité trop parfaite à force d'être strictement codifiée. C'est une pratique de formation-action, une démarche-projet nourrie par l'approche systémique où comprendre, appréhender le Tout est le préalable avant de décortiquer finement l'écheveau des relations de cause à effet. L'université en restant ancrée dans un enseignement purement général se voit ici porter un grief pour son ouverture nonchalante sur les nouveaux besoins de formation.

L'entrepreneuriat et le management en tant que facteurs de développement économique et national s'invitent au sein de l'université. Quel que soit le pays, ils deviennent un enjeu de premier plan par rapport à l'innovation, à la création d'emploi et à l'insertion socioprofessionnelle. Il est important de construire chez les étudiants l'esprit de création

[25]Charte pour les petites entreprises, adoptée le 13 juin 2000 par le conseil des affaires générales, adoptée par le conseil européen de Féira tenu les 19-20 juin 2000

[26]Commission européenne COM (2003), 27 Final, 21 janvier 2003: Livre Vert sur l'entrepreneuriat en Europe

[27]François Laurent est Président de l'Institut National Polytechnique de Lorraine, Président de l'établissement public de coopération Nancy-Université

d'entreprise ou l'esprit d'entreprendre. Le management des opérations standardisées centré sur le « juste-à-temps », la production flexible et la qualité totale, laisse la place à un management basé sur l'incertain, le goût du risque et la capacité de se projeter dans un futur (Schmitt, 2008).

4.1. L'entrepreneuriat comme alternative de la professionnalisation

L'entrepreneuriat apparaît comme une réponse possible à développer au sein de l'université en rapport avec la démocratisation des activités au niveau de la société. Il vient rompre la dichotomie classique entre d'un côté l'université, et de l'autre, le monde de l'entreprise dans laquelle beaucoup de pays s'étaient enfermés. Du point de vue de Schmitt (2008), l'on estime que l'université longtemps focalisée sur les méthodes analytiques et algorithmiques, particulièrement adaptées à ses activités, a vu se généraliser en son sein ces deux dernières décennies, des méthodes de pensées complémentaires comme la méthode heuristique. Le développement des activités à projet va dans ce sens au sein de l'université. Cette méthode renvoie au fait que le monde est le produit d'une évolution à laquelle les porteurs de projet participent et doivent s'adapter. L'objectif est de favoriser la cohérence entre finalités et moyens pour y parvenir. Dans cette perspective, on ne recherche plus une solution optimale, mais des solutions satisfaisantes (Bayad, Grandhaye, Schmitt, 2002). Il s'agit d'apprendre à connaître la construction de projet et la résolution de problème.

Dans beaucoup d'universités des pays de l'OCDE, l'entrepreneuriat est aujourd'hui l'une des principales formations à l'endroit des étudiants pour impulser une créativité dans le monde du travail. Il va de l'intérêt d'impulser une dynamique de création de nouvelles entreprises. Les nouveaux associés à l'environnement compétitif actuel, les sociétés en général, et les individus en particulier, sont appelés à acquérir un ensemble de compétences, d'aptitudes et de capacités leur permettant de faire face à cette nouvelle réalité. Par conséquent cette dynamique exige, entre autres, des qualités très spécifiques telles que la capacité à comprendre et à gérer un nombre important d'informations, une communication importante au sein des groupes de travail et une adaptation constante. C'est pourquoi les universités doivent réagir et s'assurer que leurs étudiants soient

correctement à travers ces changements dans l'acquisition de compétences telles que l'innovation, la communication etc. (LLopis, 2008).

4.2. Un exemple de référentiel de compétences de formation universitaire professionnalisée d'entrepreneuriat en Espagne

À titre d'exemple et en référence aux écrits de Juan LLopis, Francisco LLopis et Olivier Giacomin (2008), seize compétences sont identifiées et développées dans l'université de Valence en Espagne. Elles font l'objet d'un cours d' « International Entrepreneurship » que nous prenons le soin d'énumérer ici pour une appréciation plus détaillée. Pour ce qui est des dynamiques d'enseignement dans cette offre éducationnelle, l'objet principal est de promouvoir le processus de création et de développement d'initiative d'entreprise et d'analyser les situations permettant de cerner le rôle joué par l'entreprise. En plus un nombre additionnel d'objectifs sont poursuivis tels que déterminer et diagnostiquer les opportunités d'affaires existantes dans la société actuelle, saisir les étapes nécessaires pour s'emparer d'une niche de marché et examiner les variables jouant probablement un rôle pertinent en termes de gestion d'affaires lors du lancement d'une nouvelle initiative. En voici quelques compétences fondamentales à cet effet :

1-Analyser et résumer les compétences : pour faire face aux problèmes quotidiens et leur trouver des solutions par le biais de nouvelles initiatives d'affaires, il est nécessaire d'analyser la situation ou le contexte pour procurer de nouvelles solutions à travers des projets innovants.
Organiser et planifier la capacité : une présentation correcte du projet d'affaire, bien planifiée.
Communication orale et écrite : produire une description détaillée du projet d'entreprise.
Connaissance d'une langue étrangère complémentaire : pour une large connaissance des informations surtout quand on est censé être membre d'une équipe dont les participants parlent d'autres langues (anglais).
Compétences informatiques : en lien avec le champ d'étude : la maitrise des logiciels de présentation, il est bon de disposer de plusieurs programmes informatiques pour l'élaboration d'un plan d'entreprise.

Capacité de gestion de l'informatique : cela veut dire chercher, retrouver, analyser, comprendre, utiliser et garder sur une courte durée toutes les données nécessaires pour identifier et matérialiser une idée d'affaires. L'information la plus pertinente doit être recueillie.

Résolution problème : détecter à temps les problèmes et les idées d'affaires, bien que ça soit plus intéressant de voir la façon avec laquelle une solution créative, globale et réaliste est donnée au problème, particulièrement quand l'entreprise est confrontée à un manque de ressources.

Prise de décision : capacité à spécifier l'ensemble des décisions qui permettent à l'entreprise de réaliser ses objectifs.

Travail d'équipe : cela ne signifie pas seulement travailler ensemble, une équipe, c'est un groupe de personnes qui communiquent les unes avec les autres, malgré leur différence de formation, de compétences et de perspicacités, collaborent pour atteindre un objectif clairement identifié.

Travailler dans une équipe interdisciplinaire : cela implique un pas supplémentaire dans le domaine des compétences relatives au travail en équipe, prendre une décision qui cherche et favorise l'hétérogénéité totale du groupe en ce qui concerne l'origine, la formation et le sexe parmi d'autres variables.

Compétences en relations interpersonnelles : elles sont développées quand le groupe d'étudiants est petit et par conséquent il y a un contact étroit et permanent avec eux, que cela soit lors des sessions ou diverses activités externes. Cela facilite leur réaction et favorise une *Compétences en relations interpersonnelles* relation étroite.

Raisonnement critique : il est spécialement utilisé durant l'étape au cours de laquelle une décision est prise concernant la sélection d'un projet d'affaires. C'est à ce stade et durant le processus de développement du plan d'entreprise qu'interviennent les compétences cognitives et les composantes motivationnelles. Il permet de supprimer l'impulsivité et de développer la tolérance de l'incertitude.

Adaptabilité à de nouvelles situations : cette compétence est encouragée à travers la création aléatoire des groupes de travail ainsi qu'à travers des sessions données par des professionnels externes à l'université. Ces derniers présentent les connaissances acquises par une série d'expériences de la vie et de travail qui aident à former les étudiants.

Créativité : elle est particulièrement encouragée durant les étapes précédant l'analyse et la recherche d'idées de création, ainsi que dans la façon ou elle peut permettre de trouver des solutions dans une situation où l'entrepreneur est face à une absence totale ou partielle de ressources.
Leadership : un effort est réalisé afin de garantir que chaque membre du groupe puisse de façon ponctuelle être le « chef ». Cela évite que le groupe ne suive le rôle imposé par un seul leader.
Connaissances et exploitation d'autres cultures : l'ensemble des activités de cours qui impliquent l'utilisation de deux langues, favorisent l'échange et la mobilité des étudiants vers les autres pays.
Entrepreneuriat : en raison de la dynamique du cours, les étudiants connaissent à peine les personnes avec qui ils vont travailler et encore moins qui sera dans leur groupe de travail. Cela signifie que les étudiants, dès le commencement, sont obligés de travailler avec certain degré d'incertitude et d'initiative personnelle.

Par ailleurs, ces cours sont flexibles dans les dates et le planning d'enseignement, dans la durée et dans le programme. Ils sont suivis par une grande variété d'étudiants, car l'offre est entièrement ouverte. Les sessions incluent la visite d'entreprises dans le but d'acquérir des connaissances sur différents projets d'affaires, lesquels sont expliqués par des professionnels. Les compétences sont souvent scindées en trois grandes catégories : instrumentales, interpersonnelles et systémiques.

5. La professionnalisation entrepreneuriale dans l'université des Etats-Unis

Le rapprochement de l'entreprise et de l'université est fait, entre autre, par le biais de la professionnalisation dans l'université américaine vers les années soixante. Très vite cette formation professionnalisante a pris une ampleur dans les universités pour préparer les étudiants à être des entrepreneurs potentiels et des facteurs essentiels dans la croissance de l'économie et la création d'emplois. Nous aborderons cette partie en nous focalisant sur les travaux de John McIntyre et Vera Ivanaj (2008). Leurs travaux constituent une véritable synthèse de la situation des Etats-Unis. Ils nous permettent en trois moments de retracer l'historique et les sources de financement des formations, les pédagogies d'enseignement et les compétences développées et enfin les critères d'évaluation.

5.1. Historique et sources de financement

Historiquement l'université américaine, comme toutes les autres universités d'Etat des pays de l'OCDE, a connu une timide entrée dans la formation de l'entrepreneuriat. Jusqu' aux années soixante-dix, très peu d'universités offraient des cours en entrepreneuriat. Les premiers cours sur le management de la petite entreprise ont commencé à se développer dans les années 40. L'école de management de Harvard a introduit son premier cours en entrepreneuriat en 1947 par Myles Mace dans l'objectif d'aider l'industrie d'après-guerre à rebondir et à offrir aux soldats une reconversion. Cependant, en dépit du succès des cours, le personnel universitaire titularisé n'y voyait pas un avenir académique suffisant. Au fil des années, les travaux des chercheurs ont prouvé l'impact de la petite entreprise dans la création d'emploi et l'arrêt de la chute des nouvelles créations. Les écoles de management augmentèrent leur offre vers des programmes d'enseignement sur la petite entreprise. La venue des micro-ordinateurs dans les années quatre-vingt renforce la tendance en facilitant et en allégeant les activités aux entrepreneurs, et aussi en permettant de réelles opportunités pour les firmes en informatique. L'arrivée en masse des ordinateurs va créer de nouvelles possibilités pour les études en entrepreneuriat en permettant de réaliser des simulations d'entreprises dans lesquelles les étudiants sont confrontés à des situations complexes d'études de cas. En 1970, seulement 16 écoles offraient des cours en entrepreneuriat. Leur nombre est passé à 441 en 1993 (Vesper et Gartner, 1997, p.198) cités par les auteurs. Aujourd'hui plus de 1400 écoles postsecondaires accréditées par l'AASCB (American Assembly of collegiate schools of Business). Les revues scientifiques sont devenues nombreuses, plus de 44 journaux académiques référencés et beaucoup de numéros spéciaux sont également dédiés à l'entrepreneuriat dans les principales revues académiques en management.

Les nombreuses sources de financement des études constituent la principale force du système universitaire américain. Une tradition d'aide apportée par la politique fiscale fédérale a propulsé en avant le phénomène de l'entrepreneuriat. Les possibilités d'admissions sont importantes. Les relations de proximité avec les entreprises sont très développées (Finkle & Deeds, 2001, p.178). Les sources de financement sont principalement des donateurs privés d'organisation, une spécificité américaine. Elles

viennent essentiellement des petites et moyennes entreprises. Les universités aussi reçoivent beaucoup de dons de leurs entrepreneurs distingués en guise de remerciement. Ces aides ont contribué à la création de multiples centres et chaires d'entrepreneurs qui favorisent les études du domaine. Il existe aussi le phénomène des « départements dédiés ». Etant élevé au rang de département officiel, l'entrepreneuriat est finalement comme une matière à part entière.

Il s'y ajoute que les liens entre la recherche universitaire et l'application commerciale créent un impact des incubateurs d'entreprises de haute technologie. Il existe une véritable collaboration entre l'université et les industries. Les incubateurs sont des organisations qui louent un espace de bureau et fournissent des services supplémentaires, tels que l'assistance administrative et des conseils en management à de nouvelles entreprises ou des lancements. Les incubateurs sont aussi généralement co-sponsorisés par des universités, des organisations gouvernementales et des firmes privées. Un tel phénomène est observable au niveau de la Californie du Nord où des entreprises telles que IBM et Northern Télécom ont localisé leurs installations de recherche dans cet espace afin de se concentrer dans les télécommunications avec l'aide des universités locales. Cet emplacement est devenu très vite un des lieux le plus performants et le plus dynamique des Etats-Unis pour la localisation d'entreprises technologiques. Des exemples de collaborations réussies entre l'entreprise et l'université sont le cas de Silicom Valey de « General Electric » et le « Rensselear Polytechnic Institut » focalisé dans les programmes de transfert de technologie. La Californie, à elle seule, dispose de plus de mille biotechnologiques de petite taille. La plupart de leurs découvertes majeures proviennent des universités et d'une pléthore de petites entreprises entrepreneuriales et non des laboratoires des grandes entreprises (McIntyre et Ivanaj, 2008).

5.2. La pédagogie d'entrepreneuriat et les compétences développées

Les pédagogues ne s'accordent pas sur beaucoup de points au sujet des objectifs de la formation en entrepreneuriat. D'après John McIntyre et Vera Ivanaj, il y a une conception qui soutient que l'entrepreneuriat est le fait qu'une personne gère et manage une promesse d'affaire. Cependant cette vision est tout de même expansible à plusieurs

domaines. « La création d'entreprise » est de fait étroitement liée au « management de la croissance », elle a des implications sur « la famille et la propriété ». Il existe les défenseurs du management de la petite entreprise et ceux centrés sur l'entrepreneuriat. Des chercheurs comme Salomon, Weaver et Fernald (1994) ou Zeithaml et Rice (1987), cités par nos auteurs, ont largement débattu sur « les différences et les similarités » entre ces « deux types de programmes » de formation. Les cours proposés dans les deux domaines sont souvent centrés sur la firme en général et « couvrent les problèmes liés à la planification, la mise en œuvre et l'exploitation des petites entreprises pour les managers et les propriétaires ». Ils offrent des modèles d'analyse de faisabilité, la vente et la cession d'entreprise.

La différence entre les deux types d'approche de formation réside dans leur but ultime : les cours sur la petite entreprise visent à donner des bases solides au management et à la gestion des entreprises existantes, les cours en entrepreneuriat se focalisent sur le lancement et le développement de nouvelles créations. Les premiers s'intéressent sur « comment manager » avec succès une entreprise qui fait des ventes normales, des profits et de la croissance. De ce fait ils mettent l'accent sur la « planification et l'organisation du travail, la sélection des employés, le marketing des biens et des services, la planification financière et le contrôle ». Les seconds se consacrent sur « les principaux objectifs de l'entrepreneur tels que le profit et la croissance ». La réalité pédagogique n'a pas non plus épargné le besoin psychologique des étudiants en management. Le désir d'être indépendant implique un manque de contraintes, de restrictions et de la routine. Partant de là, des chercheurs comme Sexton et Upton (1987), cités par nos auteurs ont proposé de faire « des cours peu structurés » afin d'encourager une « pensée indépendante permettant de poser des problèmes originaux dans des situations d'ambigüité et de risque ».

En somme, les méthodes pédagogiques servant à la transmission des compétences et des connaissances en entrepreneuriat ont connu beaucoup de modification ces dernières décennies. Mais la plupart des innovations sont en accord avec la « méthodologie d'enseignement en administration des affaires » sous l'influence de l'école de

management de l'université de Harvard dont l'enseignement en entrepreneuriat est traditionnellement basé sur les études de cas (Salomon, 2002). C'est une approche qui « oriente l'individu vers l'action », le plan d'affaire est très développé, il n'en reste pas moins la présence de « professionnels » pour des « histoires de cas intéressantes », des « conseils pratiques » et des « motivations stimulantes ». Certains auteurs Ronstads (1987) et Honing (2004), cités par nos auteurs, caractérisent cette approche comme « une vielle école ». Les études empiriques effectuées de manière systématique par Salomon et ses collègues de « Georges Washington University » dans le cadre d'une enquête nationale régulière sur la formation en entrepreneuriat, réalisée en collaboration étroite avec « Kauffman center for Entrepreneurship Leadership », ont permis de dresser un tableau plus ou moins complet des approches et méthodes pédagogiques utilisées pour enseigner l'entrepreneuriat. Ils préconisent que la formation en entrepreneuriat doit inclure des cours qui « apportent des compétences en négociation, en leadership, dans le développement des nouveaux produits, l'innovation technologique et la pensée créative ». D'autres compétences sont aussi identifiées comme importantes tels que la « gestion de la carrière de l'entrepreneur, les sources de capital risque, la protection de l'idée, la tolérance à l'incertitude, les caractéristiques de personnalité de l'entrepreneur et les défis associés aux différentes phases de développement de l'entreprise». A cet effet, les outils d'enseignement les plus utilisés semblent être : les plans d'affaires, les startups des étudiants, la consultation avec des entrepreneurs expérimentés, les simulations par ordinateur, les simulations comportementales, les interviews avec des entrepreneurs, l'analyse de l'environnement, les cas de « vie », les films et les vidéos (Kuratko, 2004) cité par nos auteurs. L'arrivée de l'Internet permet aux étudiants de participer à des simulations tout en recevant un retour de la part de leur enseignant tuteur.

5.3. Les critères d'évaluation de la professionnalisation entrepreneuriale universitaire

Certains chercheurs pensent que la meilleure façon de faire une évaluation est de prendre la mesure de l'impact socioéconomique. Une étude citée par nos auteurs et réalisée par Vesper et Gartner (1997) auprès de 941 écoles de management américain et 312 écoles de management international, visant à classer les programmes universitaires de formation en

entrepreneuriat, a retenu les critères suivants : l'offre de cours, les publications du personnel académique impliqué dans ces enseignements, l'impact sur la communauté, les exploits réalisés par les anciens élèves, les aides obtenues, l'obtention de prix lors de compétitions, la durée de l'activité, la taille des programmes de NBA. L'étude a prouvé qu'il n'y a pas beaucoup de différence entre les universités américaines et celles des autres pays de l'OCDE sur les critères retenus pour évaluer les programmes en entrepreneuriat. Le critère central qui est accordé par le bon nombre semble être « l'offre de cours » pour mesurer la qualité d'un programme en entrepreneuriat. La même étude montre que « les entrepreneurs qui réussissent le mieux sont ceux qui se regroupent géographiquement ». Exemple la « Silicon Valley » et « Road 128 » sont très réputées pour leur capacité de concentration. Elle a permis de faire une classification nationale américaine des universités. Dans la liste des dix premiers se trouvent Babson Collage, Harvard Business School, Wharton School, University of South California, University of Texas ....

Ces résultats satisfaisants dans le domaine de la professionnalisation des enseignements supérieurs universitaires aux Etats-Unis, a provoqué chez les enseignants une volonté de trouver de nouvelles méthodes pour transférer des savoirs entrepreneuriaux aux étudiants. Les lieux d'enseignement, le contenu des études et les méthodes font l'objet de beaucoup de recherches par les enseignants-chercheurs pour mieux préparer les formations en entrepreneuriat dans l'avenir. Les programmes d'entrepreneuriat ont été développés, au début, dans les écoles de commerce, ensuite dans les écoles d'ingénieurs, il s'agit de l'appliquer à l'ensemble du champ universitaire. La tendance est d'introduire « le monde réel de l'entreprise » dans les salles de cours et les amphithéâtres (Salomon, 2007). L'implication des tuteurs ou mentors extérieurs est très utile. Ils apportent une touche originale à l'apprentissage et à travers la réalisation des projets. En quelques décennies, l'entrepreneuriat est devenu une composante majeure des universités américaines et des pays de l'OCDE au service du développement local. Le défi aujourd'hui est celui de l'adaptation à une économie globalisée où les frontières s'effacent, permettant de former des entrepreneurs capables de faire face à des marchés de plus en plus larges et compétitifs. Dès lors, les universités sont tenues de former les étudiants à pouvoir réaliser

leurs propres projets au courant de leur cursus et de bénéficier comme aux USA des ressources universitaires mobilisées tels que les incubateurs d'entreprises et de technologie.

Conclusion

Les politiques de professionnalisation introduites dans les universités raisonnent en termes d' « assurance qualité », de compétences attendues des étudiants, de la reconfiguration des cursus et des filières pour l'attractivité des étudiants étrangers dans la concurrence avec l'Amérique du Nord, Australie et autres pays pourvoyeurs d'enseignement supérieur, (Musselin et Froment, 2007). Le diplôme universitaire doit favoriser l'insertion et être la meilleure protection contre le chômage (Pol, 2007). A ce titre, les injonctions des Etats pour une professionnalisation des filières et des cursus semblent fondamentales afin de répondre au besoin économique de l'Europe dans un monde caractérisé par l'« économie de la connaissance » et la compétitivité. La formation continue et la VAE apparaissent donc comme un input dont les effets sur l'enseignement supérieur ne sont pas seulement collatéraux ; mais à être considérées comme une mutation fondamentale dans les pratiques de l'université. Et comme le relève Lenoir, la VAE est un « facteur déterminant susceptible de modifier l'équilibre du système complexe des universités tant du point organisationnel qu'humain. C'est une sorte de désinstitutionalisation (Triby, 2012), un rapport au savoir réinterprété, d'une révolution pédagogique radicale, d'une nouvelle vision de l'environnement socioéconomique, d'une donne modifiée de la dynamique psychosociale par rapport au public transformé et la prise en compte de nouveaux acteurs et de pratiques émergeantes.

Chapitre VI. Les institutions incitatrices de la professionnalisation de l'enseignement supérieur

Les raisons qui fondent la professionnalisation de l'enseignement supérieur sont nombreuses et proviennent de différents ordres. La demande sociale, la demande des étudiants et la demande du marché de l'emploi sont les principaux arguments qui alimentent la plupart des thèses. Nous nous intéressons ici aux injonctions d'organismes plus structurés et mieux impliqués dans les orientations nouvelles qui définissent le besoin de professionnalisation des filières universitaires. Nous faisons l'économie d'élargir amplement notre analyse. Pour le présent chapitre, nous allons nous focaliser sur quelques-uns qui nous semblent illustratifs. Elles nous paraissent être parmi les incitatrices des réformes déterminées par des relents purement économiques. Comme le dit (De Montlibert, 2004) « certains croient que l'université est toujours dirigée par des mandarins moralisateurs et rêvent d'abattre leur pouvoir, d'autres pensent qu'elle est trop « protégée » et souhaitent qu'elle affronte les affres de la concurrence sauvage, les uns envisagent une université payante, d'autres voudraient se défausser de cette charge sur les régions, d'autres encore souhaitent qu'elle soit mise en place une sélection rigoureuse ou, à l'inverse réclament un ascenseur social plus rapide, mais tous veulent obliger les université à s'adapter aux besoins de l'économie, et en un mot, à faire, enfin, du « concret »». Nous axerons notre réflexion en six étapes à savoir les réformes principales en cours dans l'université européenne, le Processus de Bologne, la Table Ronde Européen (TER) des industriels, l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE), l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS) éducatifs et les groupes d'enseignants-chercheurs d' « intérêt commun ». Hormis ces derniers, ces organisations apportent des appuis financiers considérables à l'enseignement supérieur.

1. Les principales réformes en cours dans l'université en Europe

L'enseignement supérieur universitaire est aujourd'hui soumis à un examen. Son efficacité dans le contexte actuel de l'évolution de l'économie devenue mondiale est remise en cause. Ainsi, quatre réformes principales sont en cour dans les pays de l'Union Européenne et de l'OCDE.

1.1. Le LMD

L'architecture des formations est réorganisée en licence - master- doctorat. *La licence* est prévue pour trois ans. Dans ce cycle les enseignements basiques doivent être de rigueur. L'étudiant doit être préparé à réaliser un projet professionnel clair. Ce projet est la cheville ouvrière de son cursus universitaire. Il fonde l'orientation et la trajectoire que doivent prendre ses études. *Le cycle master* est la confirmation tout simplement du projet professionnel déjà envisagé. Il indique l'aptitude à continuer en recherche ou à intégrer un enseignement professionnalisé. *Le doctorat* témoigne de l'aptitude de l'étudiant à s'employer dans la recherche, à l'innovation et à contribuer à la création de nouveau savoirs.

1.2. Le système de crédit ECTS

Les crédits transfert system (ECTS) permettent aux étudiants d'accumuler le nombre de points exigés pour obtenir un diplôme. Ils peuvent s'obtenir d'une université à une autre européenne dans le cadre des voyages d'études que les étudiants sont tenus de réaliser (ERASMUS, SOCRATES). Ils sont capitalisables et transférables. A la place des certifications nationales considérées comme généralistes, les diplômes de compétences sont devenus une exigence.

1.3. Une redéfinition des activités des universitaires

La mobilité des enseignants-chercheurs est devenue un paramètre fondamental. On les encourage à mieux s'intéresser à la recherche de solutions des problèmes actuels de la société et du milieu professionnel. Ainsi, les activités de recherche sont essentiellement tournées vers des recherches utiles et profitables dans l'immédiat. A défaut, les financements restent moins conséquents ; contrairement s'il s'agit de recherches commanditées par les entreprises et les tiers. Aujourd'hui les chercheurs sont évalués et ils rendent compte aussi aux agences d'évaluation. A cela s'ajoute une subordination progressive de la politique de la recherche, non seulement aux priorités du gouvernement, mais à la montée d'exigences en matière de comptabilité et de comptes rendus et la complexité croissante des procédures de demandes de crédits et de fonds de recherche.

Dans plusieurs pays de l'OCDE, l'on insiste fortement sur la notion de responsabilité avec des conditions parfois restrictives, sur l'état d'avancement des recherches commandités et les preuves d'éléments comptables plus détaillés sur la façon dont les fonds alloués à l'université ont été dépensés. A cet effet, l'université est invitée à redéfinir ses finalités en tenant compte des savoirs orientés vers l'application, selon les besoins économiques, la mutualisation et la rationalisation des ressources. Cette dernière option s'explique par une volonté de réduire les coûts de l'enseignement supérieur, la domination de la politique néolibérale fondée sur le rapport qualité/prix, la vente de programmes et de prestations à l'image d'une société privée. En un mot, il consiste à considérer l'université comme une entreprise : les enseignants seront des producteurs, les employeurs et les étudiants seront des consommateurs. En plus de cela, l'étudiant est pris ici comme un « client » (De Montlibert, 2004).

1.4. La réorganisation du fonctionnement des universités

Le fonctionnement de l'université est devenu essentiellement managérial. Le système présidentiel en France accorde des pouvoirs dignes d'un chef d'entreprise aux responsables à la tête des universités. Désormais ils peuvent définir les politiques de recrutement, les axes de la recherche et le projet de développement. Ainsi la tendance aujourd'hui de la plupart des universités est d'accéder à l'autonomie effective. Même si des pays comme les Etats-Unis et le Japon ont déjà une longue tradition d'universités privées, il n'en est pas de même chez la plupart des pays d'Europe à quelques exceptions près comme l'Allemagne et la Grande-Bretagne. Cette autonomie consisterait à la maitrise du budget (libre dépense des dotations de l'Etat, fixation des frais d'inscription, répartition des crédits aux différentes filières), la gestion des ressources humaines (possibilité de recruter de façon autonome les enseignants, les chercheurs, les personnels et la libre politique des salaires et des plans de carrière), la sélection des étudiants, le parc immobilier, l'organisation pédagogique (libre définition de l'offre de formation et le contenu des cours et habilitation à délivrer des diplômes) et enfin la stratégie de développement qui milite pour une définition du plan de développement à long terme et du positionnement de l'établissement sur le plan national et international. Ces défis

restent à relever du fait que l'université d'Etat demeure encore une formule très répandue dans bon nombre de pays.

2. Les principes du processus de Bologne

Entamé depuis 1999 le Processus de Bologne est la concrétisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Pour rappel, dans l'analyse de la « Déclaration commune des ministres européens de l'éducation (19 juin 1999), les travaux de Schultheis, Roca, & Cousin (2008) nous permettent de commenter sur les six principes suivants :

- « *Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du supplément au diplôme, afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial* ».

Dans ce principe, la finalité repose sur l' « intégration dans le marché du travail » et la capacité à se positionner et à tenir l'enseignement supérieur dans la « compétition » au niveau international. Cet objectif exige à l'université de trouver les approches pédagogiques nécessaires permettant de le réaliser. Parmi les approches usuelles dans ce contexte de mondialisation et de l'économie du savoir, nous avons la professionnalisation.

- « *Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au second cursus nécessitera d'avoir achevé le second cursus d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification appropriée pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au master et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens* ».

La finalité visée dans ce principe est l'acquisition d'une « qualification » destinée à s'insérer dans le « marché du travail ». Donc aux universités également de mettre en place les modalités d'acquisition de cette qualification fondamentale dans cette

disposition. Une des modalités les plus en vue constitue bien entendu la professionnalisation sous différents niveaux et sous différentes formes.

- « *Mise en place d'un système de crédit comme celui du système ECTS, comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourrait être également acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés* ».

Outre la mobilité, la finalité concerne la prise en compte d'autres espaces de reconnaissance de savoirs pour acquérir les crédits. Hormis la formation tout au long de la vie, des espaces autres que l'université sont envisageables en vue d'atteindre cet objectif. La VAE apparaît la pierre angulaire qui permet la validation des savoirs d'action construits à partir de l'entreprise ou dans d'autres espaces de travail.

- « *Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière pour les étudiants à leur accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés, pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires* ».

Il est notoire dans ce principe que la validation des acquis est une possibilité ouverte. Il convient alors d'intégrer la dimension que le savoir construit en dehors de l'université ait une reconnaissance comme le savoir construit à la suite d'une formation éducative; ce qui d'ailleurs justifie la valeur du principe précédent.

- « *Promouvoir de la coopération en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables* ».

Là aussi, il est possible de sous-entendre la création d'un partenariat que les universités devraient élaborer avec des structures permettant de prouver l'existence d'une « qualité ». La question ici est de savoir ce que doit être la nature des critères et de la méthodologie. S'agit-il de critères relatifs et/ou prenant en compte les finalités du marché du travail et de l'acquisition de connaissances fondées sur l'insertion. Tout compte fait, les universités sont invitées à élaborer des mécanismes qui leur permettent d'assurer la « qualité » des formations et des apprentissages.

- « *Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche* ».

Les deux principes ne s'éloignent pas et semblent insister sur la mobilité, ce qui suppose l'exécution des programmes ERASMUS et SOCRATES dans les universités, mais aussi la définition de programmes attractifs pour les étudiants étrangers et les chercheurs. Il va sans dire que la dynamique de mutualisation et d'harmonisation qui doit déterminer les relations entre universités est vivement incitée. Le constat dans ces principes précédemment indiqués est que la variable « insertion dans le marché du travail » est transversale sur toutes les dispositions. Les objectifs fondés sur la qualification, la mobilité et la reconnaissance de la valeur sociale et intellectuelle des savoirs acquis en dehors des universités n'en demeurent pas moins importants. Sur cette base, il est aisé de noter que les finalités économiques sont dominantes dans le processus de Bologne.

La professionnalisation de l'enseignement supérieur européen s'inscrit certes dans une dynamique de mutualisation et d'harmonisation, mais elle reste dominée par un relent économique des pays de l'Union. Elle est incitée et appuyée par un certain nombre d'institutions qui influent sur l'orientation des formations et leurs contenus. Ces institutions économiques exigent coûte que coûte un enseignement qui prend en charge les besoins en qualifications des entreprises.

3. La Table Ronde Européenne (ERT) des industriels

Entre 1989 et 1997, l'ERT[28] a publié plusieurs rapports sur l'enseignement. Six ans après sa mise en place en 1983, il a publié en 1989 un rapport intitulé *« Education et compétences en Europe* » et dans lequel il est précisé que : « *le développement technique et industriel des entreprises européennes exige clairement une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes. L'éducation et la formation sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise. L'industrie n'a qu'une faible influence sur les programmes enseignés. Les enseignants n'ont qu'une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit. Ils ne comprennent pas les besoins de l'industrie* ». L'analyse de cette disposition montre combien les acteurs du secteur de l'industrie sont déçus des rapports d'incohérence entre la formation et l'emploi. Elle permet aussi de signaler l'incitation à la professionnalisation dans le domaine de l'industrie. L'on voit combien le monde de l'entreprise s'intéresse aux formations universitaires. Et c'est une des raisons pour lesquelles Schultheis, Roca & Cousin (2008) ajoutent que ces objectifs susmentionnés « ne sont pas propres à Bologne, mais trouvent leur fondement dans les accords politiques et économiques de la table ronde d'industriels européens tenue entre 1989 et 1997 ». Ce forum réunit les « dirigeants des plus grandes sociétés industrielles et commerciales européens ». Il consiste pour la circonstance à poser les bases d'une « nouvelle logique marchande » de l'enseignement supérieur qui est sommé désormais de s'ouvrir aux « nouvelles méthodes de gestion des ressources humaines » et de mieux adapter la demande en qualification des entreprises dans les programmes de formation afin de leur permettre de « réduire leur coût de formation ». Les représentants de la grande industrie s'y réunissent en vue d'une réflexion sur les forces, les faiblesses et les prévisions sur le développement et les besoins de leurs entreprises. Ils y définissent une stratégie et une action commune. Depuis 1989, l'enseignement supérieur est soumis à la pression de ce groupe. Dans ce cercle figurent

[28]L'European Round Table of industrialists (ERT), fondée en 1983, elle regroupe 47 des plus grands dirigeants industriels européens. Cette table est l'un des plus puissants lobbies patronaux européens qui se réunissent à Bruxelles pour définir des stratégies et une action commune. Depuis 1989, l'enseignement supérieur est soumis à ce groupe de pression (Schultheis, Roca & Cousin, 2008).

par exemple les patrons de FIAT, la Lyonnaise des Eaux, Nestlé, Volvo, Philips, Olivetti, Danone etc. etc.

Le même rapport indique que: la connaissance fait maintenant partie intégrante de l'industrie européenne. Il y a un avantage concurrentiel à tirer de l'élévation du niveau des connaissances de ses employés, donc de ses compétences. Compétence et éducation sont des facteurs de réussite vitaux. C'est la raison pour laquelle les conclusions de la Table rappellent l'importance stratégique de l'éducation pour la compétitivité européenne. Les différentes tables rondes tenues se distinguent par la montée *in crescendo* des thématiques sur l'enseignement en termes d'innovation exigée. Entre autres, l'on peut retenir différents rapports comme : « Investir dans la connaissance, l'intégration de la technologie dans l'éducation européenne, (Bruxelles, février 1997)»; « Une éducation européenne vers une société qui apprend, rapport ERT, (Bruxelles, Février 1995); « Education permanente, développer les compétences futures en Europe, le rôle de la coopération entreprise-université (Bruxelles, Juin 1992); « Education et compétence en Europe, étude de la table ronde européenne sur l'éducation et la formation en Europe (Bruxelles, Février 1989). Au total, de 1989 à 1997, l'ERT consacre des réflexions portant sur l'enseignement et dans le but d'impulser des formations adéquates aux besoins en qualification des entreprises.

Les rapports sortis de ce forum, soulignent Schultheis, Roca & Cousin, « ont été repris par la commission européenne ». À l'occasion de la réunion du G7 à Bruxelles consacrée à la « Société de l'information », le rapport de février 1995 susmentionné précise que la clé de la compétitivité de l'Europe réside dans la capacité de sa force de travail à relever sans cesse ses niveaux de connaissances et de compétences. Dès lors, la responsabilité de la formation doit en définitive être assumée par l'industrie. « L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique ». Les gouvernements nationaux devraient envisager l'éducation comme un processus s'étendant du « berceau au tombeau ». L'éducation vise à apprendre et non à recevoir un enseignement. Il n'y a pas de temps à perdre. La pression concurrentielle intense requiert de nouveaux talents. Le cri d'alarme est lancé pour quiconque veut l'entendre. Les systèmes d'éducation ne

s'adaptent pas assez vite à la révolution technologique. La réforme des systèmes d'éducation devrait bénéficier d'une priorité politique. La présence d'industriels et de professeurs dans les conseils d'administration réciproques serait une voie à explorer. Ce rapport révèle bien les injonctions pour de nouvelles orientations dans les nouvelles politiques éducatives. Le développement technique et industriel des entreprises européennes reste dépendant en bonne partie des réformes que les universités effectueront dans le domaine des disciplines et des filières. Il exige clairement une rénovation accélérée en termes de professionnalisation des systèmes éducatifs et de leurs programmes (ERT, 1989).

4. L'OCDE et ses rapports sur l'enseignement supérieur

En Février 1996, l'OCDE produit un rapport intitulé « Les technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement postsecondaire », il est écrit dans ce rapport que « *les établissements financés par l'Etat sont obligés d'entrer en concurrence les uns avec les autres et également avec les prestataires privés. Les établissements sont incités à se comporter en entreprises et à considérer qu'ils ont pour mission de réagir à l'évolution de la demande des programmes d'étude. Les étudiants doivent payer tout ou une partie du prix de leurs cours, ce qui vise à imposer la discipline du marché aux producteurs de cours. Les possibilités de pénétration du marché en particulier dans les pays très peuplés et dans ceux qui ont des langues communes, semblent considérables* ». Dans la même optique, il a produit un nouveau rapport intitulé « Gérer les stratégies de l'information dans l'enseignement supérieur » dans lequel il est indiqué qu' « *il est plus important d'apprendre à apprendre que de maitriser des prétendus « faits ». Il faut encourager la possession d'un ordinateur. Les étudiants doivent apprendre à utiliser les services d'un réseau de la même manière qu'ils utilisent le téléphone* ». Les universités sont interpelées dans leurs modes de formation. Il est important qu'elles tiennent compte des connaissances en action. L'enseignement des savoirs empiriques sont largement sollicités par l'OCDE. En tant qu'institution d'analyse des politiques et pratiques éducatives dans les pays membres, elle porte des remarques sur lesquelles le processus de Bologne ne manque pas de s'inspirer. Elle se consacre alors à l'examen des contenus de formation, considérant comme le précisent Schultheis, Roca & Cousin (2008) que les systèmes universitaires sont « peu flexibles », « peu efficaces » et « trop lents » à s'adapter au

changement, « ineptes en matière de transfert » et de mise en « pratique des connaissances acquises ».

Le constat est alarmant aux yeux des experts. L'université est comme réfractaire aux mutations qui sont en cours dans son environnement social et économique. A quoi cela est-il dû? Les experts économiques de l'OCDE ont tenté de le trouver. Ils révèlent du coup que les facteurs bloquants du changement attendu sont à rechercher dans le fonctionnement des appareils universitaires. L'OCDE en décline quelques-uns dont les « directions universitaires » supposées être « collégiales », la « recherche de consensus » est obscure et pourtant au niveau interne, il est affiché « une volonté d'affirmation de valeurs universelles ». Elle en déduit alors que « les équipes de direction des universités devraient désormais « réaliser des plans stratégiques », introduire le « management par objectif » et « développer une culture d'entreprise ». A partir de ce point de vue des experts, l'OCDE encourage la réforme des universités avec plus d'ouverture vers le monde de l'entreprise. À ce titre, elle devient aux yeux de Blanchard (1975) « l'inspiratrice des politiques scolaires du capitalisme ».

Cette position est surtout soutenue par la Banque mondiale et l'UNESCO. Cette dernière dont Montlibert (2004) désigne comme la principale instigatrice des critiques sur l'enseignement supérieur. Ses prises de positions se sont accélérées. En 1995, elle s'attaque à son tour « à la nécessaire restructuration de l'enseignement supérieur » pour y revenir en 1998 dans une conférence mondiale. Le souhait de voir « l'enseignement supérieur se rapprocher des entreprises » y est vivement exprimé. Dépassant le cadre de l'éducation, l'UNESCO insiste sur la réorganisation de la recherche et invite à créer des synergies et des transferts de connaissances entre les laboratoires gouvernementaux, la recherche/développement et la recherche appliquée des entreprises. En gros, les universités sont sommées de mettre en place des processus de changement pour « capter les ressources des entreprises » comme les entreprises doivent changer pour « capter les recherches et les chercheurs de l'enseignement supérieur ».

Evidemment le nouveau paysage universitaire ne s'éloigne pas de cette logique. Hans Van Ginkel (2003) le souligne dans son analyse sur la globalisation. Il indique que celle-ci s'accompagne du « déclin progressif de la pertinence des frontières » et de l'émergence de la « société en réseaux ». Cela entraine un « changement copernicien du positionnement » de chaque université. Les universités ne peuvent plus se considérer comme faisant partie uniquement d'un système national, protégé par l'Etat qui fixe les règles, les programmes d'études et les recherches à mener. Elles sont de plus en plus dépourvues de protection dans un monde hautement concurrentiel. Elles doivent se prévaloir de leurs propres performances pour obtenir des fonds suffisants afin de proposer des programmes de qualité en matière d'enseignement et de recherche. Il s'agit alors de diversifier les relations extérieures avec les parties prenantes et les sources de financement. Il convient de repenser les modes de gouvernance, les financements, les structures internes et les modes de fonctionnement.

Grosso modo, comme il est remarquablement indiqué, une critique sans précédent est portée sur les universités. Elles n'excellent que dans des « accréditations formelles de diplômes » et ne satisfont plus les milieux de l'entreprise au regard de la façon dont elles fonctionnent et transmettent les connaissances. Ces dernières ne peuvent plus être une production neutre fondée sur l'enseignement initial, fondamental ou encore général. Il s'agit de concevoir des connaissances qui résultent des actions et des tâches qui se réalisent dans les secteurs de l'emploi. Cela répond à la demande des étudiants et de la société. Sous ce rapport, est-il admissible de penser que la période du diplôme général est révolue ? En tout cas sous cet angle, il est préconisé que les étudiants doivent être armés de compétences et de savoirs empiriques. Au lieu de « tête bien pleines », remplies de savoirs théoriques loin des réalités immédiates de la chaine de production ; entrer dans l'ère de la modernisation de l'enseignement supérieur consiste à former des « têtes bien faites » opérationnelles et capables de rendement immédiat. La formation au développement de l'intelligence garderait sa pertinence qu'à condition d'être réalisée simultanément avec la capacitation des étudiants en « connaissances situées ». Le développement de filières professionnalisées est impératif pour permettre aux étudiants

de disposer de savoirs nécessaires afin d'occuper rapidement les emplois vers lesquels ils s'orientent lors de leur formation (Vincens & Chirache, 1992).

5. L'accord général sur le commerce des services (AGCS) de 1994

Les instruments et les outils de travail dans la « société de savoir » dite moderne constituent parallèlement une autre préoccupation. Les intrants didactiques, les fournitures, la logistique des technologies de l'information et de la communication, le matériel scientifique adéquat, sont des nécessités pour les besoins de la modernisation de l'enseignement supérieur. Il est fondamental que les services qui permettent de les acquérir soient libéralisés. Ce défi est à relever à tous les niveaux de l'université. Ainsi la mobilité croissante des étudiants et des enseignants-chercheurs, des travailleurs de l'éducation et des programmes, posent de nouveaux problèmes aux cadres réglementaires nationaux et internationaux. Les activités internationales dans l'enseignement supérieur représentent des opportunités mais aussi des défis en matière de qualité, d'accès, de coût et de renforcement des capacités pour les pays qui les importent et ceux qui les exportent en services éducatifs. Dans certains pays, elles sont devenues des enjeux économiques et commerciaux dans l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS) et de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC). Beaucoup d'organismes aujourd'hui s'emploient à définir des finalités et des modalités d'exercice. A ce titre, le Centre d'Eudes et de Recherches sur l'Innovation (CERI) a réuni la communauté de l'éducation et du commerce pour discuter des opportunités et enjeux découlant de ces nouvelles évolutions. Entre autres activités, trois forums sur le commerce et l'enseignement supérieur sont tenus respectivement en 2002 à Washington, en 2003 à Norway aux USA et en 2004 à Sydney en Australie. Chacun de ces forums s'est consacré à partir d'un examen approfondi de l'évolution économique des pays de l'OCDE, à définir les enjeux dans l'enseignement supérieur et les orientations possibles dans « l'avenir des universités ». Quatre scénarios sont envisageables. Nous y reviendrons plus tard dans les perspectives.

Les travaux de Jane Knight (2003:88) montrent l'importance que les services de l'éducation occupent dans les accords de commerce et l'économie de marché dans cette ère de globalisation. Elle précise que la demande d'enseignement supérieur et

d'éducation des adultes, spécialement en ce qui concerne les cours présentant un intérêt professionnel augmente dans la plupart des pays. Cela est dû à un certain nombre de raisons : la croissance de l'économie du savoir, un mouvement en faveur de l'éducation tout au long de la vie, une démographie en mutation. Le secteur des universités public est incapable de la satisfaire à cause surtout des « contraintes budgétaires », au « changement du rôle des gouvernements » et à l'accent mis de plus en plus sur « l'économie de marché et la privatisation ». Du coup ceci ouvre la voie à de « nouveaux types de fournisseurs » ce que Knight appelle les « universités entreprises », les « établissement à but lucratif », les « entreprises de médias », les « courtiers en éducation », et les « universités privées ». Il convient toutefois de signaler que les « universités privées » ont une longue tradition dans des pays tels que les Etats-Unis, le Japon etc. Mais pour la majorité des pays, cette situation est quand même un phénomène nouveau. Aux Etats-Unis Knight indique que ces entités (universités entreprises comme IBM) sont très nouvelles, mais aujourd'hui de 400 en 1988 elles sont passées à 1600 en 1998. Elles se spécialisent dans les cours de formation technique et de perfectionnement professionnel. Elles sont en concurrence avec les unités d'enseignement professionnel des institutions publiques. Elles reconnaissent l'utilité d'investir dans de nouvelles stratégies d'apprentissage et d'enseignement et donnent la priorité aux consommateurs. Elles sont soutenues dans certains cas par les gouvernements qui escomptent qu'elles favorisent l'innovation dans le secteur de l' « industrie de l'éducation » (Knight, 2003).

Les Etats deviennent de « moins en moins interventionnistes et de plus en plus évaluateurs » tout en composant avec d'autres acteurs du secteur privé et du secteur associatif (Van Haecht, 2004). En fait le manque de ressources additionnelles des universités et l'incapacité des institutions publiques à satisfaire les besoins financiers entrainent un certain nombre de décisions et de pratiques qui désavantagent le développement des formations traditionnels universitaires considérées le plus souvent non efficaces selon la demande l'entreprise. Même si cela donne un crédit au bon vouloir de l'OMC de contrôler le déroulement du marché de l'éducation, il convient de noter

dans la Déclaration[29] de la Conférence Nationale des Recteurs que « l'enseignement est au service de l'intérêt public et n'est pas une « marchandise », ce que les Etas membres de l'OMC ont reconnu à travers l'UNESCO et diverses institutions multilatérales ou internationales, assemblées et déclarations ». Historiquement les présidents d'université font savoir que, dans la tradition d'autonomie qui caractérise les universités du moyen âge nul besoin d'organisation multilatérale (Davidenkoff & Kahn, 2006) pour faire avancer l'université.

En définitive, dans le secteur de l'enseignement supérieur, l'OMC agit selon une logique marchande en fonction de l'évolution de la croissance économique. Le phénomène d'internationalisation de l'enseignement supérieur se présente avec des indéterminations. Le fait marquant est que l'éducation constitue aujourd'hui un marché non négligeable et fait l'objet de convoitises énormes. Les universités se démènent, mais il convient de signaler que depuis Marrakech en 1994, le statut de « service » répertorié par l'OMC est préoccupant. La frilosité de la marchandisation du savoir est une réalité. Les relations entre les universités et les institutions internationales de commerce sont encore floues. La position des gouvernements est mitigée et les organisations éducatives sont dépourvues de moyens de lutte efficace. Cela mérite des réflexions pour parvenir à des mesures qui vont toujours permettre l'accès démocratique au savoir à toutes les couches populaires qui en ont la capacité. Le rapport entre l'économie et le savoir ne saurait être seulement pensé sur la base marchande. L'avenir de l'humanité a besoin d'être pensée scientifiquement et non être assujetti à l'économie de marché.

6. Les groupes d'enseignants-chercheurs d'intérêt commun

Dès l'introduction du LMD et la mise en « mastérisation » de l'enseignement supérieur universitaire, partout de petits groupes d'enseignants-chercheurs, en fonction de leur réseau dans le monde de l'entreprise, mettent en place des Masters Professionnels parfois à l'accès cher pour les étudiants convaincus. Il s'y ajoute l'arrivée dans l'enseignement universitaire des intervenants professionnels qui apportent des clarifications pratiques et

[29]Selon Davidenkoff & Kahn (2006), cette déclaration de septembre 2001 a été faite par les quatre associations dont l'Université UK en Allemagne, qui regroupent les établissements d'enseignement supérieur des continents européen et nord-américain: une pour le Canada, deux pour les Etats-Unis et une pour l'Europe.

aident aux stages. Ils entretiennent la pertinence de la formation et les avantages dans le marché de l'emploi. Du coup, la transmission des « savoirs formels » se trouve au cœur de la licence, tandis que celle des « savoir-faire » devient le privilège des étudiants sélectionnés pour une poursuite des études au niveau master. L'on en arrive à ce que Schultheis, Roca & Cousin (2008) appellent les « étudiants-clients » et la fin de la « gratuité des études ». L'injonction de la « mobilité » n'a pas tenu compte des moyens dont les étudiants concernés disposent pour la réaliser. Ainsi seuls ceux qui ont les moyens peuvent bouger. A partir de ce moment, se reproduit le schéma qui favorise la « reproduction d'un enseignement élitiste ». Les enseignants chercheurs sont au cœur de ces dispositifs et y travaillent d'arrache-pied.

Les bourses accordées par certains organismes comme la Francophonie, les collectivités locales et parfois les consortiums d'entreprises, poussent certains enseignants-chercheurs à la formation de « groupe d'intérêt » et à la création d'enseignement ciblés et sectoriels. C'est le cas entre autres des formations sur l'Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation (UTICEF) dans les facultés des sciences de l'éducation et de la communication. Les « Ingénieries de la formation » tablent sur les possibilités qu'offre la VAE. Les responsables collaborent avec les collectivités locales pour l'obtention des financements et l'ouverture au milieu professionnel. L'enseignement à distance est la pratique la plus illustrative en termes d'opportunité. Il permet d'éliminer les inconvénients de l'absence au travail et des déplacements. Sous ce rapport, il fascine les entrepreneurs et les gens du milieu du travail. Cette notoriété fait que le 7 mars 1990, la Commission Européenne adopte un document de travail sur « l'éducation et la formation à distance ». Ce document précise que « l'enseignement à distance est particulièrement utile pour assurer un enseignement, une formation rentable. Un enseignement de haute qualité peut être conçu et produit en un lieu central et ensuite diffuser au niveau local, ce qui permet de faire des économies d'échelle. Le monde devient de plus en plus actif dans ce domaine en tant qu'utilisateur et bénéficiaire de l'enseignement multimédia et à distance, soit en tant que concepteur et négociant en matériel de formation de ce type ». Le même texte préconise le développement « d'apprentissage à distance, d'enseignement à distance » et de

didacticiels. Plusieurs constructions d'enseignements en résultent et demeurent en majorité le créneau des professionnels en reprise d'études. Dans l'enseignement à distance, il est question de rationalisation, de division du travail, de mécanisation, de chaine de montage, de production de masse, de travail préparatoire, de planification, d'organisation, de méthodes de contrôle, de formalisation, de standardisation, de changement de fonction, d'objectification etc. C'est bien là des caractéristiques que l'on retrouve dans cette formation. Or, toutes ces formes de compétences répondent à des besoins d'entreprises.

En outre, même s'il se manifeste sous d'autre forme, aux Etats-Unis les formations universitaires connaissent des pratiques pareilles. Les travaux de Rick Fantasia (2008) réalisés sur les universités américaines, révèlent un phénomène similaire. Par exemple dans les « universités prestigieuses » on a créé des mouvements et des courants sous forme de club dont n'y entrent que ceux qui remplissent les conditions financières. C'est un mécanisme de sélection bien réglé qui permet de « reproduire les élites tout en niant l'existence d'un système de classes » (Fantasia, 2008). Depuis la fin de la guerre en 1945, l'enseignement supérieur est marqué par une démocratisation qui n'a pas manqué de créer chez les élites américaines de nouvelles manières de penser le système afin de préserver leur privilège. Ils créent des réseaux et mettent des cercles qui leur sont propres allant comme dit Fantasia des « terrains de Golf jusqu'au Rotary Club et les conseils d'administration ». C'est ce qu'il appelle le «délit d'initié du système américain : les mécanismes de reproduction de l'élite» (Fantasia, op. cite p.15. L'ouverture des universités les plus prestigieuses à des catégories d'étudiants et de femmes qui en étaient exclus, ne signifie pas que ces institutions aient beaucoup recruté dans les rangs des pauvres ou de la classe ouvrière. Une étude récente portant sur les 146 universités les plus compétitives indique que seuls 3% des étudiants admis viennent de familles économiquement et socialement modestes (Sacks, 2003) cité par Fatansia. Les mêmes travaux montrent qu'Henri Louis Gate Jr. Président du département d'études africaines et afro-américaines de Harvard estime que « les enfants noirs qui entrent à Harvard et Yale viennent des classes moyennes. Personne d'autre n'y entre».

Nous avons évoqué les travaux de Fantasia sur les Etats-Unis pour mieux étayer l'aspect marchand des études universitaires à caractère professionnel. D'une certaine façon, le système universitaire nord-américain est celui qui inspire aujourd'hui toutes les universités de l'Union Européenne, comme dirait Han Van Ginkel (2003) reprenant la métaphore de Salvador Dali intitulée « l'enfant contemple la naissance de l'homme nouveau » datée 1943. Dans ce tableau, « l'homme nouveau » est dépeint comme venant de l'Amérique du Nord. Autrement dit, « l'université nouvelle » à construire, est l'université nord-américaine. Or celle-ci est à dominante privée et sélective. La plupart des cursus que les étudiants font, ils les soumettent à des modes d'investissement relatifs aux futurs emplois qu'ils vont occuper. Il en résulte de fortes relations entre les entreprises, les banques, les fondations et les universités. En un mot les études universitaires sont payantes. Cela conforte la thèse de Pierre Moeglin (1998) qui, parlant de la formation à distance, considère que la formation éducative est dans sa phase d' « industrialisation » au regard des coûts qu'elle entraîne. La recherche du profit frappe partout et le dernier des mohicans était l'université qui éprouve des difficultés à constituer une défense efficace. Il a fini par vaincre ce bastion en y entrainant des bouleversements fondés sur une logique économique libérale.

Conclusion

Beaucoup d'institutions et d'organismes outre que ceux que nous avons cités contribuent à l'incitation de la professionnalisation des formations universitaires. La Fédération Syndicale Unitaire (FSU) de France leur a consacré une analyse poussée à travers son Institut de Recherche dans un ouvrage intitulé *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE et Commission Européenne*, publié en 2002 aux éditions Syllepse. Dans un souci de rentabiliser les investissements, l'enseignement supérieur est soumis à une logique économique marchande et ses formations sont incitées à l'adaptabilité et à l'employabilité. Ces organismes internationaux, même s'ils contribuent considérablement à appuyer l'enseignement supérieur, ils génèrent des pratiques tendancieusement économiques. La problématique est que les balises dans les relations entre ces organismes et l'université sont entachées d'une nébuleuse. L'Internationale de

l'Education (IE)[30] a décrié cette tendance de l'enseignement supérieur qui consiste en une reconversion progressive à la « culture de marché » et à la « course au profit ». Au regard de cette analyse, nous avons découvert que d'une certaine façon, les organismes internationaux sapent et hypothèquent les valeurs pédagogiques traditionnelles de l'université. L'économie ne devrait-elle pas être traitée et domestiquée en insistant sur le « service public » de l'université, sa qualité de « bien public » au lieu de répondre à la demande sociale, de celle des étudiants et des entreprises par une hyperspécialisation et une hyper professionnalisation des filières ? Quelle articulation est-elle possible entre la professionnalisation et les formations initiales? Tout reste à se demander jusqu'où les savoirs basiques sont-ils impératifs.

[30]L'Internationale de l'Education a tenu un congrès à Jomtien en Thaïlande du 25 au 29 Juillet 2001 sur l'enseignement supérieur à l'issue duquel elle a dénoncé les politiques éducatives à caractère mercantiliste.

Chapitre VII. La professionnalisation des études universitaires et la didactique professionnelle

La professionnalisation s'exerce sur l'ensemble des filières universitaires des sciences dures et des sciences sociales et humaines. Elle se définit selon le Haut Comité Education et Economie (HCEE) par la « capacité à rendre apte à exercer une activité économique déterminée» (Vincens et Chirache, 1992). Sa portée ne demeure pas néanmoins la même à leur sein. Certaines semblent plus attractives que d'autres. La configuration apparaît comme un champ de bataille ou un kaléidoscope dans lequel s'entrechoquent les différentes disciplines. Une sorte de « sélection naturelle » à la darwinienne s'y opère et celles qui sont délétères d'une quelconque saturation ou considérées comme sans valeur ajoutée dans le marché du travail sont vouées au délaissement. Ne prospèrent que celles ayant une plus-value et garantissant un débouché professionnel probable. D'autres en effet, développent des stratégies et des résistances pour parer à toute éventualité de disparition dans ce nouveau monde de « l'économie du savoir ». La reconnaissance d'une plus-value au diplôme dans le milieu de l'entreprise est la valeur sûre pour une discipline de conserver son prestige. Elle constitue une sorte de « force de persuasion» face aux cursus qui ne présenteraient pas une « valeur marchande» dans l'organisation du travail et la chaine de production. En nous appuyant sur les travaux réalisés par certains auteurs et le CEREQ, nous allons tenter de donner le degré d'attractivité avant de terminer par une analyse de la didactique professionnelle.

1. Quelques analyses de la professionnalisation par le CEREQ

Le centre d'étude et de recherche sur les qualifications (CEREQ) a consacré un vaste examen de cette question. A partir des données dans l'enquête « Génération 98 », Giret et Moullet (2008) ont effectué des travaux tentant de mesurer le degré de professionnalisation des formations à partir de l'insertion de leurs diplômés. Nous reprenons ici quelques-uns de leurs résultats. Il convient de rappeler cependant que les formations professionnelles connaissent aujourd'hui une augmentation exponentielle. La part des étudiants inscrits en formation professionnelle a considérablement accru. Les formations adaptées au marché du travail ont fait l'objet d'un développement progressif.

Les raisons de cet essor sont nombreuses. Entre autres, il s'agit d'une « volonté de rapprocher l'université au secteur de l'emploi », de « satisfaire en compétences la demande du marché du travail » et de trouver de « l'insertion professionnelle aux étudiants ». A cet effet, les formations généralistes s'effritent au profit de celles professionnelles. De 70% en 1980, la formation générale est tombée à 57,5% en 2002. Or les formations professionnelles comme les DESS sont passés à 200% de succès en vingt ans (Giret et Moullet, 2008) sans compter le plein essor des licences professionnelles créées en 2000. Cet engouement des étudiants se justifie par un désir d'accéder le plus rapidement à un emploi stable en raison d'une qualification reconnue dans le marché.

Ainsi, parmi les formations professionnalisées les mieux quottées et les plus adéquationnistes selon nos auteurs, se placent les écoles de la santé et du sociale du niveau III (90%), les IUP industrielles (80%), le troisième cycle de santé, les DESS, les Doctorats de sciences exactes et industriels, les diplômes d'écoles d'ingénieurs, de commerce, DUT occupent (60%). De l'autre extrême, les DEUG, les licences et les maitrises de sciences sociales et humaines définies sont considérés comme moins professionnels. En un mot, les spécialités sciences exactes et industrielles sont identifiées comme largement plus professionnelles que les sciences humaines et sociales en dehors des IUFM dont le degré de professionnalisation est de 77% sachant aussi qu'elles ne sont pas encore toutes rattachées aux universités. Cet état de fait des formations dans la professionnalisation répond à un certain nombre d'indicateurs qui sont à la base et relatifs au lien formation /emploi. Dans les différents cycles de l'enseignement supérieur, la création des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) en 1966 répondait à un besoin pour les employeurs d'avoir une « catégorie professionnelle intermédiaire » de travailleurs entre ouvriers qualifiés et ingénieurs, les techniciens supérieurs. Ainsi, au lendemain des « trente glorieuses », « la professionnalisation devrait concernée à priori les étapes finales du cursus du 2^{ième} cycle ». C'est ce qui a donné « l'indicateur d'adéquation» (Giret & Moullet, op. Cite) entre la spécialité de la formation et le besoin du marché dans le domaine de connaissance de l'emploi concerné. Outre cet indicateur, ils ajoutent des indicateurs mesurant le degré de professionnalisation telles la « mobilité professionnelle » dans le cadre des différents emplois occupés, la « densité du lien

université/entreprise » avec une forte présence des stages, l'intégration dans le « milieu professionnel » qui offre des compétences relationnelles, la pérennité de la relation entre l'employeur et le salarié et la « garantie du niveau minimal de compétences acquises ». Pour ce dernier la sélection à l'entrée permet de faire la différence avec les autres formations.

Il convient également de signaler qu'en France la « négociation des universités avec les entreprises, bien que récente, a été rendue nécessaire pour constituer les dossiers de demande d'habilitation de formations technologiques et professionnelles ». Ce rapprochement présente plusieurs versants: il peut s'agir « d'avoir des professionnels » pour assurer certains enseignements, il peut être aussi un besoin d'avoir des « professeurs associés » à des postes envisagés, de répertorier et d'acquérir des « lieux de stages » pour l'alternance. Le désir de « faire reconnaître un diplôme dans les grilles de classification » ou tout simplement d'organiser des « formations en mode d'apprentissage ». Ces rapports avec le milieu professionnel peuvent être « porteurs d'embauche » pour les étudiants et pour les recruteurs un moyen de repérage des compétences souhaités et identifiables dans les diplômes délivrés. D'autres variables interviennent dans leur analyse. Il résulte du fait que le degré de professionnalisation d'une formation lui confère un « rôle d'articulateur » dans le milieu professionnel en informant de la mise en relation entre l'offre et la demande. La professionnalisation aussi garantit un « niveau minimum de compétences » aux employeurs qui ne sont plus dubitatifs par rapport à l'offre que l'université met à leur disposition, surtout quand la sélection est de rigueur à l'entrée; mais aussi la nature de la formation reçue tout au long du cursus.

Dans les formations professionnalisées, les finalités sont à peine claires. Les étudiants et les employeurs sont mieux informés. Pour les étudiants la destinée et l'utilité des enseignements en acquisition sont établies. Cela amoindrit leur sentiment d'incertitude. Le secteur de travail ciblé est bien précis. Le pourcentage d'insertion et les risques de chômage sont des données permanemment établies. C'est d'ailleurs là tout l'intérêt de la coopération universités/entreprises. Car comme le font remarquer Giret & Moullet (2008), l'éventuelle pénurie d'emploi dans le cœur de métier auquel destine une

formation peut conduire à des reports vers d'autres professions et donc « élargir l'éventail des débouchés ». Les formations qui conduisent à des emplois de haut niveau et à un large éventail de domaines différents permettent aux diplômés de se protéger des fluctuations du marché de travail.

En examinant les travaux de Vincens et Chirache (1992), on voit qu'ils indiquent trois autres critères de professionnalisation. Le premier critère porte sur la « *clarté* » qui définit le caractère directement opérationnel d'une formation pour l'employeur; la formation devant identifier clairement l'activité et les types de carrières vers lesquelles se dirigent les diplômés. Le deuxième est la « *confiance* » qui reflète un degré de certification élevée garantissant un niveau minimal de productivité à la sortie de la formation et le troisième enfin résulte du « *consensus* » que les étudiants et les employeurs entretiennent à l'occasion des contacts réalisés lors de la formation, soit par le canal des stages, soit lors du déroulement des cours par les professionnels associés. Il s'agit aussi d'une convergence d'opinion sur la valeur du diplôme.

2. L'articulation de la professionnalisation

Chercher à connaitre la dimension de la professionnalisation des disciplines renvoie ici à déterminer de façon mesurable l'impact de celle-ci par rapport au taux d'insertion des étudiants de diplômés. Toutefois, il s'agit pour nous d'étayer qualitativement et quantitativement le pourcentage défini pour chaque enseignement au corollaire de son attractivité dans le marché de l'emploi. D'une manière globale, si les formations des catégories scientifiques (sciences exactes ou sciences humaines et sociales) sont professionnalisées, au demeurant les disciplines ne semblent pas présenter les mêmes caractéristiques, car n'ayant pas la même attractivité dans le secteur professionnel en raisons de certaines de leurs finalités pédagogiques.

2.1. Le balbutiement du processus

En France l'article 2 de la loi de janvier 1984 portant sur l'enseignement supérieur impose à l'université la mission de « contribuer à l'essor économique et à la politique de l'emploi ». Dès 1987 le HCEE interroge les finalités de l'enseignement supérieur et son

rôle dans l'insertion des jeunes. Son analyse se poursuit jusqu'aux années quatre-vingt-dix pour entériner finalement la proposition faite des autorités françaises pour réaliser un objectif de 50% de jeunes d'une classe d'âge à obtenir un diplôme universitaire. Même si cela doit se faire par des voies diversifiées; une volonté politique française rencontre celle de l'Allemagne, de l'Italie, et de l'Espagne préoccupées par la création de nouveaux diplômes qui permettraient «la poursuite d'études bac+2 dans le système LMD». Dans ce même sillage, Lionel Jospin inscrit la politique de l'université 2000 lancée de manière peu claire et qui intègre le processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Il s'agit dorénavant de conjuguer les missions académiques avec les besoins en qualifications du monde économique. Cette volonté politique ne manque pas d'inquiéter les enseignants qui voient deux logiques difficiles à concilier: la logique de la production et de la transmission des savoirs internes aux universités et la logique économique propre au milieu du travail et extérieure aux universités. Pour autant on assiste successivement à la création des IUP qui s'inspire des IUT, des écoles d'ingénieurs, de commerce et de gestion qui sont censés répondre aux besoins de l'entreprise (Berthet et Alii, 1999). Ainsi la création de la licence professionnelle se concrétise en 2000. Un peu plus tard arrivent dans certains établissements les masters professionnels avec la mise en place du LMD en 2002. C'est ainsi que prend forme le grand processus de la professionnalisation des études universitaires.

2.2. Les caractéristiques de l'accueil à l'université

Au départ le processus de la professionnalisation ne sera pas le bienvenu. Considéré comme le catalyseur de tous les bouleversements, il est déclaré « non-grata » et il est vivement critiqué par les universitaires. Mais il finira tout de même par prendre place et par diviser les acteurs en différents points de vue. Surtout que dorénavant dans les contrats d'établissement, doit figurer l'introduction des formations professionnalisantes. En effet, de 1996 à 2007, il existe une ascension fulgurante des diplômes professionnalisés 70% au détriment des diplômes généraux (Maillard et Veneau, 2006). Contrairement aux licences généralistes qui restent encore largement supérieures aux licences professionnelles, les masters professionnels surpassent les masters recherches. Mais leur progression spectaculaire tant en nombre de formation offerte qu'en termes de

diplômes était de 14% en 2005. Les licences professionnelles deviennent la pratique de toutes les universités. Elles sont tout de même inégalement réparties eu égard les thématiques qui restent concentrées sur les disciplines de commerce, de gestion, de communication, de management etc. D'une manière générale, la concentration est dominante dans le secteur tertiaire (services, information et communication, bancassurance etc. etc.).

2.2.1. Les licences professionnelles

Créées depuis 2000, elles ont été mises en place dans le rapport étroit avec le monde du travail. Il s'agit de donner une réponse à une demande ciblée de qualification. C'est un diplôme dont la commission d'habilitation intègre des professionnels. Sa formation peut être dispensée par toutes les composantes de l'université (UFR, IUT, ou autres instituts). Elles gagnent leur réputation par l'insertion des jeunes diplômés, car c'est généralement des formations constituées par référence à des métiers et doivent permettre l'acquisition des compétences demandées. Les contenus sont déterminés en référence à la maitrise d'une discipline définie par les enseignants. Ainsi, leur élaboration nécessite une coordination avec le milieu professionnel concerné pour identifier les compétences à transmettre. L'entrée dans la formation peut être soumise à une sélection fixant un nombre de places limitées. Cela s'explique surtout par le désir de maitrise des moyens nécessaires pour le bon déroulement de la formation et au besoin d'emplois dans le système de production. Le déroulement des cours fait appel à des professionnels qui ont une expérience et des compétences professionnelles et qui sont prêts à s'investir dans l'enseignement. Maillard et Veneau (2003) font remarquer que la mise en place d'une licence professionnelle nécessite trois exigences majeures: la demande de qualification des professions, la demande des étudiants en formation facilitant leur insertion, le développement local soutenu par les collectivités locales. La licence professionnelle répond en partie au système productif en permettant d'avoir à sa disposition des étudiants avec trois ans de formation post-bac et permet en même temps de s'aligner sur le système LMD surtout pour les étudiants titulaires d'un bac +2. Elle permet aussi l'obtention de connaissances et de compétences nouvelles dans le secteur concerné. L'accès est généralement ouvert à des étudiants issus de plusieurs filières. Elle rompt ainsi avec la

logique disciplinaire et la logique de filière en mettant en avant le principe de transdisciplinarité, de transversalité et de complémentarité dans la formation.

2.2.2. Les masters professionnels

Ils restent l'apanage et le monopôle exclusif des universités. Contrairement aux licences professionnelles qui n'ont pas nécessité une restructuration des diplômes existants, les masters professionnels ont occasionné la réorganisation de la structure des études du second et du troisième cycle (Agulhon, 2005). C'est les universités qui décident librement des offres de formation qu'elles déclinent en domaine, mention, spécialité, option et parcours. Elles choisissent elles-mêmes les intitulés des formations d'où une diversité qui a provoqué une confusion auprès des étudiants et du public. Car il y a presque autant d'intitulés qu'il y a de formations professionnelles. Les choses n'étant pas si aisées, il existe des intitulés qui sont presque similaires. A titre d'exemple, le terme « management » est visible dans plusieurs intitulés: management des organisations, management de la qualité, management des réseaux et systèmes d'information, management du patrimoine, management etc. Les masters professionnels se particularisent par leur architecture. A l'instar des anciennes maitrises, certains commencent par un tronc commun pour ouvrir à la seconde année des possibilités optionnelles pour se spécialiser. Leur démarrage effectif se situe dans les contrats quadriennaux de 2004/2005. Comme dans les licences professionnelles, les porteurs sont appelés à inclure un partenariat avec les milieux professionnels et à présenter des référentiels en termes de compétences recherchées et de débouchés professionnels identifiés.

La tentative de regrouper plusieurs spécialités d'une même UFR est à l'origine de la réorganisation de l'architecture. Cette nouvelle organisation ne traduisant pas forcément le découpage en UFR a généré des tensions dans la mise en place (Mignot-Gérard, Musselin, 2005). L'essentiel était pour les anciens responsables de DESS de pouvoir transformer leur offre dans la nouvelle contexture du LMD. Le corps enseignant est resté très perplexe dans cette réforme. Les uns craignent de voir leurs moyens décroitre et les autres sont demeurés frileux d'un probable redéploiement. Ainsi note-t-on une surenchère d'offre de diplômes. Les masters professionnels sortent de partout sans de réelles

demandes. Quand bien même les vagues de contrats de 2007/2008 vont tenter de rectifier le tir. Il convient de rationaliser les offres mais toujours demeure une ambigüité persistante. En fait, il n'y a pas assez de collaboration entre les enseignants d'une même composante. C'est ainsi qu'il est possible de voir les mêmes recouvrements de l'offre dans une seule UFR ou département. En revanche, il existe une grande collaboration entre des enseignants d'universités différentes visant des objectifs semblables (Mignot-Gérard et Musselin, op. cite). Les intitulés des masters professionnels sont parfois confus et présentent une faible lisibilité. Ils ciblent vaguement des emplois et des fonctions souvent mal définis (chef de projet, chargé de mission, animateur, responsable de qualité, collaborateur en cabinet d'expertise, responsable territorial, chargé d'études statistiques, superviseur adjoint de direction etc.). Ils ont aussi la particularité de cibler des étudiants ayant préalablement des projets professionnels. Contrairement aux anciennes DESS qui se faisaient en un an et qu'ils sont censés remplacer, les masters professionnels se font dans un cursus de deux ans. Aujourd'hui, il existe une tendance qui préfère la fusion des masters recherches et professionnels et une autre déjà bien ancrée qui demeure craintive de voir son offre de formation devenir illisible et manquer de réputation auprès des employeurs.

En somme, la construction de l'offre de formation professionnalisante résulte d'une régulation hybride (Agulhon, 2005) associant une politique publique décidée par l'Etat central qui dégage les normes et habilite les demandes et de la construction locale relevant de la diversité des besoins en développement. Ainsi, la professionnalisation dans l'enseignement supérieur universitaire s'accompagne d'une relation de proximité plus forte avec l'environnement économique immédiat des universités. Elle apparaît comme un enjeu majeur que les universités doivent relever le défi dans le contexte de la mise en œuvre du référentiel européen LMD.

2.2.3. Les politiques d'attractivité envers les étudiants

Les universités sont obligées de mettre en place des politiques pour attirer les étudiants. Il consiste à diversifier l'offre de formation par la présentation d'une palette bien fournie. Même si les libellés tonitruants ne sont pas moins importants, cela consiste aussi à mettre en place un dispositif d'orientation pour aider les étudiants dépourvus d'informations

pour bien mener leur choix par rapport à leur projet professionnel, à se retrouver dans le kaléidoscope des offres. Il s'agit d'instaurer des mécanismes permettant aux enseignants de faire des recherches, de créer un partenariat fécond avec le monde économique local. Il s'y ajoute la mise en place d'une spécialisation de pôles contribuant au développement économique local. Une politique accrue sur les débouchés professionnels est constamment mise en vigueur avec un développement de plateformes électroniques relayant des informations utiles. Les étudiants parfois ont la possibilité de créer des pages perso dans ces interfaces et nouer un dialogue avec les responsables de l'institution. C'est ainsi qu'il est facile de toucher un maximum de jeunes et de personnes susceptibles d'être intéressés par l'offre de formation. Il existe aujourd'hui dans la plupart des universités des services d'aide à l'emploi (espace avenir ou bureau d'aide à l'insertion professionnelle), mais les liens avec les différentes composantes ou les créateurs de diplômes professionnels ne sont pas encore bien fluides. Ce sont les étudiants eux-mêmes qui vont vers ces services sans une réelle prégnance des atouts et avantages.

2.2.4. Les acteurs impliqués dans la professionnalisation

Il s'agit d'abord des enseignants qui sont dans les différentes composantes des universités. Ils sont les porteurs de projets et dispensent les enseignements. C'est le premier maillon le plus important et quasi indispensable dans la chaine. Viennent les professionnels. Ils sont les représentants du monde du travail. Leur présence crédibilise l'offre de formation professionnalisée. Ils ont une contribution capitale dans la définition des métiers, l'identification des besoins en qualifications, la participation aux enseignements, l'accueil des élèves en stages et le recrutement des formés. Les collectivités territoriales sont des bailleurs de fonds. Elles contribuent à l'investissement pour les besoins du développement local. Le public sélectionné composé essentiellement d'étudiants en formation initiale ou professionnelle. Les premiers sont généralement titulaires d'un DEUG et sont minoritaires à cause de leur formation plus académique. Les seconds (DUT, BTS) sont majoritaires car considérant leur entrée dans cette formation comme une suite logique de leur parcours. Il s'y ajoute les travailleurs expérimentés désireux par l'aide de la VAE et de la formation continue de poursuivre des études plus longues. Comme acteurs impliqués, peuvent être considérés aussi les types d'établissements (IUT, IUP, MIAGE, UFR) et les services de formation continue.

2.2.5. La conception des contenus professionnalisant

Pour le même diplôme et pour le même secteur, l'organisation des formations diffère d'une université à une autre en termes d'architecture, de densité horaire et de contenu (Agulhon, 2009). Généralement les contenus sont élaborés par les enseignants en fonction des représentations qu'ils ont des savoirs, des besoins de formations des étudiants et des ressources disponibles dans le réseau qui leur lie aux professionnels. Les licences professionnelles ne sont pas homogénéisées. Evidemment elles sont proches mais variables en termes d'heures de formation, de durée de stages et d'organisation des modules qui ne recouvrent pas tout à fait les mêmes dimensions, ni le même découpage des savoirs. Chaque université fait comme elle l'entend. Certaines formations sont dispensées en alternance ou s'accompagnent de stages avec une durée arrêtée par les responsables de la formation en accord avec les professionnels ou selon les contrats de partenariat de stages. Les étudiants sont inscrits sous différents régimes : statut d'étudiant à temps plein ou statut de salarié. Ils sont inscrits aussi selon un contrat de professionnalisation, un contrat d'apprentissage ou au titre de la formation continue.

Des projets « tuteurés » sont établis toute l'année avec la possibilité de l'étudiant d'avoir deux tuteurs : un enseignant et un professionnel. Il peut arriver que le milieu professionnel choisisse le sujet pour plus d'implication. Le projet tuteuré donne lieu à la rédaction d'un mémoire présentée lors d'une soutenance orale. Le jury comprend toujours les deux tuteurs même s'il est possible d'en compter d'autre. Les formations professionnalisantes sont articulées généralement autour de trois dimensions fondamentales. Il s'agit entre autres de la focalisation sur les actions, c'est-à-dire les activités basées sur le faire. Il s'agit aussi des fonctions auxquelles peuvent être destinées les étudiants en cours de formation et enfin les savoirs situés qui se construisent à partir des postes de travail.

2.2.6. La situation des composantes dans les universités

Les instituts de formation spécialisés y compris les UFR sont très caractéristiques dans la mise en œuvre de la professionnalisation. Ils sont pratiquement les grands porteurs de la réforme. Pour les premiers la professionnalisation est un moyen d'insérer leur diplôme dans le schéma européen du LMD. Pour les autres, elle permet de diversifier leur offre de

formation. Par exemple, les UFR de sciences dures sont responsables de beaucoup de création de licences professionnelles. Car cela leur permet de renflouer les effectifs qui sont en baisse dans certains domaines. Elles ouvrent des formations attractives pour capter un public autre que les étudiants en formation initiale et permettent ainsi de rendre les connaissances plus élaborées et plus appliquées.

Les UFR des sciences juridiques et économiques sont fortement sollicitées par les milieux économiques. Leurs offres de formation se différencient des autres UFR par le poids des demandes d'inscription en formation continue. Elles bénéficient aussi d'une orientation de tradition professionnelle. C'est le pôle le plus professionnalisé. Elles ont des liens directs avec les acteurs économiques du secteur tertiaire (services, communication, banque, assurance, commerce, gestion, comptabilité etc.).

Les UFR des sciences humaines, sociales et artistiques ont par contre une certaine conception académique de la professionnalisation. La création des licences professionnelles est limitée en raison d'un faible investissement lié à plusieurs facteurs. La professionnalisation dominante des enseignants est une des principales causes. Il s'y ajoute la préparation des diplômes professionnels d'enseignement (CAPES, Agrégation). Ces deux facteurs sont une forme dominante de professionnalisation. A cela se greffe le manque de relation avec les milieux professionnels. Toutefois parmi les filières littéraires, émergent des disciplines comme les sciences de l'éducation qui occupent une place privilégiée dans la professionnalisation du fait de l'émergence de plusieurs nouveaux métiers (assistant pédagogique, services à la personne, accompagnateur, médiateur éducatif, ressources humaines). Elles représentent 7,8% des intervenants professionnels associés devant la sociologie 7,6%, la psychologie 7% qui sont ses voisines les plus proches (Le Gall et Souillé, 2007). Tandis que la littérature comparée, les langues et la littérature ancienne, l'anthropologie et la philosophie enregistrent de faibles pourcentages. Mais cette situation s'explique par des principes de légitimation différents. Les premières ont une légitimité surtout pratique, les autres ont une légitimité académique et intellectuelle. Le rapport reste nettement à l'avantage des premières, car plus proches des réalités du marché de l'emploi.

3. La didactique professionnelle

L'analyse de la didactique professionnelle est fondamentale dans le cadre de la professionnalisation. Elle apporte un autre regard permettant surtout d'identifier les types d'approches et de savoirs en jeux dans le processus. Elle permet surtout de bien saisir les formes par lesquelles les dispositifs se construisent pour plus d'efficacité. Elle dévoile la place et le rôle des différentes actions qui articulent les formations professionnalisantes.

3.1. Le triptyque (tâche-situation-activité)

Sous l'angle de la didactique professionnelle, Durand et Fabre (2007) montrent que les formations professionnalisées s'élaborent dans un triptyque « tâche- situation- activité ». A cet effet, ils préconisent trois entrées. D'abord par les disciplines et les savoirs. Il s'agit là d'une vision universitaire ou scolaire. Il consiste à centrer la formation sur des savoirs formels, génériques et décontextualisés. Ces savoirs sont censés s'investir *in fine* dans les pratiques sociales. « La situation de formation consiste en une mise en contact avec les savoirs selon des modalités à dominante déclarative ou compréhensive. Ces savoirs sont issus de « corpus formalisés » et « modélisés », des plus scientifiques et strictement combinés à une disciplines scolaire ou universitaire ». Ils répondent à une logique d'enseignement et d'élévation de l'esprit scientifique.

Ensuite ils suggèrent une entrée par les pratiques, les activités et l'activité. Ils considèrent cette entrée comme une « vision pragmatique » et en déduisent que le fait de « penser », de « parler », et de « savoir », c'est en un mot « agir ». Ils soulignent qu' « au fond de l'action est le concept et la connaissance ». Dans l'action qui se réalise, se trouve localisé le concept. On y trouve aussi la connaissance qui le définit. Seulement ces éléments sont « relativisés » et « repositionnés ». Pour apprendre, il ne s'agit pas seulement de construire du savoir, il s'agit aussi de relier différents éléments parfois éloignés. Il consiste à s'engager selon des « modalités et des intentions modifiées ». Cette entrée ne connaît pas les mêmes « difficultés inhérentes à la précédente » dans l'adaptation des savoirs au contact du réel. C'est une « correspondance quasi immédiate avec la pratique, avec ce à quoi se destinent l'éducation et la formation ». Les problèmes qu'elle rencontre se trouvent dans la construction des contenus de formation et au caractère singulier des

trajectoires d'apprentissage personnelles. Enfin nous avons l'entrée par la tâche qui est intermédiaire entre les deux autres entrées et qui se distingue par la notion de « situation-problème ». Elle se propose de réaliser un compromis entre les savoirs et la pratique. Au plan théorique, elle se caractérise, selon nos auteurs, par l'aboutissement de la construction de « savoirs théoriques hybrides et discutables », tels que « savoirs d'action » et « réflexion en action ». Au plan pratique, elle aboutit à prendre l'activité de « résolution de problème ».

3.2. Le primat de l'activité pour l'apprentissage

En outre et toujours en didactique professionnelle, Pastré (2005) préconise et propose « un renversement épistémologique » dans l'analyse des apprentissages professionnels. Cela consiste à donner la priorité à l'activité sur le savoir. La pratique ne saurait être une simple application de la théorie. Il y a de la conceptualisation dans l'action, dans la pratique aussi, en cela qu'un concept est quelque chose qui est construit par un sujet et qui requiert bien entendu la médiation d'autrui. Il ne s'agit point de dissocier activité et apprentissage. Cela montre les limites du cognitivisme, « il n'y a pas d'activité sans apprentissage ». Ce dernier n'est pas à comprendre à côté de l'activité, mais à son sein même comme une de ses faces indissociables. Pastré préfère observer l'apprentissage non pas dans les écoles, mais dans les lieux de travail, « là où activité et apprentissage se font en même temps».

Sous le même ordre d'idée, Rabardel et Samurçay (2004) ont fait une précision entre « l'activité productive » et « l'activité constructive ». Ils définissent l'activité comme un processus « consistant à transformer le réel en se transformant ». Les activités productives sont les différentes tâches que l'on réalise en travaillant. Elles s'accompagnement fortement d'activités constructives qui sont les connaissances mises en contribution pour réaliser ces activités. Evidemment dans certains métiers, les activités constructives tendent à devenir des résidus. Elles se fossilisent en cela qu'elles sont déjà appliquées au réel qui présente d'autres réalités. C'est ainsi que dans d'autres métiers, on apprend dans le travail durant toute la vie, comme si la compétence et l'expérience n'étaient jamais totalement stabilisées. C'est le cas par exemple des métiers de

l'enseignement. Pour que l'activité productive puisse se déployer, il faut qu'elle s'appuie sur une activité constructive. C'est la remise en cause systématique de la « théorie de l'éducabilité cognitive » faisait croire qu'on pouvait directement « apprendre à apprendre » sans se référer à un domaine d'activité particulier. Ceci est une illusion et démontre les limites du cognitivisme. C'est toujours en exerçant une tâche qu'on met en mouvement une activité productive. C'est un « apprentissage incident non intentionnel ». On apprend certes, mais surtout dans l'exercice du travail. Il est cependant à noter que dans la dialectique savoir productif/savoir constructif, rien n'est dit sur le but de l'action. Car dans le travail, le but de l'action est l'activité productive. Celle-ci n'est qu'un effet non voulu, mais toujours présent.

Dans les situations-problèmes, l'on peut voir au plus clair cette construction du savoir. Notons au préalable que « le savoir » est défini ici « comme toute ressource cognitive permettant de résoudre un problème ». Ainsi, il y a les « savoirs d'action », les « savoirs pratiques » et les « savoirs procéduraux ». C'est un ensemble d'énoncés cohérents et valides. Le savoir implique la connaissance, la conceptualisation et l'apprentissage théorique. La connaissance suppose deux formes comprenant: la « forme prédicative » qui se matérialise par un énoncé, un savoir, des propriétés, un objet et des relations caractérisantes et la « forme opératoire » qui se définit par un registre pragmatique de conceptualisation en acte. C'est la forme opératoire de la connaissance qui est en œuvre quand il s'agit de faire un diagnostic de situation pour savoir comment agir. Dans la forme épistémique, la conceptualisation se fait par un processus d'abstraction. Autrement dit, le concept met en évidence un aspect de la réalité. Pastré définit deux modèles pour mieux étayer son argumentaire. Il s'agit d'une part du *modèle cognitif* qui est l'image qui correspond aux caractéristiques d'un objet indépendamment de toute transformation exercée sur lui. D'autre part, il y a le *modèle opératif* qui rassemble les caractéristiques de l'objet dans une action de transformation. Dans un temps de l'apprentissage, les futurs opérateurs construisent un « modèle cognitif » de l'installation en identifiant l'ensemble des relations entre les variables qui caractérisent l'objet. Il s'agit de comprendre comment les choses fonctionnent. Ensuite dans l'autre temps, ils se construisent par la pratique un

« modèle opératif » autour des concepts organisateurs. Il s'agit de comprendre comment les choses sont conduites ou sont réalisées.

Ainsi, la théorie ou l'acquisition du « modèle cognitif » si elle est quelquefois une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante. Pour qu'une formation soit complète, il y a forcément la présence des deux modèles : théorique et pratique. Néanmoins, la pratique va consister à construire un « modèle opératif » à partir de deux sources: le modèle cognitif certes, mais aussi l'exercice de l'action avec les validations et les invalidations qu'elle apporte. Dès lors, l'apprentissage est au plus haut niveau chez un sujet, surtout s'il parvient à concilier le modèle cognitif et le modèle opératif et que l'un et l'autre puissent se féconder. En didactique professionnelle, il est à retenir que le but de l'apprentissage est l'assimilation de l'esprit professionnelle de référence. La résolution problème est un moyen et le produit d'une construction tant de la part des formateurs que des apprenants.

Conclusion

En définitive, nous pouvons retenir dans cette analyse que le degré de professionnalisation d'une formation obéit à plusieurs caractéristiques. Nonobstant le besoin d'habilitation, les stages et les intervenants professionnels extérieurs, la professionnalisation se fonde sur un « rôle articulateur » entre l'offre et la demande. Elle permet la maitrise du marché du travail et contribue à réduire le sentiment d'incertitude des étudiants d'emblée informés des débouchés et de l'état des fluctuations du recrutement. Le niveau minimum de compétence est garanti aux employeurs qui se rendent compte de la productivité des diplômés dès leur sortie de formation. Enfin elle résulte d'une coopération conséquente entre les universités et les entreprises pour une insertion suivie des étudiants. Elle est « porteuse d'embauche » dans les relations qu'elle permet. La professionnalisation d'une formation est plus pertinente quand elle s'ouvre sur un large éventail sur des secteurs de travail multiples offrant aux étudiants plusieurs possibilités et les protégeant du coup contre les risques du chômage prolongé. La professionnalisation dans les sciences sociales et humaines est moins élevée que celle dans les sciences exactes. Les premières requièrent une moindre professionnalisation et

paraissent moins attractives que les secondes qui sont des sciences exactes assez recherchées. En Belgique et en Allemagne, montre Romainville (2000), la professionnalisation s'est réalisée davantage au niveau des filières courtes de l'enseignement non universitaire. Elles sont plus prometteuses dans ces formations. Mais en réalité, tout dépend des filières et de leur plus-value dans l'économie. La didactique professionnelle éclaire les modes de formation les plus en phase avec la professionnalisation. Ainsi, la théorie ou l'acquisition du « modèle cognitif » si elle est quelquefois une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante. Pour qu'une formation soit complète, il y a forcément la présence des deux modèles (théorique et pratique). Néanmoins, la pratique va consister à construire un « modèle opératif » à partir de deux sources : le modèle cognitif certes, mais aussi l'exercice de l'action avec les validations et les invalidations qu'elle apporte. Dès lors l'apprentissage est au plus haut niveau chez un sujet, surtout s'il parvient à concilier le modèle cognitif et le modèle opératif et que l'un et l'autre puissent se féconder. En didactique professionnelle, le but de l'apprentissage est l'assimilation de l'esprit professionnelle de référence. La résolution problème est un moyen et le produit d'une construction tant de la part des formateurs que des apprenants.

II. Panorama des universités publiques du Sénégal

Chapitre VIII. Aperçu sur l'enseignement supérieur des universités publiques du Sénégal

La carte universitaire du système éducatif public du Sénégal est formée de trois modèles d'universités. L'université de Dakar créée en 1957 et l'université de Saint-Louis créée en 1990 sont les plus anciennes et constituent le premier modèle. Ces deux universités sont considérées comme des universités classiques par leurs statuts et leurs attributions d'université au sens humboldien du terme. Elles ont pour mission fondamentale la transmission et la création des savoirs, la recherche et sa valorisation. Hormis ces missions traditionnelles qu'elles ont en commun, chaque université poursuit quelques objectifs qui lui sont propres. Il existe un deuxième modèle sous le titre de collèges universitaires. Entre 2006-2007 sont créés ces collèges composés de l'université polytechnique de Thiès, l'université de Ziguinchor et l'université de Bambey. Et enfin vient le troisième modèle formé des futures universités de Kaolack, de Saint-Louis et de Diourbel qui sont encore à l'état de projet. Nous essayerons dans ce chapitre d'élucider les caractéristiques nouvelles qui déterminent chaque modèle pris isolément afin de mieux appréhender les différences. Nous terminerons par une esquisse sur l'enseignement supérieur privé.

1. L'université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Même si nous nous éloignons de la problématique, nous voudrions prendre un peu de temps pour rappeler sa petite histoire. L'enseignement supérieur universitaire a commencé au Sénégal pendant la période coloniale et s'est nationalisé au lendemain des vagues d'indépendances des anciennes colonies françaises après la deuxième conflagration mondiale. Depuis le décret du 04 janvier 1918, il y a eu la création d'une école primaire et quelque temps après d'une école supérieure de médecine avec pour principale mission de former des médecins et permettre la prise en charge des pathologies dans les colonies. En 1936 fut créé l'institut fondamental d'Afrique noire (IFAN) pour booster la recherche en Afrique occidentale française (AOF). Ce fut ensuite la création d'un certificat de Physique, Chimie et Biologie (PCB), préparatoire aux études médicales et l'ouverture au début des années cinquante d'écoles supérieures académiquement rattachées à l'université de Bordeaux dans le cadre de ce qui fût appelé en 1950, Institut

des Hautes Etudes de Dakar (IHED). En 1957 est née l'Université de Dakar par l'érection en facultés indépendantes en lieu et place de ces écoles supérieures et pour occuper le 18ème rang dans l'ordre des Universités Françaises. Elle fut aussi académiquement rattachée aux universités de Paris et de Bordeaux (Ndiaye, 2008).

Le changement de dénomination de l'université de Dakar, qui devient Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) est intervenu le 30 mars 1987 pour un hommage rendu à un éminent chercheur du nom de Cheikh Anta Diop historien et scientifique spécialiste de l'égyptologie qui a marqué son temps par sa sagacité à reconstruire scientifiquement les thèses contre « la falsification de l'histoire » afin d'accorder à la civilisation noire par le biais de l'égyptologie sa place dans le passé. Comme elle était une université de vocation sous-régionale, l'UCAD fut internationale dès ses débuts avec l'accueil des étudiants étrangers venant des différentes colonies et un personnel enseignant essentiellement métropolitain. Depuis le Sénégal s'est investi dans l'enseignement supérieur, mais à l'image du modèle éducatif français avec de grandes écoles et des universités. Il a transféré dans un milieu économique social et culturel totalement différent, la conception que les sociétés européennes libérales se faisaient de l'université. L'UCAD est la première institution de ce genre en Afrique francophone et elle est restée pendant longtemps un modèle de référence pour toutes les jeunes universités qui se sont créées après les indépendances. Malgré les réformes qu'elle a subies depuis sa création, elle reste attachée à son modèle originel né de la conception humboldienne. En effet, pendant plusieurs décennies, elle était la seule institution universitaire sénégalaise chargée de dispenser un enseignement supérieur à des milliers de bacheliers sénégalais et étrangers inscrits dans des Facultés dont la capacité d'absorption a été très vite dépassée; pour 15000 étudiants en 1960, elle est passée à 60000 étudiants en 2009. C'est un enseignement de type magistral dans des amphithéâtres pleins à craquer et qui a pour réputation de ne pas préparer directement les étudiants aux savoir-faire professionnels.

L'offre de formation universitaire, telle qu'elle existe actuellement, n'est pas systématiquement valorisée. Au Sénégal, par exemple, Foko (2004) montre que seulement 40% des formés du supérieur, sortis du système éducatif en 2000, occupaient

un emploi en 2001, 37% étaient en quête d'un emploi et 23% étaient inactifs au moment de l'enquête. Dans cet exemple, seuls 50% des formés du supérieur sortis des institutions de formation en 2000, effectivement présents sur le marché du travail, ont pu avoir un emploi l'année suivante. Cette faiblesse permet à l'enseignement supérieur privé de gagner une crédibilité et un succès qui ont longtemps justifié sa montée in crescendo. Il est devenu aujourd'hui un secteur important du système éducatif sénégalais.

A côté de ses six facultés traditionnelles (lettres, droit, sciences dures, sciences économiques, médecine, etc.), on y retrouve six écoles et vingt cinq instituts d'université comme le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD) etc. L'existence de ces instituts universitaires à vocation d'enseignement professionnel dénote la volonté de l'Université de Dakar de répondre à des préoccupations pratiques par l'organisation d'enseignements professionnellement utilitaires. C'est d'ailleurs ces instituts qui vont assumer pendant longtemps le rôle de formations professionnelles. Mais l'accès à ces instituts se fait par voie de concours ce qui empêche déjà tout le monde d'y accéder.

De nos jours l'UCAD a décidé de changer de politique d'offre et aussi a décidé dans un monde caractérisé par l'économie de la connaissance, de veiller aux injonctions internationales qui assaillent les universités occidentales. La professionnalisation de l'enseignement supérieur est devenue un challenge. L'introduction du LMD devient dès lors la cheville ouvrière de toutes les modifications qu'elle est en train d'entreprendre. Ainsi en 2003 une grande réflexion est initiée par l'assemblée de l'université pour définir la faisabilité et les modalités d'application de cette réforme d'origine occidentale. La réforme fut votée en Avril 2004 et deux ans plus tard un séminaire est organisé à Saly en juin 2006 avec les partenaires économiques, les représentants de la société civiles, du monde économique, les syndicats et les acteurs principaux de l'université (enseignants, étudiants, personnels administratifs). Cette rencontre scientifique prouve la volonté inébranlable d'entrer pleinement dans le processus mondial de l'économie du savoir par le biais du LMD. Depuis ces dates, l'université de Dakar est résolument tournée vers cette réforme sans avoir trop le choix, car considérée comme « la voie de salut » eu égard la situation d'internationalisation de l'enseignement supérieur. Dans le processus mondial

d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur beaucoup de choses sont encore incomprises. Et personne n'a encore les réponses définitives. La réforme LMD n'est pas une réforme « prêt-à-porter » et nous en sommes conscient (Ndoye, 2007).

1.1. Quelques faits saillants au prélude de la refonte de l'UCAD

En 1981 sont tenus les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF). Le constat sur l'enseignement supérieur est problématique. L'UCAD ne donne pas un enseignement supérieur adapté aux réalités socioéconomiques et culturelles du pays. Ensuite elle est considérée comme une institution à bout de souffle. La politique coloniale de l'éducation a entrainé le maintien de l'enseignement dans une position subordonnée relativement à l'enseignement métropolitain. Les élites indigènes ont privilégié de revendiquer dans le cadre du système existant, la fin de toute discrimination, plutôt que l'adaptation des contenus aux réalités et aux besoins de la société. Ce choix s'appuyait sur le paradigme identitaire pour remettre en cause le modèle de scolarisation hérité de la colonisation; mais les choses n'ont pu être bien explicitées et les orientations clarifiées (Bianchini, 2004). La critique se place davantage dans l'optique de former en nombre pour vaincre le déficit d'une main d'œuvre qualifiée à la gestion des affaires publiques de la cité. Les obstacles pour vaincre le sous-développement ne préoccupent pas encore. Elle vise la formation dispensée qui a pour effet principale de sélectionner une minorité destinée à accéder aux professions bureaucratiques érigées comme le meilleur modèle de réussite sociale. Il s'y ajoute également le fonctionnement de l'institution scolaire qui demeure trop distant des réalités économiques. En pratique, les Etats généraux dénoncent l'orientation littéraire des études, l'insuffisance de l'expérimentation scientifique dans les apprentissages, les messages culturellement aliénant délivré par les manuels scolaires, (Bianchini, 2004 : 92). Au sortir des EGEF, des recommandations fortes seront adressées à l'UCAD, mais ne seront pratiquement pas suivies: faute de moyens et de volonté politique. Du coup les problèmes diagnostiqués par les EGEF restent d'actualité.

Entre 1992 et 1993, une nouvelle grande Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur (CNES) est organisée. Elle a regroupé quatre cents délégués venus des divers secteurs de l'enseignement supérieur (Goudiaby, 2009). Ainsi à la rentrée de 1994, le

gouvernement met en place un programme dont les détracteurs soulignent qu'il n'est pas inspiré des conclusions de la CNES. Car dans cette mouvance, la Banque mondiale s'invite dans le jeu de gestion des universités (Ndiaye, 2005) et impose ses lois. Cette implication va jusqu'à la réduction des dépenses publiques et à la libéralisation du secteur (Banque mondiale, 1992). A partir de ces directives et les accusations portées sur les universités, on aboutit à l'accord cadre de 1995 qui va donner naissance à la première université privée du Sénégal: université Dakar-Bourguiba. À la suite de celle-ci va se créer une floraison d'instituts privés de formations supérieures et plusieurs autres universités. L'enseignement supérieur privé se développe en investissant des créneaux très porteurs et peu explorés par les universités publiques: les formations professionnelles, notamment dans le domaine du tertiaire. La formation classique de l'université de Dakar est remise en cause, elle devient « la grosse tête qui fait mal » et donc il est temps de finir avec son modèle désuet et corné. La vielle université aux pratiques académiques archaïsantes est sommée de disparaître. Le monde actuel demande une nouvelle vision et exige une nouvelle manière de penser l'offre de formation d'enseignement supérieur. Cela est le discours tenu à tout bout de champ à l'endroit de l'université.

1.2. L'appropriation de la réforme LMD à l'UCAD

La phase d'entrée dans le LMD se signale plutôt longue; rien ne se précipite. Pour marquer son entrée dans le LMD, l'UCAD a commencé par mettre en place les écoles doctorales et l'ouverture d'un certain nombre de masters. En fait l'enseignement supérieur sénégalais est en réalité un système qui se cherche et qui se construit. En tentant de répondre à la demande sociale et économique, il intègre le système mondial de l'enseignement supérieur caractérisé par la réforme LMD et les directives diverses des institutions internationales et des organismes tels que les Accords Généraux sur le Commerce des Services (AGCS), la Banque mondiale, l'OCDE, le processus de Bologne et les milieux économiques de l'entreprise. C'est véritablement une réponse d'intégration dans un contexte globalisé de l'enseignement supérieur. Sachant que l'Europe en général et la France en particulier sont les partenaires les plus présents et ceux qui échangent le

plus avec le Sénégal, les universités dans leur grande majorité pensent que pour « rester dans la course », il est impératif de mener cette réforme.

Dès lors, mener la réforme n'est plus un choix indifférent, mais une condition sine qua non qu'il faille savoir. Elle se présente comme la seule voie qui permet de rester dans les standards éducatifs internationaux. On considère qu'elle donne plus de possibilités aux étudiants et aux enseignants de pouvoir effectuer une mobilité dans un espace plus large et sans difficulté majeure. C'est donc sous le couvert de cette mobilité, de la visibilité des formations et du refus d'isolement dans l' « académie mondiale » et la recherche de ressources cumulatives que les universités acceptent le caractère inconditionnel de la réforme. Il s'y ajoute que le Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur (CAMES), le Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement en Afrique de l'Ouest (REESAO) dont elles sont membres et les pays du Maghreb sont surtout favorables à la réforme (Goudiaby, 2009). En plus avec l'évolution des conventions économiques, l'enseignement supérieur ne se limite plus aux espaces nationaux (Breton et Lambert, 2003), surtout depuis que les AGCS ont fixé les modalités aux investisseurs d'intégrer l'éducation en 1994 à Marrakech. Les autorités universitaires sénégalaise, à l'image de celles de la France, ont laissé le temps aux composantes de commencer la réforme chacune à son rythme. C'est « la stratégie du basculement progressif » qui est adoptée. Certains écoles supérieures et instituts se lancent comme premiers cobayes dès 2007. Parmi ceux-ci on peut citer l'école nationale des bibliothécaires et archivistes de Dakar (EBAD), ensuite vont suivre quelques composantes de la faculté de droit, des sciences économiques et la faculté des sciences. Le démarrage de l'année académique 2010-2011 voit le basculement intégral dans le LMD de toutes les composantes de l'UCAD, d'abord par la licence niveau1 et le master niveau 1 et depuis le LMD est devenu le modèle de formation en cours à l'UCAD. Pour plus de conformité avec les standards internationaux, les autorités académiques ont choisi de construire des formations en relation avec des universités étrangères notamment en France. Elles ont recherché à réorganiser certains dispositifs autour de la transdisciplinarité et l'interdisciplinarité qui d'ailleurs sont des spécificités de la réforme. Il y a une volonté, par le biais de la coopération, de partager les

offres de formation avec les universités du nord en particulier le niveau master. Les pays voisins aussi sont intéressés dans le cadre des espaces de rencontre régionaux.

1.3. Les stratégies de financement du LMD

L'université va initier beaucoup de politiques éducatives. Et les stratégies de financement consistent dans une large mesure à augmenter les ressources disponibles de l'UCAD. Pour un budget global de moins de dix sept milliards, c'est une enveloppe à peine suffisante pour le fonctionnement de l'institution. Surtout que plus de 90% de ce budget est consacré à payer les salaires. Très peu de ressources sont destinées à la recherche et à l'enseignement. Alors pour trouver des ressources cumulatives, l'UCAD a mis en place une fondation pour recevoir des dons, encourager le mécénat envers l'université. Cette structure est instaurée pour impliquer tous les segments de la société à participer au financement des institutions universitaires. La fondation de l'UCAD a obtenu en 2006 des donations d'un montant de treize millions loin de l'objectif de trois milliard escomptés (Ndoye, 2007)[31]. Elle continue à développer une politique financière vis à vis de ses diplômés actifs et des partenaires de l'éducation. Il est vrai que les frais de scolarité sont un point sensible dans la gestion collégiale de l'institution. Les autorités universitaires optent pour la négociation. Il s'agit de discuter avec les représentants des étudiants et du corps professoral pour, dans une négociation honnête, parvenir à augmenter les droits d'inscription administrative et pédagogique sans menacer leur pouvoir d'achat; considérant que la qualité a un prix et que tout le monde gagnerait en s'investissant pour l'atteindre (Ndoye, op. Cite). Quand bien même l'enseignement supérieur reste un bien public, cela n'empêche nullement à l'Etat de décider de faire contribuer davantage les étudiants au coût réel de leurs études. Et la décision de l'UEMOA incite à aller dans ce sens à l'instar des institutions financières internationales. Evidemment l'inscription administrative est différente de celle pédagogique. La première permet à l'étudiant de s'inscrire dans une faculté. La seconde permet de suivre un enseignement et un parcours ponctués par des examens.

[31] Abdou Karime Ndoye est professeur à l'UCAD et directeur de l'enseignement et de la réforme.

L'ouverture de l'université au milieu économique devrait rencontrer l'intérêt des professionnels et leur pousser à contribuer dans le financement. Certaines offres de formation dans le cadre de la réforme LMD leur concernent au premier rang du point de vue de l'élaboration des contenus comme de la prestation des cours. Alors il est bien possible d'arriver à une contribution conséquente des partenaires économiques. Il va sans dire que les partenaires principaux de l'UCAD à savoir l'agence universitaire de la francophonie (AUF), la banque mondiale, la coopération française, la coopération belge et la Banque africaine de développement (BAD) entre autres sont attendus. L'université a envisagé de développer véritablement des prestations de services et générer des ressources additionnelles. A terme, si l'UCAD réussit dans ses stratégies de financement de la réforme et selon les prévisions, elle devrait ramener la part de la subvention de l'Etat à 60%. Les 40% restant vont être des ressources privées (Ndoye, 2007). Bien évidemment cela devrait aller de pair avec l'amélioration des amphithéâtres, des laboratoires et des équipements et y compris la maitrise annuelle des flux entrant.

1.4. Les principales raisons du basculement dans le LMD

Elles sont certainement nombreuses, mais quelques-unes peuvent être retenues. C'est une réforme considérée comme une « fenêtre d'opportunité ». Compte tenu de l'insuffisance choquante des crédits publics alloués à l'université, le LMD apparaît comme une aubaine. Elle offre une possibilité de rechercher des ressources financières additionnelles pour le financement des projets pédagogiques. Sachant qu'elle incite au rapprochement de l'université et du monde économique par le biais de la professionnalisation, l'implication des acteurs de ce monde peut permettre de trouver de nouvelles ressources. Cela est d'autant plus important qu'au Sénégal selon le Plan Opérationnel Budgétaire Annuel (POBA)[32] de 2009, le budget de l'éducation représente 28% des dépenses de l'Etat, tous titres confondus. Et dans ce budget la part de l'enseignement supérieur est proportionnellement près de 20%. Il est le sous-secteur qui reçoit la contribution la plus faible des partenaires techniques et financiers (1,7%) après le secteur de la petite enfance.

[32]Le POBA est une stratégie établie pour une exécution efficace du budget annuel alloué. C'est un plan annuel qui s'améliore d'année en année avec la correction des anomalies des précédentes exécutions de budget. Il est sous la responsabilité du Ministère de l'éducation qui fournit les experts. Le POBA provoque des rencontres permanentes pour l'évaluation à mi-parcours de l'exécution du budget en cours.

En outre une fois ses crédits acquis, la répartition des dépenses à l'intérieur du programme de l'enseignement supérieur est la suivante : investissement 1,3%, salaires 65%, dépenses sociales 32%. L'UCAD s'appuie sur un corps de 1150 enseignants et sur 1200 personnels techniques et administratifs (DES, POBA, 2009). Cette répartition à première vue est nettement insuffisante pour réaliser des recherches scientifiques et pédagogiques de grande envergure.

Les contraintes budgétaires et la massification des effectifs étudiants invitent à la construction d'une nouvelle et véritable stratégie de développement à la hauteur des attentes de la société. Pour ce faire, l'université compte se défaire de son image d'enfermement et de se mettre à l'écoute de ses partenaires qu'elle considère désormais comme des acteurs indispensables dans la construction d'une université du XXIème siècle. La réforme LMD vient avec trois missions fondamentales: harmoniser les programmes de formation, d'enseignement et de recherche avec les standards de qualifications des universités du nord les plus compétitives, actualiser les programmes, innover en matière d'enseignement et d'évaluation, tenir compte de l'employabilité et de l'insertion professionnelles. Et tout cela est à faire de façon à rester conforme aux normes internationales (Ndoye, 2007).

La massification de l'université se trouve dans des dimensions proportionnelles exorbitantes. Les capacités d'accueil de l'UCAD sont largement dépassées. Selon les chiffres de la Direction de l'Enseignement Supérieur (DES, 2009) de l'année académique 2008-2009, pour un total national de 91359 étudiants, l'université de Dakar à elle seule compte 60000 alors qu'elle est prévue pour accueillir un maximum de 15000 étudiants. Le flux annuel de bacheliers ne cesse de s'accroitre : 25000 en 2008, ils sont 30000 en 2009 et ils s'inscrivent à 80% dans l'enseignement supérieur public. A cela s'ajoutent 44 nationalités différentes souvent avec des flux importants encouragés par les crises et les guerres qui frappent et dépeuplent certaines universités d'Afrique francophones. Cette situation a engendré des problèmes multiples. La pléthore des effectifs ne permet plus un encadrement pédagogique conséquent et un enseignement pertinent. Les conditions de

travail se dégradent d'année en année et des rendements satisfaisants sont difficiles à réaliser.

Le taux d'échec est important. Un grand nombre d'étudiants quittent le premier cycle sans diplôme. Il est fondamental de trouver une solution à ce fléau. Un faible taux d'insertion professionnel lié à des enseignements trop académiques sans débouché professionnel probable. Les formations sont considérées inadaptées au contexte local. Bref, le LMD offrirait les possibilités dans l'adaptation des formations au tissu économique et répondrait par la même occasion à certains enjeux de développement (Goudiaby, 2009). C'est avant tout un système fondé sur des contenus et des référentiels de compétences. Elle permet de ce fait de prendre en charge les besoins et les évolutions du marché de l'emploi à travers l'employabilité des étudiants. « Un diplômé universitaire peut être employable s'il maitrise une série de compétences qui, à un moment donné, deviennent nécessaires dans le marché du travail et dans un domaine de travail particulier » (Masjuan, 2005 : 261). Il s'agit donc d'une possibilité indéniable de diversifier l'offre de formation. En un mot le LMD apparaît aux yeux des autorités académiques actuelles comme irréversible. Dans leur entendement actuel, il permet de répondre à « l'efficacité interne » par l'augmentation du taux de réussite, de répondre à « l'efficacité externe » par la visibilité des formations, l'augmentation du taux d'insertion professionnelle et enfin le rapprochement de l'université avec le milieu économique pour l'acquisition de ressources additionnelles.

2. L'université Gaston Berger de Saint-Louis (UGB)

Contrairement à l'Université de Dakar, l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (UGB) est une création de l'Etat du Sénégal. Elle présente la caractéristique particulière de ne pas être un legs colonial, encore moins l'œuvre de puissances étrangères. Elle est nationale, voire une des rares institutions universitaires africaines post-indépendantes à être construite par des africains eux-mêmes (Niasse, 2004). Entre 1968 et 1972 des grèves multiples et très fortes ont caractérisé l'université de Dakar et ont sérieusement ébranlé le régime du président Léopold Sédar Senghor. Il décide alors dans une perspective d'échapper très vite à d'autres contestations, de transférer la Faculté de Lettres et Sciences Humaines, supposée être l'instigatrice des troubles, à Saint-Louis loin

de Dakar. Mais il s'agissait surtout de créer une nouvelle université repensée à partir des réalités socioéconomiques du pays. Ainsi, seize ans plus tard l'université Gaston Berger de Saint-Louis ouvre ses portes en 1990 sous le régime du Président Abdou Diouf.

2.1. Une université de rupture

L'UGB arrive pour marquer la rupture avec le modèle de l'UCAD. Il s'agit de tout remettre à plat : les contenus de formation, les apprentissages, les méthodes pédagogiques, les relations avec l'extérieur et le fonctionnement. De prime abord, elle instaure le *numérus clausus* en rendant sélectif le système de recrutement de ses étudiants. Pour l'UCAD, l'obtention du Bac est obligatoire entre autres conditions. L'admission est acquise de droit par ce critère. L'orientation dans une filière dépend aussi pour l'essentiel des résultats au baccalauréat, du dossier scolaire de l'étudiant ou du résultat au concours spécialement organisé par certains établissements (médecine). Des commissions d'admission académiques classent les nouveaux bacheliers selon leur mérite dans l'ordre préférentiel des vœux qu'ils ont émis.

Dans le nouveau cas de l'UGB les choses sont différentes. Tous les bacheliers ne peuvent pas prétendre entrer dans cette université. Ils doivent remplir des critères d'excellence aux examens et dans les différentes classes précédentes: une mention à l'examen du bac, une moyenne générale supérieure ou égale à 12/20 en classe de terminale et être admis dès le premier tour. Malgré de fortes pressions dont elle fait l'objet par les autorités, elle a réussi jusqu'ici à maintenir une procédure d'admission élitiste sur barème. Cela lui permet d'accueillir strictement le nombre d'étudiants (4000) correspondant à ses subventions de fonctionnement versées par le ministère de l'enseignement supérieur. Mais au-delà de ce nombre, elle a ouvert quelques centaines de places payantes. L'UGB constitue la seconde institution universitaire classique du Sénégal. Son avènement s'est fait dans un « contexte socio-économique difficile où la mise en œuvre du Plan de Redressement économique et Financier (PREF) de 1980 à 1985 n'avait pas été jugée satisfaisant par les bailleurs de fonds, notamment dans sa dimension structurelle. Une autre période du Plan d'Ajustement économique et financier à Moyen et Long Terme (PAMLT) de 1985-1992 marque le début de la restriction du secteur parapublic; ce qui

rend difficile la mise en place effective de tous les éléments et exigences nécessaires pour son démarrage dans les meilleures conditions. Même si sa naissance est étroitement liée à l'histoire de l'UCAD, l'UGB présente une spécificité certaine surtout au niveau de son projet pédagogique.

Elle se distingue ainsi par son organisation en Unités de Formation et de Recherche (UFR) en lieu et place des facultés traditionnelles connues à l'UCAD. Le projet pédagogique se veut novateur. En effet, dès le début, la mission de cette entité était de mettre en place un programme de formation qui ne soit pas la duplication de celui de Dakar. Avec l'accord des pouvoirs publics, les autorités universitaires ont opté pour une professionnalisation des filières avec l'introduction des unités de valeur (UV). En plus de la professionnalisation des filières, la spécialisation de l'enseignement et l'ouverture sur l'environnement local démontrent le souci permanent d'être en phase avec les besoins du monde extérieur notamment l'entreprise. Il consiste à promouvoir un enseignement plus qualifiant et à résorber le fossé entre l'université et le monde du travail. L'université de St-Louis s'inscrit donc en droite ligne dans la conception fonctionnelle de l'université moderne réclamée partout dans le monde par les institutions internationales et les organismes économiques. Mais jusqu'ici elle fonctionne de manière classique en délivrant des diplômes sur la base d'un premier cycle de deux ans sanctionné par un diplôme, un second cycle de deux ans (licence, maitrise) et un troisième cycle où sont préparés un diplôme d'études approfondies (DEA) ou diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et une thèse en trois ans.

2.2. La marche vers la réforme LMD

En 2008-2009 l'UGB a accueilli 4700 étudiants et plusieurs nationalités différentes notamment des pays de la sous-région. Elle compte un corps professoral de 138 enseignants et 200 agents en personnel technique et administratif. Comme l'université de Dakar, une rapide montée des effectifs se fait sentir. Alors en 2007, le recteur s'engage dans une planification et une rigoureuse réorganisation des entrées pour se limiter à dix mille étudiants dans les cinq années à venir. Il s'agit de définir par la concertation une vision stratégique et la mise en œuvre de la réforme LMD. Aujourd'hui elle compte

quelques quatre UFR et deux pôles professionnels: un domaine d'initiative et d'intégration économique (DIIE) de 20 ha a été mis à la disposition des entreprises dans le but de faciliter l'insertion professionnelle et l'acquisition d'expériences pour les étudiants et une ferme agricole de 30 ha pour développer les formations professionnelles dans le domaine de l'élevage et des agro-ressources. La professionnalisation de filières reste son cheval de bataille.

3. Les universités publiques créées entre 2006 et 2007

Elles forment le deuxième modèle et sont principalement les universités de Thiès, de Ziguinchor et de Bambey. Ces structures s'inscrivent sur la même trajectoire que l'UGB. Elles se veulent aussi être des universités de rupture avec la mise en place d'UFR comme à l'UGB. Mais elles prônent être des universités à dominantes professionnelles. Par exemple, avec 1800 étudiants, l'université de Thiès opte pour le développement des qualifications et des compétences dans les sciences agronomiques, le développement rural, les sciences économiques et sociales et les domaines de la technologie et de la santé. L'université de Ziguinchor en plus de ces UFR en sciences économiques et sociales, elle a une UFR de lettres, des arts et sciences humaines. Elle a accueilli 2030 étudiants en 2007 et s'emploie convenablement dans la professionnalisation. Jusqu'en 2008, elles n'ont pas encore démarré le LMD. Contrairement à ces deux jumelles, le collège universitaire de Bambey a préféré commencé avec le LMD par des licences professionnelles. En janvier 2007 elle comptait 1100 étudiants. Ces trois universités sont d'une certaine façon à dominante professionnelle. Il convient de montrer que la majorité du corps professoral est formée dans les universités d'Europe et d'Amérique du nord. Leurs enseignants-chercheurs sont très favorables aux réformes.

4. Les universités régionales en situation de projet

C'est le troisième modèle de la carte universitaire en construction. Les collèges universitaires régionaux en projets sont une décision des autorités gouvernementales du régime du Président Abdoulaye Wade de doter chaque région d'une structure universitaire. Ces collèges devraient permettre, une fois en place, de désengorger définitivement Dakar, de ralentir le flux exorbitant des entrées, mais surtout et c'est la mission principale qui leur est assignée, de corriger les dysfonctionnements dont Dakar a

fait montre dans la professionnalisation des filières pour répondre efficacement à la demande de l'entreprise locale. Ainsi, nous avons en perspectives l'université des métiers de Saint-Louis, l'université du commerce, du transport et de l'économie de Kaolack, l'université des mines, de la métallurgie et de l'industrie de Tambacounda, l'université des savoirs de Diourbel et l'université africaine de l'excellence de Saint-Louis. Ces entités devraient rendre la prochaine carte universitaire du Sénégal très en phase avec les besoins en formations dans tous les domaines de la vie économique et culturelle. Dans leur démarrage, elles devraient toutes fonctionner avec le LMD.

5. Quelques formations supérieures complémentaires publiques

Il s'agit principalement des formations des grandes écoles nationales qui accueillent des étudiants par voie de concours. Elles assurent des formations supérieures professionnelles et ont en général permis pendant de longues décennies une entrée directe dans le premier emploi. Aujourd'hui, avec les crises économiques, le gouvernement ne garantit plus l'embauche directe des promotions sortantes. Bien entendu quelques écoles font encore l'exception, mais la grande majorité est concernée par cette situation, surtout les instituts et les centres rattachés aux universités. Les formés n'ont plus la garantie de l'emploi. Ils doivent batailler dans le marché de l'emploi pour trouver une embauche au même titre que les diplômés de l'enseignement supérieur universitaire. Les formations entrepreneuriales n'étant pas très développées, l'initiative personnelle privée pour mettre en place des entreprises, des petites et moyennes, est quasi rare. D'une certaine façon, les diplômés sont peut-être frileux quant à la création d'entreprise. Mais ils sont surtout dominés par une tradition d'insertion bureautique érigée en gage de réussite dans la fonction publique (Bianchini, 2004). En revanche, le secteur informel est très développé. Il se développe grâce aux financements de la diaspora. Il est géré à la fois par les diplômés de l'enseignement secondaire général en situation d'échec et par des citoyens sans diplômes ou sortis des écoles coraniques communément appelées Dahra.

Au Sénégal comme dans beaucoup de pays africains, la pertinence de l'enseignement supérieur a été pendant longtemps définie en fonction de l'adéquation entre la formation dispensée par les institutions d'enseignement supérieur et les emplois disponibles à la fonction publique (Affa'a et Des Lierre, 2002). Or, l'on sait que les perspectives d'emploi

dans la fonction publique sont aujourd'hui limitées dans la plupart des pays. Pourtant l'offre de formation supérieure est encore essentiellement académique avec des cours magistraux. La grande majorité des étudiants suivent des formations littéraires, des formations en science humaine et sociales. Certes, un bon nombre fait des études en sciences expérimentales, mais consacrées aussi sur l'enseignement fondamental. Ce déphasage de l'offre de formation actuelle au regard des caractéristiques du marché du travail rend donc compte, dans une certaine mesure, des difficultés d'insertion des étudiants de l'enseignement supérieur public.

6. Un aperçu sur l'enseignement supérieur privé au Sénégal

Depuis les accords de 1995, le gouvernement du Sénégal pour permettre une absorption de la totalité des jeunes titulaires du baccalauréat et désireux d'accéder à l'enseignement supérieur, a aménagé un cadre juridique pour le développement de l'enseignement supérieur privé. Compte tenu de la forte crise de légitimité qui a affecté l'enseignement supérieur public et aux difficultés permanentes de l'Etat sénégalais de maintenir une offre suffisante face à la demande d'accès, les années 90 voient le secteur privé se développer à outrance. Aujourd'hui la formation supérieure privée est devenue une réalité dans le paysage universitaire. Elle se caractérise principalement par des offres de formations professionnalisées et est formée d'une myriade d'établissements notamment d'universités privées, d'instituts et d'écoles de formation technique et professionnelle. L'essentiel des établissements est concentré à Dakar. Le total des effectifs est estimé à treize mille étudiants qui sont majoritairement des filles et des étrangers venus des pays francophones d'Afrique (DES, 2009)[33]. C'est un secteur qui présente des caractéristiques spécifiques et qui a su profiter d'une sorte de décadence du supérieur public. Il peut être abordé sur trois aspects essentiels : sa situation, sa mise à profit d'un contexte propice et ses limites.

6.1. Les établissements privés d'enseignement supérieur

Le développement de l'enseignement supérieur privé est récent. Il s'est réellement accentué durant les années 90 avec l'arrivée massive des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) qui ont permis un développement d'un

[33]Direction de l'enseignement supérieur au ministère de l'éducation nationale

réseau communicationnel puissant. Il a aussi permis la densification spatiale du paysage universitaire et a contribué de manière significative à la démocratisation de l'enseignement supérieur. L'avènement des établissements privés supérieur a ouvert des possibilités plus larges pour l'accès à des formations élevées. Il convient de montrer que cela est devenu possible grâce à un effort gouvernemental d'aménager un cadre juridique pour la création des établissements.

En 1991, le gouvernement vote une loi pour les écoles d'enseignement technique et de formation professionnelle (ETFP). Cet acte législatif dénommé la loi 91-22 du 16 février 1991 va fortement encourager l'initiative privée et donner à beaucoup de jeunes la possibilité de choisir entre l'université publique ou les formations professionnelles plus proches du marché du travail. L'on note depuis des initiatives individuelles ou collectives pour mettre en place des structures de formation. En 1994, dans le même ordre d'idée, le gouvernement vote une seconde loi (loi 94-82 du 23 décembre 1994) pour élucider le statut des établissements d'enseignement privé. Ce fut un succès énorme, car ces outils juridiques ont permis une montée croissante du nombre des écoles privées. En 1995, le ministère de l'éducation nationale décide alors de mettre en place un « accord-cadre » pour la promotion de l'enseignement supérieur privé, une façon de trouver de la place et des offres nouvelles pour les milliers de bacheliers qui réussissent chaque année. Ainsi sont considérées, comme établissements supérieurs, les institutions privées qui recrutent des élèves et étudiants titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme reconnu équivalent par les autorités sénégalaises en vue de les préparer à une qualification supérieure (premier, second ou troisième cycle). Dès lors ces institutions sont appelées à désengorger les universités publiques classiques (Dakar et Saint-Louis), mais aussi à proposer une offre de formation diversifiée. En une décennie de 1994 à 2004, le secteur a plus que triplé ses infrastructures et ses effectifs: de 04 établissements en 1994, ils sont arrivés à 48 en 2004 avec un effectif qui est passé de 500 étudiants à 13 000 étudiants (DES, 2009).

L'enseignement supérieur privé se décompose en deux grands groupes : les établissements qui forment principalement à bac + 2. C'est le cas des instituts et des écoles. Les autres établissements forment jusqu'au bac + 5 et sont principalement les

entités universitaires. Les jeunes bacheliers préfèrent de plus en plus ces formations parce qu'elles leur permettent d'accéder plus vite au premier emploi. Les responsables sont parvenus à gérer un réseau de relations facilitant l'obtention des stages auprès des entreprises et aussi le recrutement des étudiants. Ils ont ensuite tissé des coopérations de prolongation d'études avec certaines universités du Nord et du coup offrent les étudiants des possibilités de continuer leurs masters en Europe, au Canada et aux USA. Cette situation fortifie la confiance des parents et donne plus de crédit au secteur. Ainsi la plupart des parents d'étudiants qui sont souvent des familles aisées n'hésitent plus à payer les coûts de la formation. Jusqu'en 2009 les instituts et les écoles recensés se situaient à Dakar dans le quartier central des affaires. Nous pouvons citer parmi celles-ci : ISM, ISG, ISSIC, ISFGI, ISI, ITECOM, IAM, IPG, IFP, IACOM, ESIG, ETHSOS, EIA, SUP-DECO, CEMIS, PIGIER, etc. Cette gamme délivre des formations centrées sur le secteur tertiaire. Ces établissements privés sont comme les universités d'Etat. Ils ont des départements où sont enseignées des disciplines. Ainsi, l'université Dakar-Bourguiba créée en 1995 se distingue avec quatre départements: le génie juridique, le génie économique et gestion, le génie informatique et le génie sociologique. En 2004 son effectif s'élever à 1000 étudiants. L'université du Sahel (UNIS) créée en 1998 offre comme spécialités: les sciences et les techniques, l'économie, le droit et l'informatique. Suffolk University créée en 1999 exige un bon niveau en anglais. Elle se particularise par l'adaptation du système américain, l'étudiant fait un cursus de deux ans au Sénégal avant de rejoindre l'université de Boston aux Etats-Unis. Elle prépare aux spécialités du secteur tertiaire: marketing, publication, informatique, management et finance. L'université El Khadji Ibrahima Niass créée en 2003 est la dernière-née et s'occupe spécialement de médecine (Tamba, 2004).

6.2. La mise à profit d'un contexte propice

La montée en puissances des établissements supérieurs privés est liée à plusieurs facteurs. Il y a eu vers les années soixante-dix, une croissance rapide de la démographie au Sénégal. Le cadre juridique aménagé par le gouvernement pour permettre la création des établissements est un atout non négligeable. Les cycles d'études courts permettent une

insertion rapide dans le marché de l'emploi. La délocalisation des universités du nord de certaines de leurs offres a donné aussi plus de succès au secteur.

6.2.1. La croissance démographique de 1970

Le premier recensement de 1976 après l'indépendance a montré que la tranche d'âge de la population comprise entre zéro et quatre ans et entre cinq et neuf ans, représentait en chiffre absolus respectivement 903.974 enfants et 693.232 enfants soit au total 1.597.206 pour une population globale de 5.016.604. Vingt ans plus tard, une forte présence de jeunes se présente devant les portes de l'enseignement supérieur conséquence directe de l'augmentation de la population dans les deux premières décennies suivant l'accès à l'autodétermination du Sénégal. Bien évidemment, les cohortes arrivant à l'université se réduisaient au fur et à mesure dans les différentes étapes des cycles scolaires, mais cela n'a pas empêché de recevoir une demande considérable d'entrée en faculté de jeunes bacheliers.

6.2.2. Les dégradations dans l'université publique

Depuis presque la première grande grève des étudiants de 1968, l'université publique de Dakar a du mal à se soustraire d'une année sans turbulence. Les années 80 et 90 sont particulièrement violentes à l'université de Dakar. Les mouvements de grève se suivent d'année en année avec la reconduction des mêmes plateformes revendicatives. On parle de l'enseignement au rabais. Les échecs se multiplient et la dégradation de l'image du secteur public continue. Les pouvoirs publics et les autorités académiques compétents en la matière semblent impuissants devant un mouvement étudiant très fort et doué de refuser tout compromis pour une reprise des cours. Les protocoles d'accord entre les autorités et la coordination des étudiants sont fréquents, mais l'Etat a du mal à respecter ses engagements et à procéder à leur application effective: faute de moyens budgétaires. C'est suite à la période des ajustements structurels imposés par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International (FMI). Les conséquences sont drastiques dans le Sénégal avec une année académique blanche en 1988. Tout ce qui a été investi dans l'université pour un fonctionnement normal des cours durant cette année devient nul parce que c'est une année qui n'autorise aucun étudiant un passage en année supérieure. C'est le redoublement général dont les conséquences continuent à servir d'explication au

surpeuplement de l'université de Dakar. En 1992 une session unique d'examen est autorisée par les autorités académiques et en 1994 il y a eu encore une année invalide.

Ces périodes sont particulièrement désastreuses pour l'université publique. Les revendications étaient majoritairement sociales : bourses insuffisantes, restauration en mal de qualité, logement vétustes et insuffisants, dégradation continue de l'environnement etc. Les conditions se sont avérées véritablement intenables pour des études supérieures et l'université est restée tenaillée dans un climat délétère et inclément. Les années quatre-vingt furent un tournant difficile pour l'enseignement supérieur public au Sénégal. Les établissements sont depuis lors constamment paralysés. Les recrutements de la fonction publique sont devenus insignifiants. Un petit nombre de places est accordé, alors qu'il s'agit de milliers de candidats qui se présentent dans les concours. L'accès à un emploi dans la fonction publique devient la croix et la bannière. L'enseignement universitaire n'attire plus. Sa réputation est souillée par des grèves infinies et des taux d'échec catastrophiques. Les étudiants en parlent d'un air déçu. S'engager dans l'enseignement supérieur universitaire public présageait un avenir douteux. Tout devient sombre chez les étudiants, aucun horizon promettant, l'avenir est devenu vraiment incertain.

L'année académique de 1994 est singulière. Au Sénégal elle correspond à la dévaluation du franc CFA et à la deuxième réforme d'envergure de l'enseignement supérieur. Il s'agit en réalité selon Tamba (2004) d'un « ajustement de l'université au Sénégal » qui s'est inscrite dans un contexte de crises économiques dont les cycles sont ponctués par des programmes d'ajustements structurels (PAS) conduits tout au long des décennies quatre-vingt. Les institutions financières internationales ont poussé le Sénégal à des réformes difficiles dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur. En 1994 le gouvernement était obligé de mettre en place le programme d'ajustement de l'enseignement supérieur (PAES) qui se résume ainsi: réduction considérable de la part des universités dans les allocations budgétaires au profit de l'enseignement de base, révision des modes d'accès (installation du numérus clausus dans les facultés). Dans ces conditions, les syndicats d'enseignants et étudiants réagissent vigoureusement et réclament l'application des

conclusions de la Concertation Nationale sur l'enseignement supérieur tenue en 1992 et en 1993 au terme de quatorze mois de travaux. Il y a eu de véritables contestations mettant l'université dans les conditions optimales d'échec de ses politiques éducatives.

En définitive, l'ensemble de ces facteurs combinés a endommagé l'image et la réputation des universités publiques et a fragilisé le secteur de l'enseignement supérieur. Le secteur privé s'est signalé comme le plus sûr et le plus promettant pour la réussite. Ainsi, les promoteurs n'ont ménagé aucun effort pour saisir les opportunités du moment et propulser l'enseignement privé. La multiplication des formations courtes s'accélère et est très bien accueillie par les entreprises qui sont très favorables à leur recrutement. Dans une période de crise économique comme celle-là, les études longues sont presque considérées inopportunes. Et les parents en sont conscients si bien qu'ils préfèrent les formations payantes et prometteuses de débouchés professionnels. Il s'y ajoute que le privé assure généralement des formations stables durant l'année académique. L'instauration de certaines formations des universités du Nord n'est pas moins importante. L'université de Boston avec un démembrement (Suffolk-University) dans le campus de l'Ecole Nationale d'Economie Appliquée (ENEA) a pu faire un grand succès et attirer beaucoup d'étudiants dont dix-sept nationalités étrangères.

6.2.3. Les limites de l'enseignement supérieur privé

En nous référant aux travaux de Tamba (2004), nous découvrons que malgré un cadre juridique propice installé par le gouvernement sénégalais, l'enseignement privé souffre de textes réglementaires et législatifs fiables. Le cadre juridique aménagé par le gouvernement est très sobre, ressemble à une solution conjoncturelle et reste très limité. C'est un simple agrément. Mais ne garantit pas l'essentiel. Le mode de recrutement du personnel ne démontre pas une qualité assurée. D'une manière générale, il se fait de bouche à oreille, la cooptation et les bonnes relations. Les modalités de recrutement des enseignants sont très variables d'un établissement à l'autre: sur titre, sur expérience professionnelle ou pédagogique. Toutefois, la décision finale est du ressort du président ou du directeur de la structure. La plupart des prestataires ne fonctionnent pas à temps plein. Le plus souvent, ils sont des professionnels du secteur de l'entreprise. Les enseignants universitaires sont du public et interviennent dans des conditions de vacation.

Leur traitement financier est variable selon les établissements (de 10.000F CFA à 20.000 F CFA l'heure). Par ailleurs, les programmes restent mêlés. L'on y trouve le système anglophone de l'Amérique du nord (Canada, USA) et le système francophone.

Il s'y ajoute quelques aspects critiques de populations cibles. L'observateur averti peut constater de visu quelques caractéristiques des établissements d'enseignement supérieur privé à Dakar. C'est la prépondérance du secteur tertiaire, la féminisation des effectifs, la forte présence des enfants des familles aisées et la présence des étrangers des pays francophones (Tamba, 2004). Cette situation dénote un enseignement destiné à une classe aisée de la population et exclue de fait les enfants des couches modestes, ce qui d'une certaine façon ne favorise pas une éducation démocratique. Et pendant les mouvements de contestation, il n'est pas rare d'entendre les responsables d'étudiants dénoncer cette situation et considérer que les autorités sont moins intéressées à régler les problèmes parce que de toute manière leurs enfants étudient dans le privé.

L'enseignement privé supérieur est profondément producteur de compétences pour le secteur tertiaire. La plupart de ses offres de formation sont articulées autour de la comptabilité, du secrétariat, de la bureautique, de l'informatique, du commerce, des banques, des assurances, de la finance, du tourisme, de l'hôtellerie, du transit, de la gestion, du management, du marketing, de l'électricité, des ressources humaines, de la communication etc. Les finalités sont essentiellement la réalisation de conditions d'insertion professionnelles efficaces. Ainsi, les objectifs d'enseignement sont pratiquement les filières techniques et professionnelles courtes, les savoir-faire et quelquefois les savoir-être. Les connaissances empiriques et situées sont naturellement les modules de formation délivrés. Les stages et les études de cas occupent une place importante. La féminisation des effectifs est liée, comme le précise Tamba, à des préoccupations d'ordre social essentiellement en termes de ménage. Du coup les filières courtes sont attractives pour les filles qui cherchent le plus souvent à écourter leurs études.

Toutefois, le problème de reconnaissance des diplômes du privé supérieur reste entier. Si les autorités accordent un cadre juridique à ces établissements, il n'y a pas une loi qui vient corroborer cet agrément pour clarifier les finalités pédagogiques et institutionnelles. Les diplômes sont pratiquement méconnus par l'Etat. Les étudiants inscrits dans ces formations n'ont pas la garantie de leurs diplômes et de leurs grades par les pouvoirs publics. Il en est de même des institutions académiques intergouvernementales entre les Etats africains. Par exemple le Conseil africain et malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) ne reconnaît pas le diplôme de Brevet de Technicien supérieur (BTS). Les établissements privés sont tenus de prendre en compte les programmes officiels définis par les Etats.

La formation basée sur le développement intellectuel (esprit critique, capacité de synthèse…) est quasi faible. Les étudiants ne sont pas formés à interroger les savoirs acquis, à les critiquer ou à produire de nouveaux savoirs. Les second et troisième cycles ne sont pas généralement des moments de formation méthodologique, mais un approfondissement et une consolidation de pratiques opératoires fondés essentiellement sur des enseignements concrets (études de cas, projets, simulations, statistiques, gestion, comptabilité). C'est une professionnalisation à outrance des filières sans soucis de recherche. En outre les établissements sont souvent installés dans des sites sous-location. Hormis les universités privées, les promoteurs ciblent le plus souvent des villas de grand standing pour leurs activités pédagogiques et administratives. Il est rare de voir des sites construits exclusivement pour abriter une école supérieure. Cette situation fait que la plupart des établissements ne peuvent pas respecter les normes établies. Les conditions d'ouverture en termes financiers, matériels, pédagogiques, sécuritaires, hygiéniques, techniques et administratifs sont moindres et l'expertise du promoteur reste parfois énigmatique.

Conclusion

L'enseignement supérieur a potentiellement des effets directs sur l'économie et la société en alimentant en talents et en travailleurs hautement qualifiés les divers secteurs de la vie économique, sociale et politique. Néanmoins la pertinence de l'offre de formation est

fortement questionnée. Au Sénégal le contexte actuel de l'inadéquation des formations ne permet pas à un grand nombre de diplômés généralistes de s'engager de manière efficace dans le marché du travail. Une raison suffisante pour les pouvoirs publics et les autorités académiques d'instaurer la professionnalisation des études prise comme la toile de fond du LMD. L'exigence d'une nouvelle politique éducative universitaire trouve sa réalité dans les vives motivations qui caractérisent les étudiants d'intégrer en même temps l'enseignement privé pour des compléments de formation professionnalisante afin de rendre leurs diplômes compétitifs. Cette quête de formation pratique se justifie dans cette situation révélée par les travaux d'enquête de Foko (2004) qui montrent que seulement 40% des formés du supérieur, sortis du système éducatif en 2000, occupaient un emploi en 2001, 37% étaient en quête d'un emploi et 23% étaient inactifs au moment de l'enquête. Dans cet exemple, seuls 50% des formés du supérieur sortis des institutions de formation en 2000, effectivement présents sur le marché du travail, ont pu avoir un emploi l'année suivante. Cette faiblesse permet à l'enseignement supérieur privé de gagner en crédibilité et une montée in crescendo.

Chapitre IX. Un enseignement universitaire sous l'emprise de trois logiques

Au congrès américain du 11 septembre 1990, George H.W. Bush (père) président des USA de 1989 à 1993 tient un discours dans lequel il décrète le « nouvel ordre mondial » qui se caractérise par une volonté de réorganiser le monde sur le plan politico-économique. Cette volonté n'a pas épargné l'enseignement supérieur jusqu'aux accords de 1994 au Maroc mettant en place l'OMC pour s'impliquer économiquement dans le secteur de l'éducation. Le monde se voit imposer un système économique libéral savamment orchestré par les puissances financières du marché mondial (Davidenkoff et Kahn, 2006). L'université africaine en général, subsaharienne en particulier et plus précisément sénégalaise, se singularise dans ce nouveau contexte par trois logiques auxquelles elle fait face (Charlier, 2010). La première logique correspond aux injonctions des institutions et organismes internationaux, la deuxième réside dans la conformité aux standards internationaux de l'enseignement supérieur et la troisième est la réponse à fournir à la demande locale. Trois logiques difficilement conciliables, mais sans quoi l'enseignement supérieur ne saurait être en phase des mutations économiques et de la société actuelle des savoirs (Anate, 2002). En les examinant ici, nous voulons appréhender les faits qui caractérisent généralement l'enseignement supérieur des pays subsaharien et particulièrement du Sénégal.

1. La logique économique des institutions et des organismes internationaux

L'enseignement supérieur sénégalais, comme partout ailleurs, est confronté au niveau local aux directives données par la Banque Mondiale, le Fonds Monétaire International (FMI), l'organisation mondiale du commerce (OMC), les accords généraux sur le commerce des services (AGCS), l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), la banque africaine de développement (BAD), l'union monétaire ouest africain (UEMOA), le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), le réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur de l'Afrique de l'ouest (REESAO) pour ne citer que ceux-là. Autant d'institutions et d'organismes ayant une main mise sur l'orientation actuelle de l'enseignement supérieur subsaharien au

point que les Etats peinent à mener seuls les changements en fonction de leurs choix. Toute leur incitation consiste à faire de l'université un pôle et un secteur contributifs à l'économie de marché. A ce titre, elle doit aller vers la capacitation et la formation des étudiants selon les besoins de l'entreprise locale, internationale et l'optimisation de ses ressources sous peine de ne plus bénéficier de façon conséquente de l'appui de ces instances. Il en découle une « laborieuse appropriation de l'université », comme le précisent Affa'a et Des Lierres (2002) dans l'évolution actuelle de l'enseignement supérieur.

1.1. La Banque mondiale et le Fonds Monétaire International

La Banque mondiale et le FMI souhaitent jouer un rôle fondamental dans l'enseignement supérieur. Ils considèrent aujourd'hui que «le savoir est le moteur principal du développement». S'agissant de la banque mondiale, elle compte mettre son expérience et ses moyens au service d'une stratégie promouvant une mise à disposition équilibrée des connaissances pertinentes pour tous les pays en développement prêts à s'y consacrer. Sous ce rapport, l'enseignement supérieur est défini comme «un bien privé et non comme un bien public» (Ela, 2002). La banque estime que c'est en appliquant les lois du marché que l'on peut régler certains de ses problèmes. Car en tant que bien privé et en quantité limitée, « il n'est pas demandé par tout le monde et ne peut pas être gratuit ». Ainsi face à l'impuissance des autorités académiques et des pouvoirs publics à arriver à bout des problèmes du secteur, il est nécessaire de leur « faire connaître leur position sur le marché ». Il s'agit d'«obliger les responsables des universités à se plier aux injonctions du milieu économique» et de les «contraindre à mieux gérer le personnel et la gouvernance» (Ela, op. Cite, p.7). Cette volonté de museler l'université dans une vision économique est bien claire et est dite sans ambigüité. Cela va sans dire que cette position est la même pour le FMI et les AGCS dont les actes corroborent les exigences de la Banque mondiale.

Dès lors, tout plan de réforme se heurte au pouvoir de ces institutions et organismes. Les universitaires ne sauraient à eux seuls décider de l'évolution et des changements à opérer au sein des formations. Ils sont sommés à tenir compte de ces injonctions et sont incités à

accorder une part importante à la professionnalisation des études pour répondre efficacement aux besoins des entreprises en termes de main d'œuvre qualifiée. Mais à l'autre bout du tunnel, les professeurs aussi sont considérés comme détenteurs de pouvoir absolu dans les universités et en même temps ils ont la main mise sur les contenus d'enseignement. Du coup, nous assistons à un rapport de force inédit qui affecte sérieusement le processus des réformes. Et chacun des belligérants dans sa vision des choses ne peut se targuer d'être une alternative crédible. La banque mondiale considère qu'il est urgent de réduire les effectifs des professeurs et encourager les retraites anticipées, bref de modifier ce que sont les professeurs, leur manière de s'organiser, leurs méthodes de travail et leur rémunération (Ela, 2002). Certains acteurs universitaires quant à eux soutiennent que l'enseignement supérieur aide indéniablement au développement et à la réduction de la pauvreté. Ces formations devraient être accessibles à toutes les couches de la société, à tous les peuples, autant aux hommes qu'aux femmes. Par conséquent, il est inadmissible que des forces extérieures viennent y imposer quoique ce soit. En effet, aux yeux des institutions financières, il ne peut plus être considéré comme un sous-secteur de l'éducation à vase clos, mais un secteur capital qui devrait contribuer au développement économique de manière visible, efficace, diversifiée et adaptée à l'économie du savoir (Knight, 2003). Il s'agit de le rentabiliser en l'adaptant aux réalités économiques. Cette volonté est pratiquement celle de l'ensemble des organismes financiers internationaux comme nous les avons cités auparavant. Ils sont unanimes pour le rapprochement entre l'enseignement supérieur et les entreprises.

Par ailleurs, les analyses de la Banque mondiale sont pleines d'équivoques. D'une part, elle constate les faiblesses économiques des Etats et leurs difficultés à soutenir un enseignement de qualité et d'autre part, elle adresse des injonctions forçant la réduction des personnels enseignants déjà en déficit. Or, la qualité d'une formation exige aussi un personnel qualifié suffisant. *In fine* les pays du sud éprouvent des difficultés à trouver les directives à suivre. Sous ce rapport, il semble légitime de se demander si l'appui de la banque mondiale devrait entraver les choix d'orientation des Etats. Dans la mesure où elle reconnaît elle-même que le caractère évolutif de l'économie du savoir a mis en exergue les faiblesses qui empêchent certains systèmes d'enseignement supérieur de

mettre à profit le maximum de leur potentiel et à renforcer les capacités locales. Les pays du sud ont des revenus faibles et ils ne veulent pas courir le risque d'être marginalisés et exclus dans la dynamique actuelle de l'économie mondiale du savoir. Cette marginalisation non seulement favorise la migration des cerveaux, mais aussi augmente la possibilité de voir les préoccupations locales négligées, ignorées et différées (Banque mondiale, 2003). Dans de telles contradictions, les choix ne sont pas véritablement au beau fixe. Il y a lieu d'initier de vrais débats et d'opérer des méthodes plus réalistes à l'endroit de l'enseignement supérieur de ces pays.

Dans le cas du Sénégal où interviennent principalement la Banque mondiale, le FMI et l'Unesco selon des approches différentes, l'enseignement supérieur est nettement confronté à des crédits publics insuffisants. Les politiques de rigueur imposées par ces institutions ont entrainé des ajustements structurels défavorables à son épanouissement (Ela, 2002). Le recrutement d'un corps professoral suffisant et compétent en la matière, le financement de la recherche, des équipements adéquats, un encadrement correct des étudiants sont le lot quotidien auquel il est confronté. Les universités sont pleines à craquer. Elles ont largement dépassé leur capacité et la banque continue d'imposer de la rigueur au moment où les flux des nouveaux arrivants ne cessent d'augmenter. Dans de pareilles conditions, il est quasi impossible à l'Etat de réaliser un enseignement de qualité. Les institutions de Bretton Woods ont exigé le désengagement de l'Etat et l'encouragement de l'initiative privée. Elles demandent la limitation systématique de l'expansion des effectifs étudiants dans les universités publiques, du personnel enseignant et des dépenses. Il en résulte des difficultés énormes dans tous les domaines de l'université et une perte accrue d'efficacité qui affecte gravement l'enseignement supérieur et la recherche. Ce qui correspond à ce qu'Assié-Lumumba (1993b) a appelé « le processus de clochardisation » des enseignants et la dégradation continue des conditions d'études et de travail. Le désengagement de l'Etat ne s'est pas fait de manière souple, mais plutôt brutale avec une réduction brusque des crédits publics. Durant toute la période des années quatre-vingt, l'Etat du Sénégal a développé le concept « moins d'Etat, mieux d'Etat » qui signifie l'arrêt progressif du soutien à 100% au secteur de l'enseignement supérieur. Il s'est soustrait à beaucoup d'engagements dans certains

secteurs. Dans la même lancée, il a essayé de libéraliser et de diminuer considérablement son appui financier. Une manière dit-on de promouvoir l'investissement personnel privé des tiers sans véritablement beaucoup de conviction. En fait, les investisseurs locaux manquent une véritable expertise leur permettant de prendre des risques dans le secteur de l'enseignement supérieur. Il est donc nécessaire en amont de mettre en place des plans et des mesures d'accompagnement et de formation.

1.2. L'Unesco

Le problème de la pertinence de l'offre de formation de l'enseignement supérieur ne semble pas faire l'objet de débats approfondis dans les pays africains. De ce fait, l'Unesco s'est mise depuis quelques années à inciter les États africains à engager de véritables réflexions sur le secteur. Elle situe les problèmes de l'enseignement supérieur dans les questions relatives à son identité, à son administration, à son organisation interne et à l'insuffisance des ressources. Les tentatives de diversification de l'enseignement supérieur en fonction des besoins des économies africaines ont rarement dépassé le stade de déclarations formelles. Les réformes sont pratiquement superficielles. Les universités sont caractérisées par une forte centralisation des organes de prise de décision qui laissent peu de place à la créativité. L'ingérence des pouvoirs politiques dans le choix des responsables académiques ne facilite pas non plus la conduite des affaires. Elle crée d'une certaine façon un manque de confiance et l'instauration d'un leadership crédible. La gestion des crises estudiantines est moins efficace, les autorités ont tendance à apporter des solutions immédiates en s'attaquant aux symptômes sans chercher à comprendre réellement les problèmes. Les grèves sont réprimées quelquefois avec beaucoup de violence. A défaut, les autorités publiques et académiques parviennent avec les organisations syndicales étudiantes à signer des protocoles d'accord jamais appliqués à la lettre. Elles arrivent à convaincre et à détourner les responsables étudiants par des méthodes corruptibles fondées sur l'octroi de bourse ou de prébendes. Ils sont désavoués par la suite et cela engendre le caractère annuellement cyclique des revendications.

La carence liée à la diminution des ressources concerne aussi bien les ressources humaines que les ressources monétaires et matérielles. En effet, il est noté dans la plupart

des universités une dégradation continue des locaux. Les installations électriques et sanitaires sont souvent dans un état piteux. Le secteur de l'enseignement supérieur baigne dans un environnement aux conditions hideuses. Il s'y ajoute la dilapidation monstrueuse des quelques ressources disponibles. L'ensemble de ces maux combinés fait que l'Unesco aide et encourage les pays à réaliser des diagnostics et à proposer des solutions en prenant en compte les évolutions internationales. Le chômage et le sous-emploi ont d'abord été l'apanage des diplômés des facultés traditionnelles, ensuite au fil des années cela s'est élargi aux ingénieurs, aux techniciens supérieurs et à tant d'autres élites intellectuelles, y compris mêmes les jeunes docteurs actuels. Parmi les causes: le manque de savoir-faire en conception et en planification de programmes d'études conformément aux besoins, aux exigences de la société et du marché de l'emploi. Une situation à laquelle il est urgent de remédier. Les effets de crises perdurent dans un paysage académique mondial en pleine mutation. Le milieu universitaire en est bien conscient, mais se montre presque impuissant.

Dès 1962 l'Unesco, en coopération avec la Commission Économique pour l'Afrique (CEA) a organisé à Tananarive la première conférence entièrement consacrée à l'avenir de l'enseignement supérieur africain. Deux thèmes sont retenus pour les travaux : « *le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement culturel, social et économique des pays de l'Afrique* et *le choix des programmes d'enseignement supérieur et leur adaptation aux modalités de la vie et de l'évolution africaines notamment dans les domaines du développement économique, de l'administration publique, des ressources naturelles et des études africaines »* . En 1982 à Harare, les ministres de l'éducation et les ministres chargés de la planification économique des États membres de l'Unesco se réunissent à nouveau pour discuter « *du rôle de l'enseignement supérieur dans le développement national en science et technique* ». Il est évoqué au courant de ce conclave « *le principe de la pertinence des innovations en recherche* » et « *la mise en place d'institutions d'enseignement supérieur destinées à proposer des solutions appropriées aux problèmes de développement* ». Les conclusions sont consacrées principalement au domaine de l'agriculture et de la modernisation du secteur rural. Pour que les diplômés de l'enseignement supérieur puissent régler les problèmes pratiques de

leurs communautés, il est suggéré à l'université de faire appel à une « *organisation interdisciplinaire des enseignements et des études* », ainsi qu'au « *développement endogène de la science et de la technologie* ». La rencontre de Harare est capitale. Pour la première fois, les universités sont invitées à développer dans leur programme la créativité dans les divers domaines des arts et des lettres afin que des cultures africaines vivantes prolongent et intègrent l'héritage culturel du passé. Cette fois-ci, au moins, le songe d'un enseignement professionnel se détermine.

En 1997 à Dakar, au prélude de sa grande conférence sur l'enseignement supérieur pour l'année suivante, l'Unesco a organisé une consultation sur l'enseignement supérieur pour la région Afrique. Cette consultation est mise à profit pour actualiser les réflexions déjà amorcées. Il s'agit de définir de nouvelles politiques éducatives et de nouveaux paradigmes d'apprentissage par l'implication des TIC qui sont en train de générer de nouvelles manières d'apprendre. Ainsi la consultation a servi de prétexte pour interroger encore les principes fondamentaux et la philosophie qui caractérisent la définition des politiques éducatives. Elle a permis de repenser l'enseignement supérieur, son impact sur les réalités de l'environnement socioéconomique local, le partenariat avec les acteurs de la production et des services. La notion de qualité (difficile encore à définir) telle que perçue dans le système éducatif de l'enseignement universitaire est passée au peigne fin. Les travaux ont beaucoup porté sur l'efficacité interne et externe. La rénovation des programmes, des méthodes et des outils pédagogique n'est pas moins importante y compris l'apport des TIC. Cette rencontre est encore considérée pour l'Unesco comme un moment d'échanges féconds pouvant permettre d'élucider les paramètres à prendre en compte lors des débats et de la déclaration finale de la conférence sur l'enseignement supérieur mondial.

En 1998 à Paris du 05 au 09 octobre, s'est tenue la grande conférence tant attendue de l'Unesco sur l'enseignement supérieur autour de quatre thèmes majeurs : pertinence, qualité, gestion et finance, coopération internationale. Toutes les régions du monde ont fait l'objet d'une rencontre préparatoire pour mieux peaufiner les débats à Paris. Pour un total de douze questions abordées, l'enseignement est scruté dans toutes ses formes. L'on

note : « *femmes et enseignement supérieur : questions et perspectives, répondre aux exigences du monde du travail, l'enseignement supérieur et le développement humain durable; contribuer au développement national et régional, les personnels de l'enseignement supérieur : un enjeu permanent; l'enseignement supérieur pour une nouvelle société : le point de vue de l'étudiant, du traditionnel au virtuel, les nouvelles technologies de l'information; l'enseignement supérieur et la recherche : défis et opportunités, la contribution de l'enseignement supérieur à l'ensemble du système éducatif, promouvoir une culture de la paix, mobiliser le pouvoir de la culture, l'autonomie, la responsabilité sociale et la liberté académique* ». Ces sujets ont été débattus pour donner une nouvelle vision et un nouvel engagement dans l'offre de formation de l'enseignement supérieur de la planète où les frontières artificielles se compressent de jour en jour. L'ensemble de ces objectifs est adressé à tous les pays du monde dès lors que le principe d'université est admis. Les conclusions de Paris deviennent du coup des référentiels internationaux dans l'élaboration de nouveaux programmes, de l'administration, de la gestion, de la finance et de la coopération internationale. Toutes les universités sont presque soumises à cette analyse sur l'enseignement supérieur pour amorcer des réformes efficaces et profitables aux populations.

Toutefois, les thèses de l'Unesco ne manquent pas de limites. Elles défavorisent l'enseignement supérieur dans l'appui au financement parce qu'elles recommandent de mettre plus l'accent au niveau du secteur de l'enseignement de base favorisant ainsi la politique d'austérité des institutions financières internationales sur le supérieur. Il est pourtant imaginable que l'un ne peut pas aller sans l'autre. Mieux certaines questions profondes qui concernent le développement ne sauraient véritablement être discutées au niveau de l'éducation de base. De ce fait, il apparait plus fondamental de chercher à quel niveau l'enseignement supérieur peut appuyer les secteurs élémentaire et secondaire afin de renforcer le lien indéfectible qu'ils entretiennent, et ensuite lui accorder les moyens financiers adéquats. A cela s'ajoute le fait que l'enseignement supérieur est l'aboutissement des cycles inférieurs. Le financement de l'université au Sénégal montre parfaitement que les directives des bailleurs de fonds ne sont pas toujours suivies d'effets.

La réaffectation des ressources au profit de l'enseignement primaire au Sénégal souhaitée par les institutions internationales est un fait réel et elle s'est matérialisée au détriment du financement de l'enseignement supérieur. Depuis 2000, le budget alloué au supérieur est en baisse au moment où celui du secteur primaire est en hausse.

Tableau 4 : Evolution des budgets du primaire et du supérieur au Sénégal selon Barro (2009, p.223)

	2000	2001	2002	2003	2004
Primaire	38.1%	38.4%	42.2%	48.2%	44.6%
Supérieur	25.6%	26.1%	26.5%	23.9%	26.3%

Source : World Bank, 2003

En d'autres termes, le rapport Delors (1996) de la commission européenne, montre que l'éducation de base développe les attitudes envers l'apprentissage, en permettant en même temps d'acquérir les outils et l'aptitude à vivre ensemble. L'enseignement secondaire (où l'adolescent a plus besoin de comprendre les lois sociales, le rapport des choses) enrichit le tronc commun des connaissances, prépare à la vie active, offre des parcours diversifiés. L'enseignement supérieur constitue pour sa part le lieu du «patrimoine cognitif de l'humanité». Il prépare le retour à l'enseignement, à la recherche et offre des formations spécialisées. Mais il est aussi un lieu de culture et d'études ouvert pour l'enrichissement du dialogue entre les peuples et les cultures par le biais de la coopération internationale. Au demeurant, chaque secteur est essentiel. De ce fait, il ne nous semble pas pertinent d'aborder les cycles en termes de « prioritaire » pour prendre partie. Procéder par favoritisme ou tendancieusement dans les fonds alloués peut présenter le risque de ne pas conduire des politiques éducatives fiables.

2. La logique de conformité aux standards internationaux de l'enseignement supérieur

Partant d'un simple constat, la réalité est que les défis de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne en général et au Sénégal en particulier constituent d'une certaine façon le succès de l'enseignement supérieur des pays développés de l'OCDE. Cela justifie le retard constaté et suffit pour montrer combien ils sont énormes et difficiles à lever dans un contexte de crise économique chronique. Au lendemain de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, d'importantes transformations dans l'environnement du secteur sont en train de se réaliser. Ces transformations ont, d'une certaine façon, impacté sur le rôle, les fonctions, la forme et le mode d'opération des systèmes d'enseignement supérieur et des institutions. Le rôle du savoir dans ces différents aspects a augmenté en termes de mérite et de capacité. Les TIC sont de plus en plus utilisées. Le marché du travail attire l'attention des universitaires pour de nouveaux partenariats et la mise en place de dispositifs de formation adéquats (Knight, 2002). La démocratie se consolide davantage par quelques mécanismes de transparence effectués dans certains modes de recrutement, d'accréditation et d'habilitation.

Néanmoins les institutions de l'enseignement supérieur sont devenues plus diverses et leurs gestions en termes de qualité plus complexes, ce qui complique davantage les applications. Parallèlement, les populations s'attendent à ce qu'elles fournissent des services de meilleure qualité et à ce qu'elles soient plus entreprenantes pour contribuer ainsi au développement économique et culturel. L'embauche des diplômés universitaires est préoccupante. Le rôle entrepreneur des institutions de l'enseignement supérieur se fait attendre (Ela, 2002). La maitrise des outils et instruments d'innovation dans le cadre du transfert du savoir et de la technologie est impérative. L'enseignement transnational, particulièrement lié à la mobilité des programmes d'étude dans l'ère de la globalisation, demeure un changement une condition sine qua non dans le paysage académique (Knight, 2003). Les espaces institutionnalisés regroupant plusieurs structures pour des travaux collaboratifs dans la recherche thématique et expérimentale sont en gestation. Tout s'empresse pour prétendre à la visibilité internationale.

2.1. Le rapprochement de l'enseignement supérieur et du marché du travail

Le document de travail de l'Unesco (1998) stipule qu'*« au-delà des bouleversements géopolitiques et politiques des quelque dix dernières années qui ont profondément modifié la scène politique mondiale, le changement est de portée civilisationnelle. Sa particularité est triple. Il est ininterrompu, constant; il est rapide et a tendance à s'accélérer; et il concerne l'ensemble de la planète et pratiquement tous les domaines et les conditions de l'activité et de la vie de l'homme et de la société. Tout change, la nature même du travail change avec la part de l'élément intellectuel qui ne cesse de croître alors que celle du travail manuel diminue; l'activité économique change avec ses bases techniques et ses formes d'organisation, sa structure, ses besoins et ses exigences en ce qui concerne les connaissances et les compétences de l'acteur principal - l'homme, nécessaires pour le fonctionnement normal de l'économie, normal signifiant désormais développement dans le changement continu et l'innovation. Des activités nouvelles et de types nouveaux apparaissent et se développent, d'autres connaissent le déclin et tendent à disparaître progressivement. Ce changement entraîne un changement des besoins en compétences des différentes catégories de la population active et crée pour elles le besoin de mobilité professionnelle et sociale et d'une éducation et d'une formation permanentes* ».

En conséquence, l'adéquation avec le marché locale a besoin d'être reflétée de différentes façons dans les programmes d'enseignement. Les experts considèrent que ces programmes sont à varier si les compétences à acquérir sont pour l'embauche après le premier ou deuxième cycle. Des pays comme la France ont mis en place des licences professionnelles pour réaliser ces objectifs. L'embauche dans la perspective de la formation tout au long de la vie est mieux servie à travers la valeur inhérente de la qualité de l'enseignement. La diversité des approches et les types de cours consisteraient à permettre la flexibilité des programmes avec des entrées multiples et au développement de compétences transversales, notamment en communication et langues. Il reste fondamental de promouvoir des qualifications en termes d'habileté à mobiliser le savoir, la résolution de problèmes, le travail d'équipe, les études de cas et l'investissement des

processus sociaux. Il en est de même dans beaucoup de pays d'Europe. L'adéquation au marché du travail est également considérée dans les procédures menant à l'accréditation de certains programmes. Souvent une coopération avec des corps professionnels dans l'élaboration de nouveaux programmes d'enseignement, est une condition légale nécessaire. De telles approches sont à encourager pour différentes raisons: taux d'abandon des étudiants dans certaines disciplines, plaintes du marché du travail sur les diplômés insuffisamment qualifiés, compétition de l'étranger (enseignement transnational, universités virtuelles et associées) et le besoin de combiner l'enseignement avec la formation (UNESCO, 2003). La notion d' «université entreprise» (Knight, op.Cite.p.89) a commencé à être influente en Europe vers la fin des années 1990 alors que beaucoup d'institutions de l'enseignement supérieur ont essayé d'une part d'être grandement novatrices concernant leur management interne et l'organisation des études, et d'autre part d'être impliquées dans des programmes de coopération avec l'industrie et le monde plus large du travail. Ce développement est surtout lié aux changements au niveau de la culture académique institutionnelle, puisque les cadres universitaires (ainsi qu'un nombre croissant de diplômés de l'enseignement supérieur) sont de plus en plus appelées à être sensibles aux problèmes pratiques et à agir comme des « entrepreneurs intellectuels » (Pau, 2003 ; Bloom, 2003). Les institutions européennes sont liées de près aux diverses corporations pour faciliter le transfert de savoir et de technologie ou pour entreprendre une recherche orientée vers la pratique. Certaines institutions d'enseignement supérieur tendent à devenir, non seulement des dépositaires et des transmetteurs de savoirs, mais aussi des sources de solutions à beaucoup de problèmes pratiques. Elles s'affirment ainsi comme agents de développement (Gibbons, 2001). Dans ce cadre, certaines questions épineuses sont également soulevées: le lien traditionnel entre l'enseignement et la recherche, l'attraction générale de la carrière académique ainsi que les questions concernant les problèmes d'éthique, les droits de propriété intellectuelle, la liberté académique et l'exode des cerveaux, qui nécessitent plus d'attention.

2.2. Le classement mondial des universités

Les classements sont principalement réalisés depuis quelques années par l'université de Shanghai en Chine et le *Time High Education* de la Grande Bretagne respectivement depuis 2003 et 2004. Celui de l'université de Shanghai est le plus connu (Harfi et Mathieu, 2006). Évidemment les objectifs premiers des initiateurs n'étaient pas de classer par ordre de mérite les universités du monde. Mais dans une économie fondée sur la connaissance et sur l'ouverture à la concurrence internationale, les systèmes nationaux d'enseignement supérieur et de recherche sont de plus en plus soumis à des comparaisons et à des évaluations, surtout au niveau des pays développés de l'OCDE (Musselin et al 1989). Dans un tel contexte, la Chine désirait savoir le sort possible à ses étudiants et à ses institutions. Le classement des établissements constitue un indicateur de leur image internationale. Ainsi, depuis 2003, l'université Jiao Tong de Shanghai publie chaque année un palmarès des 500 premières universités dans le monde, *Academic Ranking of World Universities* (ARWU). Même si ce classement était initialement destiné à établir le positionnement international de la recherche universitaire chinoise, avec l'objectif de développer des établissements de rang mondial, *World class universities* (WCU), il est devenu très vite un outil de comparaison internationale des performances des différents systèmes d'enseignement supérieur (Harfi et Mathieu, 2006). Au début, il consistait à offrir une visibilité de quelques bonnes universités aux étudiants chinois dont le nombre considérable dépasse les capacités d'accueil de leurs institutions encore très sélectives. Mais la tournure mondiale du classement avec l'attention de la communauté académique internationale fait qu'il est devenu un référent universel de performance en dépit des griefs qui lui sont adressées. Harfi et Mathieu (op. cite), dans leur analyse, en expliquant comment se passe ce classement montrent que dans le calcul de Shanghai pour chaque indicateur, l'université qui arrive en tête se voit assigner la note de 100 qui constitue en même temps la référence. Pour déterminer la note finale (ESCOREMOY), un système de pondération est introduit avec une grande part réservée au secteur scientifique. De ce fait, le classement reste largement fondé sur la performance globale des universités en matière de production scientifique (pondération de 80%) plutôt que sur leur productivité apparente (Productivité) et sur leur qualité dans le domaine de la formation (Qualiforma) dont les pondérations sont de 10% chacune. Pour prétendre être parmi les cents

meilleures universités du monde, la principale méthode de calcul lors du classement 2005 dispose d'un certain nombre de conditions qu'il est impératif de remplir. Nous reproduisons ici le tableau qu'ils ont réalisé.

Tableau 5 : Récapitulatif des critères, indicateurs et pondérations utilisés en 2005 selon Harfi et Mathieu (2006) pour le classement mondial des universités par Shanghai dans la (*Documentation française, Horizons stratégiques*, n°2, pp. 100-115).

Critères	**Indicateurs**	**Poids**
Qualité de la formation	- Nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les élèves (**Qualiforma**)	10%
Qualité du capital humain	- Nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les enseignants-chercheurs (**Prix Nobel**) Nombre de chercheurs les plus cités dans leurs disciplines (**Citations**)	20% 20%
Production scientifique	- Nombre d'articles publiés dans *Nature* et *Science* (**N&S**) Nombre d'articles indexés dans le *Science Citation Index*, le *Social Science Citation Index* et les *Arts & Humanités citation index* (**SCI&SSCI**)	20% 20%
Productivité apparente du capital humain	Performance tenant compte de la taille de l'établissement (Productivité)	10%
Pour chaque année, 1000 universités sont retenues pour le traitement statistique même si la base de données initiale comporte 2000 établissements. Les faibles écarts de performance constatés entre de nombreux établissement conduisent les auteurs de Shanghai à proposer un classement final n'intégrant que les 500 meilleures universités. C'est à partir de ces 500 premières universités que l'analyse des statistiques a été menée.		

Dans le contexte actuel du paysage universitaire, selon Harfi et Mathieu (2006 :113), « disposer d'une bonne image internationale permet à l'établissement d'assurer un niveau suffisant d'attractivité pour les étudiants et les enseignants-chercheurs nationaux et étrangers, de développer des programmes d'échanges, de reconnaissance de diplômes et des coopérations scientifiques avec les meilleurs établissements étrangers. Pour les gouvernements, la belle image internationale des établissements favorise le rayonnement international de leurs systèmes de formation supérieure et de recherche ». Ainsi, la réputation mondiale d'une université contribue à développer l'attractivité du pays pour les meilleurs étudiants et chercheurs étrangers. Mais aussi, et surtout, à bénéficier de meilleures opportunités de coopérations internationales scientifiques et techniques. Or, coopérer dans les domaines scientifique et technologique, c'est aussi bénéficier de la collaboration de chercheurs extérieurs et du transfert des connaissances créées ailleurs.

En examinant davantage le classement, il est possible de constater pourquoi il a fait l'objet de critiques et d'observations de la part de la communauté internationale. Il ne s'exonère pas d'ambigüité du point de vue des critères établis. Non seulement il ne prend pas en compte l'ensemble des disciplines, mais il reste largement inspiré du modèle anglo-saxon avec des pondérations importantes ciblées sur les disciplines des sciences expérimentales au détriment des sciences humaines et sociales. De ce fait plusieurs universités se sentent exclues d'avance. Sur cette base, il est véritablement difficile de l'admettre comme un référentiel mondial équitable. Et c'est dans le même ordre d'idée qu'Harfi et Mathieu (op. cite) relèvent quelques enseignements dans l'exploitation des résultats du classement de Shanghai. Ils montrent qu'il existe une forte concentration des établissements qui rend compte de leur taille, de leur performance, de leur réputation ainsi que de la prédominance du monde académique anglo-saxon. Sous ce rapport, les performances des autres systèmes en général et de celles de la France en particulier semblent plutôt mitigées. Les grandes écoles et les grands centres de recherches ne sont pas considérés. Or, la France jouit d'une expertise avérée dans ces établissements. Aussi les indicateurs utilisés n'ont pas toujours le même degré de sélectivité. Ceux basés sur la formation ou la présence de personnels hautement qualifiés dans les équipes de recherche, produisent des scores moyens, les plus faibles en ce qui concerne le Qualiforma et le Prix Nobel.

Un classement basé sur un tel résultat n'a rien de surprenant si l'on considère que les Prix Nobel ne sont distribués que chaque année et dans un nombre limité de disciplines (physique, chimie, médecine, économie). Au niveau des indicateurs de la production scientifique (N & S et SCI & SSCI), les universités ont en moyenne de meilleurs résultats par rapport à l'établissement de référence. Il est vrai que ces deux indicateurs sont moins sélectifs compte tenu du nombre de revues scientifiques existant dans les différentes disciplines. Pour la productivité apparente du capital humain ou productivité, le score moyen est également plus élevé. Malgré tout, les universités ont en moyenne une productivité apparente de leur capital humain qui ne représente que 20 % de celle de l'établissement de référence. La dispersion des performances suit la même logique: elle est la plus forte pour les indicateurs Qualiforma et Prix-Nobel et elle est la plus faible

pour SCI & SSCI. Il apparaît que plus de 85 % des 500 premières universités ont une performance égale à moins de 28 % de celle de l'établissement de référence. Il en résulte donc que les activités de recherche sont fortement concentrées dans un nombre d'universités très limité.

Toutefois, quoiqu'on pense de ces critères, il reste que ce système de classement a pour avantage notable de donner aux universités classées des places bien visibles sur la scène internationale. Et dans le contexte de la concurrence internationale, on doit s'attendre à voir de plus en plus d'études de ce genre. La massification de l'enseignement supérieur et son orientation progressive vers le marché, montrent que les étudiants, les parents, les institutions d'enseignement supérieur, les employeurs et les gouvernements du monde entier s'intéressent de plus près au "statut" des différentes universités. Au-delà des lacunes méthodiques que l'on peut reprocher au classement international des universités, beaucoup d'universitaires pensent que figurer sur cette liste est une excellente opération de marketing pour un établissement d'enseignement supérieur. Pour le cas de l'Afrique, le constat est douloureux. Il n'existe aucune université africaine parmi les 200 premières de la liste de Shanghai. Les seules universités africaines classées se trouvent toutes en Afrique du Sud et presque en fin de liste: l'université de Cap Town (247ème), l'université de Witwatersrand (396ème), l'université KwaZulu-Natal (473ème) et l'université de Pretoria (486ème), toutes d'ailleurs fonctionnent selon le système anglo-saxon. Et cela montre encore une fois le caractère discriminatoire dont sont victimes les autres systèmes. Sans attachement bien sûr à ce classement, néanmoins il nous parait légitime de se demander si l'université de Shanghai manquerait-elle d'informations sur les universités africaines en général et sur les universités francophones du continent noir en particulier. Tout compte fait et quoiqu'il en soit aussi de cette hypothèse, force est de constater que les universités africaines sont en retard par rapport aux universités américaines, européennes et asiatiques. Ainsi pour le Sénégal, à défaut d'être exempte d'approximations, la liste de Shanghai doit être le référent de tous ceux qui ambitionnent de voir y figurer le nom de leurs universités au cours de la prochaine décennie. C'est l'un des objectifs à atteindre quels que soit les difficultés et les obstacles qui se dressent sur le chemin. Par rapport à son rôle historique et actuel au sein de l'Afrique et de la sous-

région subsaharienne, les universités sénégalaises présentent les atouts et les potentialités pour gagner ce pari.

2.3. Le LMD et les conséquences du processus de Bologne

Dans les réformes de l'enseignement supérieur enclenchées par l'Europe ces dernières décennies, ce référentiel est à la base actuelle de l'architecture de l'offre de formation. Il rapproche les systèmes européens d'enseignement supérieur aux systèmes anglo-saxons dont les classements mondiaux (Shanghai, Time) accordent plus de performance et d'efficacité en fonction des critères établis. Le LMD est devenu aussi un label mondial de la réorganisation des cycles universitaires. Au niveau européen, la tendance de la mutualisation et de l'harmonisation de l'enseignement supérieur s'est concrètement exprimée dans le processus de Bologne. L'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) dont la construction qui est en voie d'achèvement a permis de formaliser le LMD devenu le référent principal des universités et qui préconise les formations universitaires en trois cycles: Licence (3 ans), Master (5 ans) et Doctorat (8 ans). Ce modèle dont nous avons largement explicité les applications dans les chapitres précédents, est en usage presque dans tous les pays d'Europe, du moins ceux ayant signé la convention de Lisbonne de 1997 et la déclaration de Bologne de 1999. Il convient alors de dire que l'entrée dans ce processus est devenue presque indispensable. Il est aujourd'hui considéré comme une condition de l'intégration réussie des économies européennes: la mobilité des travailleurs sur tout le continent est vue comme une condition indispensable au dynamisme des économies. L'harmonisation exige que les titres attestant les compétences des individus soient unifiés ou coordonnés de façon à permettre l'ordre (Charlier, 2006/1).

En conséquence, il nous parait essentiel de montrer que ce référentiel européen n'est pas sans impact dans le reste du monde. En examinant certains des travaux de Jean-Emile Charlier concernant l'enseignement supérieur africain, nous avons réalisé que c'est un modèle qui a inspiré et qui a incité beaucoup de régions du monde à une réorganisation de l'architecture des formations universitaires à l'image de l'Europe. Évidemment tous les observateurs de ces dernières décennies s'accordent à dire que l'Afrique est exclue de la

construction de l'espace mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche. Plusieurs raisons que nous avons citées sont évoquées. Il est pourtant vraisemblable qu'aucun développement scientifique ne sera imaginable en dehors de ces directives mondiales. Les systèmes universitaires évalueront en fonction des critères établis et des modes de relations conçus internationalement.

Sous l'égide de l'Unesco, l'enseignement supérieur a cherché dans le rêve de l'Europe à s'harmoniser et à élaborer des ententes régionales et sous-régionales de reconnaissance des études, des titres et des qualifications universitaires au lendemain presque de la seconde guerre mondiale. Les conventions régionales, affirme Charlier (op. cite), sont à l'image de la convention européenne conclue d'abord en 1953 sous le conseil de l'Europe, adoptée en 1979 et relative à l'équivalence des diplômes et donnant accès aux systèmes universitaires et la reconnaissance académique des qualifications. L'OCDE a aussi joué un rôle fondamental. Depuis 1968, elle a promu la coopération entre les pays membres de la recherche en éducation et de la diffusion des bonnes pratiques. Elle n'a cessé de faire l'évaluation et la comparaison des systèmes éducatifs des pays du Nord devenues tout à fait déterminantes, tout comme les programmes de mobilité (Lingua, Petra, Erasmus, Commett) créés dans les années 1987-1990. C'est dans ce sillage que vont naitre plusieurs groupes pour promouvoir et étendre l'application des textes inspirés par cette mouvance européenne. Ils contractent des conventions visant à examiner de façon périodique les rapports sur les progrès réalisés et les obstacles rencontrés. Le processus mis en place par l'Unesco se veut dynamique. Ainsi dès 1974 l'Amérique latine et les caraïbes mettent en place leur entité, suivent les états arabes en 1978, l'Europe en 1979, l'Afrique en 1981 et l'Asie et Pacifique 1983. C'est l'ère des grands ensembles interuniversitaires pour amorcer de nouvelles démarches et se connecter entre système. Mais ces ententes vont d'abord demeurer dans des aires géographiques restreintes.

En Afrique, la convention régionale sur la reconnaissance des études et des certifications, diplômes, grades, titres et autres titres de l'enseignement supérieur sera signée le 5 décembre 1981 par les Etats (Charlier, 2006/1). Du même auteur, cette convention a été révisé en 2002, amendée en 2003 pour prendre en compte de trois évolutions récentes : le

renforcement des exigences internationales en matière de procédures d'évaluation et de reconnaissance des études et des diplômes ; l'irruption des enseignements virtuels, à distances, privés, transnationaux et enfin le lancement du NEPAD (nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique). Cette structure entend aider le développement de l'Afrique sur l'enseignement supérieur en favorisant la mise en place de réseaux d'établissements spécialisés de recherche et d'enseignement. Elle entend aussi mettre un frein à la fuite des cerveaux. A cette fin, le projet veut mobiliser les ressources scientifiques locales et de la diaspora, assurer une coopération entre les experts restés en Afrique et ceux qui en sont partis. La dynamique se renforce de jour en jour, mais les moyens font défaut.

L'Unesco va revenir à la charge des régions du monde pour redynamiser les anciennes ententes et préparer sa grande conférence sur l'enseignement supérieur. A l'instar du cycle des conventions qu'elle a amorcées pour inciter le processus de Bologne, l'UNESCO va encore organiser des rencontres en prélude de cette conférence mondiale. Ainsi se tiennent à nouveau des rencontres pour l'Amérique latine et les caraïbes (Havane, 1996), Afrique (Dakar, 1997), Asie et pacifique (Tokyo, 1997), Europe (Palerme, 1997) et les pays arabes (Beyrouth, 1998). Toutes ces rencontres s'inscrivent dans la construction d'un nouveau paysage universitaire international avec ses règles et ses modalités. La mise en relation commune a été opérée en 1998 et en octobre 2002, le premier forum mondial de l'Unesco sur l'assurance de la qualité et l'accréditation a insisté sur la nécessité d'une meilleure reconnaissance des qualifications obtenues dans d'autres régions. Quelques mois plus tard, en mai 2003, le second forum mondial sur la globalisation dans l'enseignement supérieur : implication pour le dialogue Nord-Sud, co-organisé par la Norvège et l'Unesco, a recommandé que les conventions régionales soient révisées et que la convention de Lisbonne en 1997 serve de modèle. C'est ainsi que le processus de Bologne, comme le montre Charlier (2006/1), a croisé le destin de l'Unesco de favoriser la coordination de l'enseignement supérieur aux échelons régional et mondial. Son plan de travail de 1999 à 2005, a jeté les bases d'une reconnaissance universelle des études. Presque partout dans les régions du monde, la mise en place d'espaces de l'enseignement supérieur calqués sur le modèle européen, est établie :

Espace d'Enseignement Supérieur entre Europe et Amérique latine et Caraïbe UEALC (Union Europea, América latina y el Caribe) en 2000, le système UMAP (University Mobility in Asia and the Pacific) en 1991, le programme d'échange UMIOR (University Mobility in the Indian Ocean Region) pour les pays de l'Océan indien et enfin les Etas de l'Amérique du Nord qui ont mis en place un programme de mobilité en prenant référence sur le modèle de l'Europe.

A partir des analyses de Charlier (2006/1, 2008/1), « la région Afrique et les Etats arabes sont actuellement écartés dans la construction de l'espace mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche. En pratique, la promotion de la mobilité des personnes, la reconnaissance mutuelle des titres et l'assurance de la qualité n'ont qu'une pertinence limitée dans ces régions où les problèmes d'accès à l'enseignement supérieur restent entiers». Un espoir était porté sur le NEPAD. Mais il ne fait pas encore le poids pour permettre de profiter d'Erasmus World qui exige d'ailleurs une coopération sur pied d'égalité entre partenaires universitaires. Rien que par cette mesure, l'Afrique est aussitôt disqualifiée vu la faiblesse de ses universités. Il manque encore beaucoup de volonté et de moyens au NEPAD pour sauver le continent. Il s'y ajoute, estime Charlier (2008/1), que l'espace mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche s'est mis en place sans aucune instance de contrôle ou de pilotage malgré les efforts de l'Unesco. Ainsi dans tous les continents, une logique de compétition s'est imposée. Les universités mènent une véritable concurrence entre elles. Le débat d'en faire partie est dépassé, il est question de comment y être en respectant les intérêts locaux. Bien sûr cette compétition renforce la dynamique du mouvement, mais en même temps elle nourrit la course à des accords nombreux, exotiques et quelquefois même prestigieux. Seulement les universités africaines ne sont pas tellement préparées à cette nouvelle configuration. Trop embarrassées, elles ont perçu les enjeux et sont obligées d'engager des réformes afin de rendre leurs systèmes compatibles avec ceux d'Europe et le reste du monde sans aucune maitrise de la situation réelle. La qualité reste dans ce contexte l'épée de Damoclès et l'épine dorsale. En réalité pour prétendre remplir les conditions exigées par les standards mondiaux, il leur est suggéré de veiller sans scrupule à l'assurance qualité. Toutefois les ambigüités couvrant cette notion sont énormes et les termes difficiles à déterminer.

2.4. La qualité et l'évaluation de l'enseignement supérieur

L'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique fait aujourd'hui l'objet d'un intérêt croissant. Elle se produit au moment d'une reconnaissance accrue du rôle important que les enseignements du tertiaire peuvent jouer en matière de croissance. Elle répond de façon naturelle à l'opinion selon laquelle la qualité des systèmes universitaires se voit compromise par l'accroissement des effectifs durant ces dernières années, par l'inadéquation entre la formation supérieure et les besoins en matière d'emploi tels qu'indiqué par les employeurs et par la concurrence accrue sur le marché de l'enseignement supérieur de nombreux établissements privés et étrangers entrés en scène ces dernières années. La qualité de l'enseignement supérieur telle que définie dans le rapport de 2000-2004 adressé au président de la république française par le Comité National d'Evaluation (CNE) est «la description de l'efficacité de tout ce qui est entrepris pour s'assurer que les étudiants impliqués dans leurs études peuvent tirer bénéfice maximum des possibilités de formation qui leur sont offertes et satisfont ainsi aux conditions d'obtention des diplômes qui les ambitionnent ». Elle consiste à tenir compte du développement personnel des étudiants par des méthodes pédagogiques efficaces, de leur employabilité dans un contexte transnational et de leur mobilité dans l'espace et le temps (Heldenbergh, 2007).

Pour des raisons parfois de faibles moyens, l'Afrique subsaharienne fait usage à des méthodes d'évaluation de la qualité un peu souples. Au sein des établissements d'enseignement supérieur, l'appel à des examinateurs extérieurs, l'autoévaluation et les audits universitaires sont les formes les plus courantes de procédures d'assurance qualité. Les établissements acceptent mieux l'autoévaluation parce qu'elle leur permet avec leur personnel de prendre en charge la qualité de leur performance sans pression habituellement liée à un contrôle externe. L'autoévaluation aide également les établissements à identifier leur propre force et faiblesses, tout en suscitant leur conscience d'indicateurs clés de performance. Telle que mentionnée ci-dessus, c'est la procédure d'autoévaluation qui est largement vue comme l'aspect le plus valable des procédures d'assurance qualité et quelquefois aussi la moins coûteuse. Parallèlement, la définition de la qualité fait partie des prérogatives auxquelles les pays ont le plus de mal à renoncer et

qu'ils protègent le plus farouchement d'une coordination internationale, même quand ils affirment l'intention inverse. Il en résulte qu'hormis dans les disciplines où des standards mondiaux déterminent l'organisation des études, les critères de l'excellence sont négociés, ce qui fait que les ententes entre les universités ne s'opèrent pas au départ d'évaluations objectives, mais qu'elles obéissent à des logiques de clubs, qui incitent des institutions de réputation comparable à s'associer pour offrir à leurs membres une libre circulation à l'intérieur d'un espace commun dont elles établissent souverainement le coût d'accès pour tous les autres. Dans ce sillage, les pays du sud sont plus que jamais écartés de la négociation. Ils sont forcés d'accepter les normes produites par les pays du nord et pour les pays du nord comme des prescriptions universelles (Charlier, 2006/2).

Le rapport (2007) de la Banque Mondiale sur l'enseignement supérieur précise le coût élevé pour gérer une structure en charge de la qualité. Les principaux défis aux systèmes d'assurance qualité en Afrique résident dans les coûts et les besoins en ressources humaines. Le rapport précise que «*pour faire fonctionner un organisme national type d'assurance qualité, il faut un budget minimum de 450 000 dollars américains et un personnel bien formé et expérimenté. En outre, le coût direct de l'habilitation se situe à 5 200 en moyenne par établissement et 3 700 dollars EU par programme d'étude. Les coûts d'un système complet d'assurance qualité sont trop élevés par rapport aux moyens dont disposent la plupart des pays subsahariens* ». En effet, dans les pays où l'enseignement supérieur est répandu, le rapport recommande l'habilitation par établissement qui serait moins coûteuse que l'habilitation par programme. Dans bon nombre d'autres pays, où les systèmes d'enseignement supérieur sont petits et peu développés, une « autoévaluation » moins formelle pour chaque établissement pourrait s'avérer nécessaire jusqu'à ce que leurs moyens soient renforcés afin de soutenir un organisme national plus officiel d'assurance qualité à terme. Au moment où les pays africains espèrent trouver dans leur enseignement supérieur un levier sensible à la croissance économique et à la compétitivité, des améliorations dans la qualité des programmes d'études et des établissements seront d'une importance capitale.

Les outils de pilotage et l'amélioration de la gestion de la qualité, la diversification des institutions, des filières et l'approche régionale sont les principaux défis en Afrique. Pour prétendre réaliser la qualité, certains outils sont fondamentalement indispensables. Depuis 1997, l'Europe pratique le principe de la double reconnaissance automatique des titres. Tous les pays ayant signé la convention de Lisbonne sous l'égide du conseil de l'Europe et de l'UNESCO sont en phase des recommandations de la convention. Pourtant cela n'empêche que l'Europe est tenue d'user d'autres méthodes pour la certification de la qualité. Le principe de la confiance réciproque n'est plus suffisant. Les universités sont invitées à s'entendre sur des normes et des procédures d'attestation de la qualité. Ainsi pour évaluer la qualité, le conseil des ministres de l'union entre 1994-1995 a adopté de nouvelles recommandations et a demandé aux Etats membres de les intégrer et d'encourager les établissements d'enseignement supérieur à coopérer et à partager des expériences. C'est à cet effet fait remarquer Charlier (2006/2) qu'a été créé un réseau européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur en 2000 par le conseil (European Network on Quality Assurance: ENQA). Mais la qualité de l'enseignement supérieur incombe chaque université. Ainsi même si les procédures internationales sont convoquées, il demeure que les universités restent autonomes quant à l'évaluation et la certification de la qualité.

En Afrique aujourd'hui un pays sur trois dispose d'une agence d'assurance qualité pour son enseignement supérieur. Ce chiffre parait faible, mais il est important de souligner que près de 70% de ces agences ont été créées il y a moins de quinze ans (Unesco-Breda, 2008). Les pays africains prennent de plus en plus conscience de la nécessité de promouvoir et d'améliorer la qualité de leur enseignement supérieur et de disposer de systèmes explicites de garantie de qualité (Materu, 2007). Cette attention est renforcée par la diversification croissante de l'offre d'enseignement supérieur au plan national et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur au niveau sous régional et mondial. L'internalisation de l'enseignement supérieur exerce une pression à la fois sur les gouvernements pour qu'ils renforcent leurs normes nationales en matière d'enseignement avec les autres pays et les institutions pour qu'ils attribuent des qualifications reconnues sur le marché international. Les universités font des audits académiques qui leur

permettent de se rendre compte des insuffisances de l'enseignement supérieur. Un audit est une évaluation d'une institution par rapport à l'atteinte des standards qu'elle a elle-même choisi notamment en termes de curriculum, d'infrastructures et de ressources humaines (Materu, 2007). Elles réalisent la nécessité de restructurer les programmes en phase avec la diversification des programmes, leur transformation en modules, l'introduction d'éléments plus pratiques dans les enseignements et la modernisation de l'enseignement par l'adoption des meilleures pratiques. Cela consiste à former davantage des diplômés aptes à créer des emplois et non d'en être toujours des chercheurs; à développer les compétences entrepreneuriales.

Tableau 6 : Pays disposant d'une agence nationale d'assurance-qualité et de l'accréditation des institutions d'enseignement supérieur selon Materu (2007)

Pays agences semi-autonomes	Pays avec agence non semi-autonomes
Afrique du Sud (2001), Egypte (2004), Ghana (1993), Kenya (1985), Libéria (2000), Maurice (1987), Mozambique (2003), Nigéria (1990), Ouganda (2005), Tanzanie (1995), Tunisie (1995)	Cameroun (1991), Ethiopie (2003), Namibi (2004), Soudan (2003), Zimbabwé (2006)
11 pays	5 pays
L'année de l'agence figure entre parenthèses. La semi-autonomie se traduit à la fois par une identité juridique particulière, une autonomie managériale et financière, la souveraineté dans les décisions finales relatives à l'audit et à l'accréditation des institutions d'enseignement supérieur. Dans la plupart des autres pays africains non listés ici, c'est le ministère en charge de l'enseignement supérieur qui est l'autorité censée être en charge de l'assurance qualité (Materu, 2007), exemple le Sénégal.	

Source : Unesco-Breda (2008)

Les missions assignées à ces agences sont pratiquement les mêmes: audits institutionnels, accréditations des institutions, accréditation des programmes. Toutefois des particularités apparaissent au plan opérationnel. Dans certains pays, par exemple, l'agence n'a autorité que sur les institutions d'enseignement supérieur privé (Cameroun), alors que dans d'autres, les agences parviennent progressivement à étendre leur autorité aux institutions publiques (Ghana, Ethiopie etc.). Des efforts ne manquent pas pour la recherche de la qualité. Toutefois, en dépit même de la jeunesse des agences, les universités ne réalisent pas encore des études leur permettant de connaître l'impact des mécanismes d'assurance

qualité sur la qualité des diplômés eux-mêmes. Ce gap informationnel serait imputable au fait que les agences sont relativement récentes. Alors qu'il est nécessaire d'avoir du temps pour pouvoir évaluer l'impact de leur action sur le marché du travail (Materu, op. cite). Le Sénégal ne figure dans ce tableau, mais dispose d'une Autorité nationale de l'assurance-qualité (ANAQ), (cf. Décret n°2012-837 du 7 août 2012).

3. La logique de la demande sociale locale

Elle est la préoccupation majeure formulée par les populations et les étudiants afin que l'université donne des réponses concrètes à leurs besoins courants, aux questions qui traversent leur existence et à leur condition humaine. L'inadaptation du système d'enseignement à la demande de la société est devenue le discours quotidien dont souffre l'enseignement universitaire. Soutenues en cela par les institutions internationales, les populations exigent aux universités plus d'efficacité et de qualification dans l'offre de formation. Pour ce faire, l'enseignement supérieur est invité à s'adapter et à rendre ces contenus plus conformes et plus adéquats à la demande de l'entreprise et des étudiants. Ces derniers demandent plus de valeur ajoutée dans leurs diplômes pour l'insertion professionnelle. Au Sénégal le marché de l'emploi est très réduit, ce qui favorise les phénomènes d'auto-emploi, qui représentent trois emplois non agricoles sur quatre. Ainsi seulement 5% de la main d'œuvre est salarié dans une entreprise et une large proportion de ces 5% est composé de diplômés du supérieur et vient des classes moyennes. Le Sénégal comme beaucoup de pays en développement possède une pluralité de marchés de l'emploi qui n'ont aucun lien entre eux (Barro, 2009). Les secteurs de la production ne sont pas conçus sous forme de chaine de façon à ce que les unités de production se complètent formellement et se passent des commandes.

Par exemple le secteur du bâtiment souffre d'un manque de travailleurs qualifiés. L'offre de formation, aussi bien au niveau initial qu'au niveau continu, est insuffisante et inadaptée aux besoins de ce secteur en expansion. Seul un établissement de l'enseignement supérieur, l'École supérieure polytechnique, forme des ingénieurs de haut niveau dans ce domaine. Ce secteur, au Sénégal, est dominé par le système du «tâcheronnat». Le tâcheron est un acteur souvent peu qualifié, mais avec beaucoup d'expérience de terrain. Les entreprises formelles, adjudicataires des contrats publics du

BTP, sous-traitent une bonne partie des travaux de construction à ces travailleurs informels. Le tâcheron constitue son équipe, en y incluant des ouvriers de différentes spécialités (ferraillage, coffrage, coulage, carrelage, etc.). Ils sont payés à la tâche ou à la journée, et sont très souvent formés sur le tas. Dans ce système, seuls les gardiens et les pointeurs sont rémunérés au mois, et cette situation assure une réelle flexibilité des contrats de travail. La très forte concurrence entre les tâcherons permet d'obtenir des coûts de production très bas et de transférer une bonne partie des marges de profit aux entreprises adjudicataires. Mais, en contrepartie, le manque de formation qualifiante des principaux acteurs conduit très souvent à des productions de médiocre qualité. Les besoins identifiés en termes d'emplois pour soutenir l'expansion du secteur et garantir la qualité des travaux concernent d'abord les chefs de chantiers. Toute l'organisation du travail repose sur eux, et ils doivent assumer simultanément les rôles de coordinateur, de surveillant et de contrôleur des travaux. Ces postes sont généralement occupés par des ouvriers et des familiers du métier que rien, *a priori,* ne prédisposait à de telles responsabilités. Or, dans le dispositif institutionnel de formation actuel, il n'existe toujours pas de prise en charge correcte de ce profil d'agents (BAfD/OCDE, 2008).

Les formations qui ne présentent pas de la valeur ajoutée dans le monde de l'entreprise sont de plus en plus délaissées. Certaines disciplines surtout des sciences humaines et sociales méritent d'être réformées en profondeur en incluant dans leurs offres des modules répondant aux besoins des entrepreneurs. Les savoirs savants essentiels, mêmes s'ils doivent demeurer pour les fondamentaux disciplinaires et basiques, ils sont considérés comme insuffisants pour envoyer aujourd'hui un signal rassurant aux producteurs du milieu économique du point de vue de la capacité, de la productivité et de la performance. Les sciences de l'homme et de la société sont considérées comme des connaissances abstraites et virtuelles et aussi comprises comme servant seulement à la nourriture de l'esprit. Elles n'ont plus leur réputation d'antan. On les invite à être plus empirique, plus pratique, plus situé pour l'exercice des professions et des métiers. Car au Sénégal, il s'agit surtout de métiers. Les entreprises ne croient pas à la productivité immédiate des connaissances intellectuelles, elles adhèrent au développement des

compétences, ce qui fait que les universités sont délaissées au profit des écoles supérieures privées qui délivrent ces formations.

Il est nécessaire de faire une refonte des programmes accompagnée de méthodes nouvelles et appropriées qui permet d'aller au-delà de la simple maîtrise cognitive des disciplines. L'utilisation de nouvelles approches pédagogiques et didactiques devrait être encouragée pour favoriser l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et d'aptitudes pour la communication, l'analyse créative et critique, la réflexion indépendante et le travail en équipe dans des contextes pluriculturels où la créativité passe aussi par l'association de connaissances et de savoir-faire traditionnels ou locaux, de sciences et de technologies de pointe. Cette refonte des programmes devrait tenir compte des différences entre les sexes, du contexte culturel, historique et économique propre à chaque pays. L'enseignement des normes relatives aux droits de l'homme et la connaissance des besoins des communautés de toutes les régions du monde devraient être pris en compte dans les programmes de toutes les disciplines, en particulier celles qui préparent à la création d'entreprise.

La diversification des modèles d'enseignement supérieur, des modes et des critères de recrutement est indispensable à la fois pour répondre à la tendance internationale de massification de la demande et pour donner accès à diverses modalités de fournitures des services et d'élargir l'accès à des publics de plus en plus variés, dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie. Cela suppose que l'on puisse aisément entrer dans le système d'enseignement supérieur et en sortir en permanence. Il s'agit de l'instauration de systèmes plus diversifiés d'enseignement supérieur avec de nouveaux types d'établissements publics et privés notamment à but non lucratif. Ceux-ci devraient pouvoir offrir une vaste gamme de possibilités d'éducation et de formation: grades traditionnels, cours de brève durée, études à temps partiel, emplois du temps souples, cours modulés, apprentissage assisté à distance (Unesco, 1998).

Cette demande sociale est aujourd'hui un fait universel. Certains pays de l'Europe comme la France en ont très tôt réfléchi à la question et ont fourni des réponses par la création des licences professionnelles, la mise en place de dispositifs de formation

continue, de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et tout récemment par la création des masters professionnels nés de la réforme LMD. La reprise d'études des adultes et des professionnels a pris des proportions croissantes en Europe et donne un autre visage des universités invitées dorénavant à faciliter la formation tout au long de la vie. En Afrique l'essentiel de ces transformations européennes restent timides; ce qui ralentit la mise en place de ces dispositifs de formation.

Conclusion

Les différentes logiques que nous venons de passer en détail constituent les défis majeurs de l'Afrique pour hausser son enseignement supérieur au rang des formations en phase avec les standards internationaux. La globalisation des activités intellectuelles fait qu'aucune université ne peut se permettre de rester en marge des changements exigés dans l'offre de formation tertiaire. Le classement de Shanghai a fait l'objet d'une grande attention de la part des médias et de réactions très partagées de la part des responsables d'établissement en France et à l'étranger (Orivel, 2004). Les classements internationaux comme celui de Shanghai gagnent en crédibilité. Ils pourraient à l'avenir déterminer de manière significative les décisions des étudiants et des familles, les stratégies des établissements, voire les choix gouvernementaux. Encore faut-il que ces classements servent au mieux les objectifs d'efficacité et d'équité des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche. Le succès et la réussite de la plupart des établissements publics d'enseignement supérieur européens reposent relativement sur leur autonomie de gestion, leur diversité, leur liberté dans leurs choix pédagogiques, leurs capacités à évaluer pour s'adapter aux besoins de formations actuels. Les universités publiques sénégalaises souffrent relativement de ce manque d'autonomie et tentent sans beaucoup de succès avec les milieux économiques et les partenaires à trouver des ressources cumulatives afin de combler le gap des investissements dans l'enseignement et la recherche.

Chapitre X. Les difficultés de modernisation de l'enseignement supérieur sénégalais

Le système éducatif sénégalais des universités publiques est hérité du système universitaire de la France ancienne puissance coloniale. A l'évidence, il s'agit d'un mimétisme du système métropolitain et d'une volonté de garder un tel modèle déjà bien assimilé et bien ancré (Affa'a. et Des Lierres, 2002). D'ailleurs la plupart des ex colonies après leurs indépendances ont fait le choix en Afrique subsaharienne de garder l'architecture du modèle éducatif de la France. Aujourd'hui le modèle sénégalais est réadapté suivant le modèle français, belge et récemment le modèle canadien. Le système français se singularise par la séparation entre les universités et les grandes écoles. Les premières sont chargées de la formation initiale des savoirs, de la diplômation et de la recherche; et les secondes de la formation professionnelle des cadres de fait opérationnels. Le Sénégal n'a pas dérogé à cette règle. La professionnalisation de l'enseignement supérieur est restée longtemps l'apanage des écoles supérieures qui sont accessibles par voie de concours avec un emploi garanti dès la sortie. Ainsi les universités sont restées dans le système classique. Leurs diplômés sont destinés au recrutement dans l'enseignement, les administrations étatiques et une infime partie entre dans le secteur de l'entreprise. Hormis les instituts et écoles professionnels intégrés au sein de l'université, nous verrons dans ce chapitre comment la professionnalisation de l'enseignement supérieur universitaire est restée faible dans les facultés depuis les indépendances à nos jours. C'est une analyse articulée autour de trois points : les problèmes du système de l'enseignement supérieur, l'offre de formation encore classique et les enjeux actuels de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur sénégalais.

1. Les obstacles du système universitaires

Dans les universités publiques subsahariennes en générale et du Sénégal en particulier la délivrance des diplômes et l'insertion professionnelle forment un binôme aux relations difficilement conciliables. Les marchés captifs des universités nationales semblent ne plus assurer de débouchés à leurs diplômés et pourtant les flux entrant s'accélèrent au point d'étouffer les institutions (Akam et Ducasse, 2002). « Les étudiants des universités

africaines sont nombreux par rapport aux capacités d'absorption du marché du travail, ils coûtent trop cher, ils sont insuffisamment orientés vers des disciplines utiles pour le développement, leurs diplômes sont de qualité insuffisante et finalement ils consomment des ressources publiques dont l'allocation n'obéit ni à des critères d'équité, ni à des critères d'efficacité. Le propos est sans complaisance, mais est d'une réalité vivante. Tous les bacheliers ont droit d'entrer à l'université et il en résulte une croissance rapide des effectifs du supérieur. La seule zone subsaharienne est passée de 4 000 étudiants en 1960 à 118 400 étudiants en 1990 (Sonko, 1997 : 09)[34] ». En 30 ans la population étudiante a plus quintuplée. Mieux cette dynamique des effectifs d'étudiants de l'enseignement supérieur a été extrêmement vive au cours des vingt dernières années. Selon le rapport d'Alain Mingat (2012)[35], les effectifs ont été multipliés par un facteur 3 sur la période, passant de 1,6 millions d'étudiants en 1999 à 4,9 millions en 2009. Ceci matérialise une croissance moyenne à un rythme annuel de l'ordre de 11,5 %, un chiffre environ 4 fois plus élevé que celui de la croissance démographique. Il s'ensuit que la statistique du nombre d'étudiants pour 100 000 habitants passe de 225 en 1999 à 535 en 2009. La croissance des effectifs sur la période a été généralement forte. Il s'y ajoute la difficulté d'utiliser de façon optimale et rationnelle le peu de ressources allouées à l'université pour ses activités intellectuelles.

1.1. Un passé colonial persistant

L'enseignement supérieur est caractérisé par une organisation duale. On trouve d'une part les universités, qui regroupent les facultés, les instituts universitaires professionnels et d'autre part les grandes écoles. Cette architecture résulte de la conservation du modèle éducatif de l'ancienne puissance coloniale (Ndiaye, 2002 ; Affa'a. et Des Lierres, 2002). L'absorption des flux sortant des diplômés des universités nationales n'a pas posé beaucoup de problèmes durant une certaine époque. Pendant le cycle des indépendances qui a suivi la période d'après-guerre, la situation des jeunes nations en construction a fait

[34]André Sonko fut un ancien ministre de l'éducation nationale du Sénégal sous le régime du parti socialiste, ayant en charge en même temps l'enseignement supérieur.

[35]ETFP et Enseignement supérieur dans le contexte africain : dynamique des effectifs et des emplois et questions de qualité des services offerts, d'équité et de gouvernance, Janvier 2012, TD12/1, IREDU (Institut de Recherche sur l'Education).

que les diplômés dès leur sortie de l'université étaient recrutés par l'administration, par les organismes étatiques et paraétatiques. Cette période des années soixante, presque comparable à certains égards au trente glorieuses françaises, a permis au Sénégal de façonner les orientations et les aspirations sur la sphère de l'Etat et de l'administration gage de réussite dans l'ascenseur social (Bianchini, 2004). La grande majorité des diplômés de l'université a gardé longtemps le seul souci de travailler dans les services de l'État. Un choix justifié, parce que les missions assignées à l'époque aux universités étaient de former le maximum de diplômés et de pourvoir à la construction des architectures d'État (Ndoye, 2007). Toutes les facultés étaient servies. Les promotions fleurissaient aussi bien chez les juristes, les littéraires, mais aussi chez les ingénieurs, les techniciens, les médecins etc. Chaque diplômé pouvait s'insérer sans une longue attente, qu'il soit sorti des facultés de sciences expérimentales, des sciences de l'homme et de la société, des lettres et des langues. Il s'agissait donc d'une mission d'urgence que l'université remplissait pour permettre de faire fonctionner des systèmes complexes de gestion des affaires publiques, d'administration, d'énergie, d'hydraulique, de communication etc. Il était surtout question de parvenir à se libérer très rapidement de « l'assistance technique de la métropole»[36]. Le défi était énorme, mais la formation d'élites en nombre a pu se faire à tout bout de champ. Les noyaux de compétences qu'ils ont pu constituer, se sont développés au-delà de l'Etat et ont permis d'assurer le fonctionnement parallèle de beaucoup d'autres systèmes techniques et complexes dans le secteur privé.

La demande élevée en cadres exprimée par les services de l'État et les institutions secondaires a fait que la démocratisation de l'enseignement supérieur s'est faite dans des conditions acceptables. Toutes les couches de la population de quelque nature qu'elles soient, ont trouvé la possibilité de voir leurs jeunes titulaires du bac entrer à l'université sans entrave. L'État providence encore très actif, la poursuite des études supérieures, pour les bacheliers qui le désirent, devient un objectif réaliste. Du coup, l'université a demeuré

[36]Après l'indépendance du Sénégal en 1960, les autorités avaient choisi de garder encore certains fonctionnaires français en poste pour assurer la continuité, d'en faire appel à d'autres, surtout dans les domaines de l'enseignement, de la santé, des armées et de l'administration. C'est une « coopération d'assistance et d'accompagnement » dont la plupart du personnel portait le titre d'« assistant technique » dans les services.

attractive jusqu'aux années 90. La gratuité de l'enseignement est restée effective et n'a pas très tôt suscité des réflexions chez les autorités étatiques et éducatives pour permettre de prendre des mesures conservatoires et préventives afin d'éviter une surdiplômation dans le supérieur (Sonko, 1997). Il va de soi pour un Etat, mais il s'est avéré qu'au bout d'une quarantaine d'années, les services publics et parapublics d'absorption des diplômés des universités sont devenus saturés, entraînant du coup un taux de sous-emploi élevé. Les concours publics ne recrutent presque plus de candidats en nombre important. Tout se fait dérisoirement à compte-goutte.

Le système d'enseignement supérieur n'a pas vu très vite se réaliser le revers de la médaille. Au tel cas, il aurait imaginé prendre des décisions pour maîtriser la massification et surtout pour se défaire de ce *branchement* sur les services de l'Etat en s'ouvrant largement à d'autres secteurs de débouchés à leurs diplômés. Il s'agirait de développer chez les apprenants l'esprit d'entreprise et les compétences d'entrepreneuriat. Le sous-emploi s'est alors construit progressivement en parallèle de l'augmentation exorbitante des diplômés des universités. Il en résulte une « inflation des diplômes » (Duru-Bellat, 2002 ; Lemistre, 208) et un cycle de crises endémiques des années 90 à nos jours. Le chômage a pris maintenant des proportions importantes au point d'entraîner la dépréciation des diplômes, le déclassement, la déqualification dans les secteurs de l'emploi. Ainsi un sentiment de désespoir s'est installé chez les étudiants et a rendu le climat social délétère et inclément. Il convient de montrer qu'il y a une politique sectorielle consacrée à une formation professionnelle de cycles courts en dehors des universités. L'impact de cette politique sur les diplômés des universités est pratiquement négatif. Les étudiants diplômés des universités publiques trouvent du mal à concurrencer ces jeunes diplômés de l'enseignement supérieur privé.

Les travaux menés dans le cadre des perspectives économiques en Afrique par BAD/OCDE (2008, p.598) en disent clair pour le cas du Sénégal « L'Office national de formation professionnelle est un établissement public à caractère industriel et commercial créé en 1986. Il assure, en collaboration avec les centres de formation, des formations de courte durée dans les différents secteurs de l'économie, et s'adresse en priorité aux

artisans, aux associations, moins souvent à des personnes individuelles. Les formations et perfectionnements sont gratuits et bénéficient d'un budget annuel d'intervention de 500 millions de francs CFA, financé en partie (5%) de taxes sur la formation professionnelle. Entre 1992 et 2005, plus de 42 000 personnes (soit 4 440 par an) ont pu bénéficier d'une formation et/ou d'un perfectionnement dans les secteurs de la pêche, de l'élevage, de l'agriculture, ou dans des domaines relevant souvent du secteur informel: économie familiale et sociale, artisanat, alphabétisation, transformation des céréales locales ou des fruits et légumes... ».

Avec un ministère délégué, le secteur de l'ETFP est sous la tutelle du ministère de l'Éducation et non de celui de l'enseignement supérieur. Le gouvernement a adopté en 2002 un document de politique sectorielle de l'ETFP qui marque une réelle rupture. Il souligne en effet la nécessité de prendre en compte la compétitivité et la croissance économique et de réorienter l'ETFP vers les besoins du marché du travail. Il évoque aussi la réforme de l'apprentissage, l'intégration de la formation continue et l'aide à l'insertion des formés, ou encore le changement dans les techniques et les méthodes de formation et tout cela sans référence à une quelconque articulation avec les universités publiques.

1.2. Une perception classique de l'enseignement universitaire

Avec un taux d'accroissement démographique de 2.8% par an, le Sénégal voit arriver chaque année sur le marché du travail quelque 100 000 nouveaux demandeurs d'emploi, dont plus de 50% n'ont jamais été scolarisés. Seuls environ 3% ont un diplôme de l'ETFP (enseignement technique et formation professionnelle). Le taux de chômage des jeunes est d'environ 38%, pour une durée moyenne de recherche d'emploi de quatre ans. Cette situation crée une pression considérable sur le marché du travail (BAfD/OCDE 2008 p.597). Malgré cette situation, le gouvernement conduit des politiques sectorielles de professionnalisation plus vers les centres de formation professionnelle qu'en direction des universités publiques.

Le modèle classique dans lequel fonctionnent les universités a du mal à se moderniser et à suivre les changements intervenus dans le marché du travail en termes de compétences

et de qualifications nouvelles. Les acteurs universitaires cherchent péniblement à se positionner par rapport à de nouvelles marques pour un nouvel élan essentiellement économique. La finalité économique de l'université, l'employabilité des étudiants et leur entrée dans le marché du travail n'ont jamais été des objectifs majeurs de l'enseignement supérieur (Sonko, 1997). Cette sorte de nouvelle mission économique qui lui est assignée semble mal comprise. L'on éprouve des difficultés à intégrer les paradigmes économiques dans l'offre de formation. Le message courant véhiculé est que si des étudiants désirent entrer très vite dans le marché du travail, ils n'ont qu'à faire le choix des écoles supérieures et instituts professionnels ou passer par le secteur privé de l'enseignement. Ni la vocation encore moins la pertinence d'une université ne saurait être mesurée ou liée à l'insertion professionnelle des diplômés qu'elle produit. L'université transmet des savoirs, en crée de nouveaux et fait de la recherche. Voilà la conception traditionnelle de l'enseignement supérieur en vigueur à l'université publique qui va la pousser à rester enfermée sur elle-même. La mission économique inscrite dans le rapprochement avec le milieu économique prend difficilement forme. Les pourvoyeurs de cette mission adhèrent aux thèses alter mondialistes attaquant froidement l'internationalisation et la professionnalisation. Ils brandissent les arguments d'une volonté de marchandisation de l'université, la fin de la gratuité du service de scolarité et la suppression de l'enseignement supérieur comme un « bien public ». Alors ils obtiennent le soutien des étudiants menacés de hausse de frais de scolarité, du relèvement du prix des loyers des dortoirs du campus et des tickets de restauration. Cette tendance fidèle au système ancien est antiréformiste et rejette toute idée de faire jouer à l'université un rôle économique ou de faire contribuer mieux l'étudiant au financement des études. Tout compte fait, les étudiants refusent, au regard de leurs conditions et de leur faible pouvoir d'achat, toute tentative de relèvement des frais de scolarité. Aucun prétexte ne saurait être valable pour justifier une telle mesure et ils restent campés dans cette position.

1.3. Des stratégies de communication moins performantes

Les rapports moindres que l'université a longtemps entretenus avec le milieu extérieur ont ancré les populations dans leur indifférence à l'enseignement supérieur. Les

évidences que les titulaires de diplômes universitaires réussissent professionnellement mieux que les autres ne sont pas valorisées au sein des populations et dans les environnements familiaux et professionnels. Au Sénégal où foisonnement les métiers et professions manuelles, les sortants des universités ne sont pas vus comme partie prenante dans ces environnements. Eux-mêmes ne se destinent pas à ces professions dans un souci de les innover et de les moderniser. Un sentiment très fort les lie au secteur public. Ce fort accrochement aux fonctions régaliennes, aux administrations et aux secteurs liés à la fonction publique et parapublique, fait qu'ils ne sont pas fascinés par l'initiative privée. Même si par ailleurs cette conception est liée au passé colonial. Les diplômés sont accusés de ne pas contribuer à la transformation des conditions de travail. Cette défaillance résulterait de conséquences liées au manque de formation dans la créativité et l'entrepreneuriat. Les PME et PMI qui demeurent la plaque tournante de l'économie sénégalaise sont restées l'apanage de jeunes victimes de l'échec scolaire et des tierces personnes venant des milieux de la paysannerie (Barro, 2009).

En outre, les acteurs du secteur économique n'ont pas trouvé un intérêt particulier à s'investir dans l'enseignement supérieur universitaire qui a choisi l'enfermement. Leurs demandes étant largement satisfaites par l'offre de formation privée, ils gardent une timidité dans les rapports avec l'université et ne bousculent pas assez les dogmes qui fondent son cloisonnement. Les politiques d'emploi de l'Etat ne présentent pas de contraintes juridiques majeures (institution de bulletins de paie et cotisations salariales) pour éviter l'exploitation des travailleurs malgré une direction de l'inspection du travail. Il s'y ajoute une faible exigence de qualification dans les métiers et cela permet aux employeurs d'éviter les obligations dans le traitement salarial de la main d'œuvre (BAfD/OCDE, 2008). L'initiative personnelle s'est beaucoup développée, mais les entreprises sont encore au stade familial et fortement ancrées dans l'informel. Les réseaux connus en Europe entre professionnels et universitaires pour monter des projets et mettre en place des formations ne sont pas encore des pratiques courantes au Sénégal. Pour l'ensemble de ces considérations, des stratégies de communication pour rendre visible la valeur ajoutée de l'enseignement supérieur sont nécessaires. Mais des méthodes informationnelles efficaces restent un vrai défi pour l'université.

1.4. Un manque de politiques éducatives d'utilité sociale visible

La plupart des familles au Sénégal sont considérées comme nombreuses (sept à plus dix membre) avec moins d'actifs pour subvenir aux besoins familiaux. Les ménages ont un pouvoir d'achat très faible. Ils éprouvent du mal à gérer les besoins vivriers, sanitaires, cérémoniaux, de voyage et à prendre en charge le coût des études. Depuis les années 90 et à cause des ajustements structurels ordonnés par les institutions financières internationales, l'Etat providence s'est beaucoup effrité. A l'université, les autorités hésitent d'augmenter les frais d'inscriptions. Mais les conditions de travail sont draconiennes et les outils pédagogiques y sont presque inexistants. Ils sont aussi très chers pour les acquérir dans les commerces. Cette situation fait que le choix des études universitaires est devenu indécis, contraignant et parfois jugé inutile. Devant les réalités quotidiennes de la dureté de la vie, l'on se demande à quoi servent les études longues s'il n'y a pas de travail. Une telle position est confortée, ces dernières années, par le chômage aigu des diplômés de l'enseignement supérieur public. Ils sont sans travail et en nombre important. Contrairement en France où des politiques d'insertion pour les étudiants et pour tous les autres jeunes sont initiées par des contrats divers (contrat aidé, de professionnalisation, de qualification, d'accompagnement, d'emploi solidarité, d'avenir, de CDD, CDI, etc.). Elles sont accompagnées en cela par des structures de recherche d'emploi (Intérim, pôle emploi, etc.). Même s'il est important de noter que les politiques d'insertion pour les jeunes diplômés sont rigoureuses dans les pays de l'OCDE, il y a en amont surtout une forte certification et de qualification des métiers. Au Sénégal les initiatives d'aide à l'emploi sont insuffisantes. Du moins elles sont inconnues des jeunes diplômés. Il n'y a pas suffisamment d'information et de sensibilisation pour éclairer les demandeurs d'emploi. Il s'y ajoute un manque important de certification et de qualification par l'Etat des métiers et des professions.

Par ailleurs, les collectivités locales ne s'impliquent pas assez ou ne sont pas impliquées. Quelques rares activités sont initiées pour rapprocher l'enseignement de ces pouvoirs publics qui ont tant besoin de l'expertise universitaire pour faire fonctionner leur territoire. Il est noté cependant un manque criard d'expertises universitaires aux services de ces collectivités ayant pourtant en charge le règlement des problèmes courants des

citoyens. La formulation des problèmes pour solliciter l'université en termes de recherche de solutions n'est pas une pratique courante dans les collectivités. Ainsi elles ne se sentent pas responsables devant les changements auxquels sont invitées les universités. Elles se confondent dans la demande sociale générale sans une véritable identification de leurs problèmes saillants. L'enseignement supérieur est loin de leurs préoccupations. De ce fait, il est presque quasi impossible d'initier des partenariats; sachant qu'elles dénoncent toutes déjà une insuffisance de ressources pour dérouler leurs propres programmes. Il est difficile d'user de l'appui de ces collectivités pour accompagner les réformes de l'université et faciliter l'insertion des diplômés. L'université publique reste incomprise en tant qu'un moteur de développement local.

L'autre constat aussi est que l'université n'a pas initié des actions dans le sens des collectivités (en dehors des vacances citoyennes). Il serait intéressant que les acteurs universitaires réalisent des politiques de citoyenneté qui prennent en charge certaines questions en matières de formation en compétences, de la sensibilisation sur l'environnement, l'eau, la santé et tant d'autres. Mais c'est un terrain que les acteurs de l'université ont laissé à l'initiative privée, aux ONG et aux associations. Or, pour une véritable action d'envergure scientifique et pour des résultats plus probants dans la prise en charge de certains volets sociaux, l'implication des acteurs peut être d'un grand apport. Alors seulement les rapports peuvent devenir profitables en termes de coopération et de partenariats.

Au total, les politiques éducatives universitaires souffrent d'un vrai manque d'implication des populations. Ces dernières ignorent l'importance que peut être économiquement le rôle de l'enseignement supérieur encore abstrait. Les évidences de réussite sociale qu'offre le diplôme supérieur, d'ailleurs qu'elles en sont bien conscientes, ne sont pas valorisées au point de leur permettre un attachement fort et exigeant en termes d'offre à l'endroit de l'université. Il n'y a pas une affection et l'on ne considère pas l'université comme un lieu de résolution des problèmes. Le manque d'appropriation de l'enseignement supérieur pour le soutenir est symptomatique des difficultés plus larges de l'insertion dans la vie active des jeunes générations.

1.5. Une absence d'études et de recherche sur les générations de diplômés

Au-delà des effets de la conjoncture, il existe une véritable insuffisance d'études et de recherches réalisées sur l'insertion dans la vie active des générations qui se succèdent à l'université. Les sortants diplômés ou pas font rarement l'objet d'étude pour appréhender les différentes trajectoires après leur départ des universités. Il est très rare de voir des statistiques sur les emplois qu'ils occupent dans la chaîne du travail pour saisir des informations sur les raisons qui fondent les parcours. Contrairement dans les pays de l'OCDE où des travaux sont constamment réalisés dans ces domaines. En France les travaux du CEREQ renseignent de façon permanente sur la situation du chômage, de l'offre, des parcours professionnels, des filières et de la demande de l'entreprise. Pour les différentes formations suivies, les études de l'INSEE, du CEREQ etc. révèlent que le chômage est par exemple plus frappant chez les jeunes sortis des facultés de lettres, sciences humaines ou de gestion. D'après les études sur la génération 2001 du CEREQ, il ressort que trois ans après la sortie du système, la répartition sectorielle des embauches s'opère à plus de 80% au profit du secteur tertiaire (au sein duquel le secteur de l'éducation, de la santé et de l'action sociale avec 30%, les services aux entreprises avec 18% et le commerce 11%). De telles recherches sont réalisées souvent dans la plupart des pays de l'OCDE pour permettre une bonne orientation des étudiants.

Au Sénégal, ce phénomène est apprécié sans une réelle emprise scientifique. Il manque véritablement d'enquêtes types effectuées pour apporter un éclairage sur les différentes tendances. L'étude des conditions d'insertion des diplômés du supérieur nécessite de suivre les jeunes par cohorte de sortant du système éducatif, en examinant au minimum leur situation après un an, deux ans ou trois ans. Il en est de même pour les ratios entre sexes. Ceci est d'autant plus important qu'il permet de savoir si les diplômés sont bien insérés professionnellement par rapport à la population active globale, de connaitre la transition entre la formation initiale et la vie active, le taux de chômage de chaque cohorte. Ainsi au regard de certains critères établis, il est possible de savoir si les diplômés sont parfaitement insérés dans l'emploi en rapport avec leur qualification et dans quel secteur et pourquoi pas dans d'autres. Aujourd'hui de telles études sont encore insignifiantes, il manque une réelle documentation dans ce domaine.

2. Une offre de formation universitaire inféodée

En dépit des changements considérables notés dans la société actuelle caractérisée par l'économie de la connaissance, les universités restent attachées au modèle classique d'enseignement supérieur (Ela, 2002). Or, il est admis aujourd'hui que l'interaction entre les phénomènes démographiques, le contexte économique et l'environnement social est déterminante dans la réorganisation de l'enseignement supérieur. Les dispositifs de formation professionnelle en vigueur à l'université pour préparer les diplômés à l'emploi sont, dans une certaine mesure, tributaires à ces phénomènes. La durée de formation dans les dispositifs et le déroulement des enseignements sont ressentis comme les principaux déterminants d'une période vécue comme un temps de professionnalisation. Mieux encore que la formation intrinsèque, c'est bien la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle qui est jugée pour les intéressés favorable pour un accès durable à l'emploi.

2.1. Une formation en alternance rarissime

Exceptés, les facultés de médecines, droit, des sciences et gestion et de quelques rares DESS, la formation en alternace est inexistante dans les autres facultés. Le système classique jusqu'ici en vigueur n'a pas aménagé des modules permettant une telle formation. Il y a un répli disciplinaire malgré la volonté d'innovation, de valorisation des finalités et une « résistance à certaine marchandisation » (Agulhon, 2012, p.72). C'est un dispositif laissé aux écoles et instituts de formation professionnelle. Autant ce dispositif fait défaut dans les facultés traditionnelles, dans les instituts universitaires de formation professionnelle et les établissements privés supérieurs, les stages sont scrupuleusement effectués. Les entreprises utilisent les stagiaires parfois comme des formes de gestion des recrutements pour retarder les contrats d'embauche. Bien que cela n'étant pas le rôle des facultés savantes, les étudiants sentent un manque de formation en compétences additionnelles pour la construction de savoir-faire et de savoir-être en situation de travail ; ce qui explique qu'ils s'inscrivent en masse dans le privé pour un complément de cursus.

Dans le marché de l'emploi, ils rencontrent la concurrence des sortants des écoles privées et des centres de formation professionnelle déjà bien préparés aux réalités de l'entreprise. Le choix entre les deux candidats se fait sans commentaire en faveur du sortant de l'enseignement supérieur privé. Ce dernier a souvent déjà travaillé en tant que stagiaire dans le même poste ou a occupé un emploi pareil et en a tiré un bénéfice en termes de familiarité avec les méthodes de travail. À cela s'ajoute la formation aux compétences, aux savoirs procéduraux, aux études de cas, aux techniques communicationnelles etc. A ce titre et contrairement au diplômé universitaire, les chances d'être recruté par une entreprise sont plus importantes. Les différences de formation selon les filières et la qualité sont déterminantes pour s'insérer professionnellement en entreprise. Pour l'étudiant diplômé de l'université publique, il a de faibles chances d'être considéré comme automatiquement apte à travailler et à produire. Son recrutement nécessite généralement une mise à niveau qui a un coût pour l'entreprise qui préfère souvent contourner cette dépense en recrutant le candidat ayant été professionnalisé (Bennaghmouch et Gangloff-Ziegler, 2007).

D'une manière générale, une forte tendance des étudiants et des enseignants pense que la formation supérieure universitaire gagnerait en pertinence en introduisant dans les enseignements l'alternance pour permettre d'acquérir l'expérience professionnelle. Dans un contexte où le cheminement des diplômés dans la vie active est fortement complexifié, la formation en alternance ne peut qu'être profitable aux étudiants. Cette thèse est fortement soutenue par les milieux professionnels occidentaux. Est-il possible d'en apporter les fondements scientifiques dans les pays du sud qui sont en voie de développement? Nous évertuons à étudier les possibles dans l'univers économique du Sénégal en guise d'exemple en Afrique de l'ouest francophone.

2.2. La massification et le problème d'orientation

Une des missions fondamentales dévolues à l'université est de transmettre le savoir à tous. Cette conception universaliste entraîne à accueillir en premier cycle tous les bacheliers qui en font la demande. Seules les instituts universitaires et les grandes écoles rattachées sélectionnent les étudiants. Cela a longtemps induit une organisation

cloisonnée du savoir en disciplines, entre les filières générales ou fondamentales, le contenu étant défini grâce à un référentiel scientifique sans confrontation avec le milieu professionnel. La démocratisation a entraîné une massification des effectifs de l'université sans un suivi efficace dans l'orientation des études pour un choix corroborant les ambitions et les vocations professionnelles des étudiants.

L'université sénégalaise accueille chaque année, en premier cycle, une masse extrêmement importante d'étudiants. Certains y entrent dans la perspective d'effectuer de longues études, d'autres intègrent le système à défaut d'admission dans des filières professionnelles courtes. Ainsi, l'université se trouve confrontée au problème posé par l'orientation et la formation d'étudiants qui ne connaissent pas suffisamment les débouchés et les finalités professionnelles dans lesquelles ils s'inscrivent. La prise en compte des exigences pour l'insertion professionnelle est insuffisante en termes de compétences, de la connaissance de l'évolution des emplois et des secteurs qui recrutent et de capacités à produire des enquêtes statistiques opératoires. L'ensemble de ces éléments combinés fait que l'université est invitée à revoir la pertinence de son offre de formation. La professionnalisation des formations proposées s'inscrit dans cette tendance. Il s'agit de changer un modèle ancien lourd déjà de conséquences ces quarante dernières années par un nouveau modèle incluant les transformations dans la société du savoir (Akam et Ducasse, 2002).

2.3. Une qualification moindre des emplois intermédiaires (BAD/OCDE, 2008)

A l'instar du secteur du bâtiment qui souffre d'un manque de cadres intermédiaires, le secteur portuaire du Sénégal l'un des plus vivants en souffre aussi considérablement. Les travaux de la BAD/OCDE déjà cités concluent que « le système de formation au Sénégal ne répond pas de façon satisfaisante aux besoins de qualification exigés par les activités du port. Celui-ci a donc recours à des agents formés soit à l'extérieur, soit sur le tas. Les besoins sont nombreux et variés, allant de la conception et la réalisation de chaînes logistiques à la maîtrise des procédures de transport et des services connexes (manutention, transit, conditionnement, etc.), en passant par la maîtrise des outils de gestion de la qualité des produits (notamment en rapport avec les normes d'hygiène en

vigueur dans les pays développés) ou par la maintenance des équipements. Constatant le manque de structures de formation adaptées pour prendre en charge ces différents postes, la Communauté des acteurs portuaires de Dakar, en partenariat avec la Fédération des entreprises de transport et de logistique de France (ETL), a soumis à l'État un état des lieux des besoins de formation dans le domaine portuaire. Avec l'appui de l'Agence Française du Développement (AFD), le Sénégal étudie actuellement la faisabilité d'un cadre institutionnel permettant de prendre en charge ces besoins» (BAD/OCDE, 2008, p598).

La création récente en France des licences professionnelles en 2000 répond aux engagements européens qui prévoient dans le cadre du dispositif Licence- Master-Doctorat, un cursus adapté aux exigences du marché du travail en Europe (. La licence professionnelle est un diplôme qui correspond à un niveau de qualification d'emploi intermédiaire entre les techniciens supérieurs et les cadres. Les programmes de ce diplôme sont généralement établis par des responsables enseignants en partenariat avec les représentants des branches professionnelles, des grands groupes industriels, des PME-PMI et des collectivités territoriales. Les licences sont ouvertes tant à la formation initiale qu'à la formation continue. Ainsi elle ouvre aux étudiants des parcours et des possibilités professionnelles plus larges en dehors déjà des avantages procurés par les DUT et les IUT des instituts rattachés aux universités publiques. Au Sénégal, jusqu'à une période récente, il n'existait pas de licence professionnelle dans le cursus classique public de l'université (Goudiaby, 2009). Avec l'avènement du LMD, quelques masters professionnels sont créés dans des facultés comme le droit et l'économie, mais en nombre encore considéré insuffisant par rapport à la demande sociale, des étudiants et des défenseurs de la professionnalisation. Le dispositif de professionnalisation, favorise le passage d'une logique de filière à une logique de parcours en plaçant la formation professionnelle et le projet professionnel de l'étudiant au centre du dispositif d'enseignement (Tralongo, 2012). Il est cependant important de montrer qu'en France si les formations comportent des stages, le dispositif LMD ne semble pas encore prendre en compte la voie de l'alternance comme un principe pédagogique fondamental ou indispensable. Le développement de modules sur le « projet professionnel individualisé » dans les filières

académiques, même s'il peut permettre aux étudiants d'être acteurs de leurs projets professionnels, de leur faire découvrir le monde de l'entreprise et d'affiner progressivement leurs orientations, les modules disciplinaires ou formes scolaires restent amplement dominants (Tralongo, 2012).

2.4. La formation disciplinaire et le manque d'acquis professionnels

L'adéquation entre la formation et l'emploi est un débat interminable entre les acteurs de l'enseignement et du milieu professionnel. Outre les compétences exigées par les entreprises, il y a aussi la préparation des étudiants à affronter le marché et à valoriser les diplômes obtenus dans leur carrière. Tel est le raisonnement défendu par les réformistes et les porteurs de la refonte de l'université par la professionnalisation (Agulhon, 2007). Seulement, objectent les traditionnalistes et les défenseurs des algorithmes classiques toujours en vigueur dans les universités, l'université ne forme pas exclusivement les étudiants pour répondre à la demande du marché du travail (Montlibert, 2008). Elle ne privilégie pas une prise en compte des besoins immédiats de celui-ci, surtout au regard des évolutions rapides des métiers et des professions. Elle prépare à l'ensemble de la vie active, pas seulement au premier emploi, mais à la capacité d'être apte à la polyvalence dans les différents domaines de l'entreprise et de la société (Duluc, 2000).

Dans l'enseignement supérieur actuel au Sénégal, la définition des formations de l'université publique est restée quasiment commandée par l'offre éducative. La construction des diplômes recommande toujours que les compétences acquises puissent se transférer dans toutes les situations professionnelles (Akam et Ducasse, 2002). Ainsi l'enseignement disciplinaire est le principal reconnu et ne permet de former les étudiants qu'aux connaissances de base des matières. La délivrance des diplômes universitaires reste le monopole des institutions universitaires reconnues au niveau international. Cette situation bloque le développement d'universités privées (Niass, 2009). Cependant, une bonne tendance aujourd'hui continue à soutenir farouchement que la professionnalisation des filières devrait se concevoir en termes de « trajectoire d'emploi » et la spécialisation se construire en fonction de la demande sociale et de la transdisciplinarité des compétences à acquérir. Aujourd'hui, le modèle classique des formations universitaires

est la dominante principale sur laquelle tout repose ; et ce modèle se fonde essentiellement sur l'enseignement fondamental ou initial.

Dans le contexte libéral qui caractérise le monde, les employeurs évoluent constamment dans leur façon d'évaluer les candidats à l'emploi. Ils sont souvent amenés à sécuriser leur recrutement en privilégiant l'embauche des candidats expérimentés (Audier, 2012). Une autre tendance des employeurs est de chercher scrupuleusement les candidats formés aux compétences mobilisables immédiatement (Bennaghmouch et Gangloff-Ziegler, 2007). Il s'agit alors d'envoyer un signal fort, ce qui nécessite une formation reconnue adéquatement dans le milieu professionnel. Or, le système de formation disciplinaire classique tel qu'il se pratique dans l'université publique, crée chez les étudiants une vision floue des attentes du marché et des recruteurs d'emploi (Combes, 2011). Ils se trouvent en général démunis sur la façon de mettre en avant leur potentiel, ou encore ils manquent d'autonomie dans les démarches professionnelles (Aghali, 2002). Ils sont le plus souvent obligés de solliciter d'autres compétences pour leurs formalités et l'exploitation des connaissances procédurales. Les étudiants diplômés des universités publiques ne sont pas suffisamment armés et préparés à se confronter à la réalité d'un processus d'embauche, de la candidature jusqu'à l'entretien de sélection (Bart et Fournet, 2010), contrairement à leurs collègues de l'enseignement supérieurs privés bien préparés à ces situations. Trop liés au mode de recrutement traditionnel dans l'emploi issu de l'héritage colonial, les diplômés des facultés universitaires éprouvent une désaffection à l'égard de beaucoup de métiers qui sont le plus souvent en déficit de travailleurs qualifiés (Baumann, 2003). Conditions de travail difficiles, bas salaires, absence de perspectives professionnelles rapides, sont les arguments avancés par les diplômés universitaires. Ils sont victimes d'un cloisonnement quasi infranchissable établi en amont par le processus de formation disciplinaire du système universitaire.

Le modèle actuel de l'offre de formation dans les universités est basé sur des modes de représentations enfermant les apprenants dans des schémas extrêmement étroits. Malgré l'inflation annoncée, les étudiants des universités publiques considèrent le plus souvent que le fait d'être détenteur d'un diplôme universitaire constitue un facteur déterminant

pour l'insertion à l'emploi (Triby, 2012). Alors que les employeurs restent plutôt sensibles à la motivation, aux stages effectués, aux expériences professionnelles accumulées, aussi à la connaissance du secteur d'activités par le candidat et à son opérationnalité immédiate (Bennaghmouch et Gangloff-Ziegler (2007). Le diplôme universitaire se voit ainsi diminué de son caractère de valeur absolue au profit des critères fondés sur les acquis complémentaires ayant trait au niveau de professionnalisation du candidat.

3. Les enjeux de la professionnalisation dans l'université sénégalaise

La société universelle du savoir a fini par convaincre de la place et du rôle prépondérant de l'enseignement supérieur dans le développement économique. Aujourd'hui il n'est plus envisageable d'engager des politiques d'envergure de développement sans impliquer l'enseignement supérieur (Bologne, 1999). Pour les Nations Unies, sa contribution peut être déterminante et significative pour atteindre les objectifs du millénaire pour le développement. Les universités de rang mondial sont distinctives par des enseignants-chercheurs de qualité, des étudiants talentueux et des ressources financières suffisantes. Le changement apparait donc essentiel pour un modèle de production de connaissances (Gibbons, 2003). Et ce modèle découlerait des interactions entre une communauté épistémique « réellement orientée vers la création de nouvelles connaissances » et une communauté de pratiques « orientées vers la réussite d'une activité » (Papi, 2007). Ainsi l'on peut noter la pertinence des modèles européens et américains, qui en termes de recherche, sont jugés les plus efficaces en ce seul sens qu'ils déposent plus de brevets et de licences exploitables par le monde de l'entreprises et de l'industrie. Même si le premier semble rechercher ce rapprochement. Il s'agit dorénavant d'un véritable remaniement des systèmes de formation dans la mesure où il s'agit de passer d'apprentissages classiques de savoirs (*learning by doing*, *learning by learning*), à de nouveaux processus d'acquisition de compétences (*learning by interacting learning*) (Cohendet et Bénézech, 2003). La nouvelle donne de l'économie mondiale et du marché du travail entraine une vague de recomposition et de reconfiguration des programmes de formation dont les cloisonnements disciplinaires et méthodologiques se voient remis en cause. De telles idées ne sont pas nouvelles en Europe. La volonté d'adapter les formations universitaires aux besoins des entreprises a souvent été affichée dans la

seconde moitié du XXème siècle et les formations dites professionnalisantes, de types DESS, passent par la collaboration des milieux industriels et universitaires aussi bien pour la constitution des programmes que la composition des équipes pédagogiques (Marcyan, 2007). Le Sénégal ancienne colonie française n'a pas échappé à cette volonté, par transposition il n'applique que le modèle français de l'enseignement supérieur.

3.1. L'internationalisation des formations

Les pays développés ont très tôt intégré l'apport fondamental du savoir dans la sphère du progrès économique, considérant que le bien le plus précieux pour un peuple est le niveau moyen de connaissance détenu par ses citoyens (OCDE, 1999). A ce titre, l'éducation reste une des plus sûres voies de faire avancer les populations vers la civilisation et le progrès (UNESCO, 1998). Il y a une époque, chaque pays pouvait bâtir ses universités en fonction de ses propres imaginaires et ambitions. À présent, la globalisation et l'économie mondialisée exigent un autre façonnement des systèmes de formation et d'enseignement (OCDE et CERI, 2002). Il s'agit de former des individus qualifiés, capable de travailler en équipe, collaboratifs et aptes de se mouvoir dans un milieu économique et professionnel planétaire, ayant la connaissance des outils techniques, méthodes et procédés utilisés dans les secteurs les plus avancés dans la chaîne de production et enfin qui sont polyglottes dans les langues internationales les plus usuelles dans les relations économiques mondiales (McIntyre et Ivanaj, 2008).

3.2. La compétitivité dans le marché mondial

L'enseignement supérieur est le cadre le plus approprié pour l'acquisition de ces nouveaux profils de travailleurs dans le monde de l'emploi (Schmitt, 2008). Il n'y a pas de doute, malgré une logique disciplinaire qui jusqu'ici domine dans l'enseignement, qu'il génère des ressources et contribue à la hausse du niveau de productivité des populations. Cet objectif nécessaire est pratiquement atteint dans toutes les offres de formation universitaires, mais il reste insuffisant dans le contexte actuel (Vimont, 1995). Aujourd'hui, il s'agit surtout de former des travailleurs aptes à des performances de compétitivité (Savoyant, (1995). Il est donc fondamental que l'on sache si les acteurs universitaires sont dans les conditions acceptables pour être à mesure de donner des

réponses pour l'insertion des diplômés dans le tissu économique, de s'ouvrir au marché mondial et de donner des réponses aux questions que la société se pose.

3.3. Une solution conjoncturelle ou circonstancielle

La professionnalisation apparaît comme une perspective pouvant permettre d'adapter les programmes aux réalités actuelles et de former des étudiants capables de changements sociaux avec des curricula construits à cet effet (Wuggening (2008). Pour le Sénégal, la déconstruction du modèle hérité de la colonisation est un passage presque obligé. Il semble urgent de bâtir sans délai un système d'enseignement supérieur conforme à la promotion des valeurs culturelles, sociales et économiques locales (Unesco, 1978). Un système dans lequel les diplômés sont respectueux de l'héritage culturel avec des capacités leur permettant d'apporter des changements bénéfiques à la société et de demeurer en phase avec les standards internationaux. Pour les besoins immédiats d'une main d'œuvre qualifiée en fonction du niveau économique du Sénégal, la professionnalisation est un impératif pour confier l'économie à une force de travail experte. Il s'avère urgent de rendre une bonne tranche des étudiants immédiatement employables et productifs (Sonko, 1997). Mais le fait qu'elle soit une réforme admise pour accéder à la demande de l'entreprise, ne lui confère pas pour autant le statut d'une réforme consensuelle. Elle fait encore l'objet d'un débat inachevé. Ainsi certains considèrent qu'elle demeure une réponse conjoncturelle nécessitant de profondes réflexions avant d'être définitivement entérinée (Tamba, 2004). Cela suppose que, même si la professionnalisation s'élabore activement dans les facultés par le biais du LMD, elle peut dans l'avenir et à l'occasion d'une évaluation faire l'objet d'une remise en cause. Pourra-t- elle longtemps cohabiter avec une logique disciplinaire et prendre une place définitive au sein de l'offre de formation au nom d'un pragmatisme économique? Force est de reconnaitre, en tout cas que son introduction change le paysage de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur des universités publiques.

Conclusion

L'étude de l'état des lieux de l'enseignement supérieur des universités publiques du Sénégal, révèle que le modèle de l'université traditionnelle reste largement en vigueur

dans l'offre de formation (Bianchini, 2004). Il s'agit principalement d'une offre basée sur une logique disciplinaire. Les acteurs de l'université peinent à amorcer des réformes éducatives incluant un enseignement professionnalisé. Le secteur économique souffre certes d'une main d'œuvre qualifiée, mais les missions essentielles de transmission des savoirs fondamentaux, de la création de nouveaux savoirs et de la recherche sont les objectifs principaux auxquels les enseignants et les autorités éducatives restent fortement attachés (Akam et Ducasse, 2002). Cette perception de l'université est consolidée par un passé colonial qui peine à disparaître (Bianchini, 2004). Ainsi, la réforme de la professionnalisation de l'enseignement supérieur pour répondre à la demande sociale et de l'entreprise se structure péniblement à cause d'une part, d'une institution restée longtemps enfermée sur elle-même, et d'autre part d'un enseignement supérieur soumis à des injonctions diverses. Les injonctions incitent que des mesures efficientes soient amorcées pour positionner l'enseignement supérieur sénégalais sur les standards internationaux et sur l'échiquier international. Mais comment y parvenir sans dépouiller l'université de sa mission traditionnelle de service public et garantir la démocratisation pour l'accès de tous les jeunes demandeurs de formations universitaires? Le modèle de professionnalisation en cours dans les pays développés est-il pertinent dans les pays du sud aux réalités socioéconomiques différentes ? Autrement dit, la professionnalisation est-elle opportune dans ces pays ? S'il est légitime de former des travailleurs aptes à la compétitivité locale et mondiale, il semble aussi légitime de s'interroger sur le rôle des acteurs universitaires à donner des réponses pour l'insertion des diplômés dans le tissu économique et à s'ouvrir au marché économique mondial.

Chapitre XI. Synthèse conclusive du cadre théorique

La professionnalisation de l'enseignement supérieur est d'une manière générale bien ancrée dans les pays de l'OCDE et d'une manière particulière dans le système éducatif des universités françaises. Elle s'installe progressivement dans les pays du sud comme le Sénégal. Si nous nous sommes intéressés principalement aux universités publiques, c'est que nous pensons qu'il est plus pertinent de restreindre l'analyse à ce domaine pour une appréhension plus fouillée et plus approfondie. Il s'y ajoute le fait que nous sommes guidés dans nos travaux par la professionnalisation des études universitaires au sein de la réforme LMD et non par celle de toutes les autres institutions tels que les établissements privés. Nous nous proposons dans ce chapitre de répertorier les idées saillantes de la matrice théorique que nous venons de concevoir. Ainsi en trois moments, nous présenterons une conclusion synthétique, un questionnement problématisé et une formulation des hypothèses et des objectifs.

1. Synthèse conclusive

Ce travail théorique comporte dix chapitres dans lesquels nous avons tenté de saisir les différentes approches des chercheurs portant sur le concept de la «professionnalisation des études universitaires». Historiquement appréhendée comme consubstantielle aux missions et finalités de l'université médiévale, la professionnalisation de l'enseignement supérieur est apparue ces dernières décennies comme un phénomène nouveau. Or, comme le fait remarquer Bourdoncle (1991), la professionnalisation fait partie des premières orientations des facultés de droit, de médecine, des lettres, des sciences humaines et sociales. En dehors des missions académiques qui leur étaient dévolues, ces facultés étaient destinées à préparer leurs étudiants de manière précise à exercer des métiers juridiques, de soins médicaux et d'enseignement. Dans le monde moderne, l'avènement des TIC va bouleverser les modes traditionnels du partage et de la transmission des savoirs si bien que le processus de la professionnalisation resurgit

comme un fait nouveau. Loin s'en faut, c'est qu'il est devenu une composante fondamentale de l'évolution de l'enseignement supérieur dans une société de savoir marquée par une mondialisation à outrance de l'économie.

1.1. Un concept polysémique dans divers dispositifs de formation

Il demeure un horizon pour une définition précise de la professionnalisation. Outre son attractivité immédiate comme un champ de recherche nouveau, le concept reste une notion polymorphe (Agulhon, 2007) et se caractérise par une surenchère de pratiques. Plusieurs dispositifs de formation allant des dispositifs universitaires traditionnels de formation professionnelle par exemple les (IUT, DUT), de la formation continue tout au long de la vie, de la VAE, des licences professionnelles jusqu'aux masters professionnels, se partagent le terrain et chacun le plus souvent avec une approche particulière. Au sein de l'institution universitaire par exemple, elle sert à la mise en route du référentiel européen du LMD par la mastérisation professionnelle des filières et des disciplines. Néanmoins tout le monde s'accorde à admettre que le processus de la professionnalisation se définit comme une formation consistant à faire acquérir aux étudiants des connaissances situées, des expériences professionnelles et à leur permettre de s'insérer conséquemment dans le monde du travail. Il s'agit d'un développement des compétences.

Dans ce cas, la professionnalisation peut se définir comme une formation basée sur quatre éléments: le premier élément relève de la « logique adéquationniste », il s'agit de répondre à des besoins précis du marché du travail en termes de niveaux, de compétences, de qualifications et d'expertises. Le second correspond davantage à une volonté d'approcher le monde de l'université du monde de l'entreprise sans forcément qu'il y ait une volonté adéquationniste contraignante, mais peut-être la recherche de ressources additionnelles. Le troisième est la sélection à l'entrée dans les formations pour permettre un bon déroulement et un enseignement de qualité et le quatrième est la participation conséquente des professionnels en amont comme en aval dans la formation pour le recrutement des diplômés. Ces quatre approches peuvent être cumulatives, mais

peuvent également se présenter sous forme de dominante selon la visée en accordant plus de place à un des aspects.

Au lendemain des deux conflagrations mondiales, les pays de l'OCDE notamment l'Allemagne, l'Angleterre, la France, les USA et le Japon, ont décidé d'accélérer l'industrialisation des secteurs de production. Cette période (1945 à 1975) appelée les « trente glorieuses », est marquée en France par la recherche d'ouvriers et de cadres intermédiaires ayant une maitrise parfaite des tâches techniques des postes de travail. A l'instar des USA au milieu des années trente avec la formation managériale et professionnelle de leurs enseignements secondaires et universitaires, les pays avancés de l'Europe se lancent dans les formations professionnelles. Ainsi, certaines théories scientifiques sur l'éducation, que nous avons dénommées « les adjuvants de la professionnalisation » (cf. chap.3), vont être revisitées pour permettre une emprise scientifique des politiques éducatives. Les thèses de Becker et de Schultz portant sur le capital humain, celle de Spence portant sur le filtre, mais aussi les différents types d'universités décrites par bourdoncle et Lessard, l'OCDE et le CERI vont contribuer aux investigations scientifiques pour de nouvelles politiques éducatives universitaires. Il est dès lors admis que pour une population donnée, plus l'instruction et l'éducation sont élevées, pour autant sa population devient plus rentable et plus productive.

En conséquence l'enseignement supérieur universitaire, par le biais de la formation, est soumis à un examen et à des analyses hardies pour son implication effective dans les politiques de développement économiques. Il est invité à conjuguer et à articuler ses missions traditionnelles de transmissions et de production des connaissances à celle des besoins d'une main d'œuvre qualifiée pour l'entreprise. Les pratiques féodales d'un enseignement classique loin des milieux économiques et des besoins immédiats des populations ne sont plus suffisantes pour entrer dans le marché du travail. Le procès de l'université est déclenché sans précédent dans le monde de l'emploi. Elle est considérée comme une fabrique de formations inutiles, de diplômés incompétents et en surnombre. Elle est jugée et considérée comme coupée des réalités économiques. Dans ces conditions, le milieu économique se rebelle et exige sa refonte en mettant en place

concomitamment des cadres incitateurs aux changements. Ainsi le processus de la professionnalisation est réactualisé de façon vive dans les pays développés et est soutenu par les pouvoirs politiques, les institutions et organismes internationaux. A cela s'ajoute le chômage croissant des jeunes qu'une incohérence des formations avec les besoins de l'entreprise semble corroborer. Les entreprises sont dans un cycle de reconversion mondiale caractérisée par une concurrence et une compétitivité qui ne laissent aucune marge de tolérance aux formations n'ayant pas de valeur ajoutée dans le marché de l'économie. Les produits de l'université envoyés dans le marché de l'emploi doivent impérativement remplir les conditions de valeur marchande. Il s'agit dans cette société de l'économie du savoir, de disposer des connaissances recherchées dans le milieu professionnel.

1.2. L'espace européen de l'enseignement supérieur

L'espace européen de l'enseignement supérieur né au lendemain de l'appel de la Sorbonne en 1998 se concrétise à Bologne en 1999 et lance un ensemble de mesures invitant à réorganiser l'architecture et l'offre des formations des universités européennes. La commission européenne appuie ces démarches et ces directives. Ainsi se succèdent des conférences (Lisbonne 2000 ; Berlin, 2003) des pays membres avec des peaufinages plus audacieux de politiques éducatives supérieures. Au niveau international l'OCDE, l'OMC, la Banque mondiale, l'UNESCO et les AGCS constituent des cadres communs qui préconisent les mêmes orientations. Plusieurs de leurs conclusions appellent à la refonte de l'enseignement supérieur afin de fournir des réponses conséquentes à la demande de l'entreprise.

Par ailleurs, les organismes industriels établissement des cadres et des espaces de prise de décisions et de pressions. C'est le cas par exemple de la table ronde des industriels européens (RTE). Les membres se regroupent pour élaborer des directives allant dans le sens de contraindre les universités à conduire des réformes prenant en compte leurs besoins. Cette vision des politiques et des milieux économiques soulève beaucoup d'inquiétudes auprès des universitaires. Certains voient dans ces pressions une ingérence

des partenaires dans le fonctionnement de l'institution, d'autres restent mitigés et considèrent que l'université peut certes jouer un rôle économique, mais en toute liberté.

1.3. Pour une offre de formation diversifiée

Pour toutes ces raisons, les universités finissent par s'engager, mais presque en groupes dispersés. Les unes les autres sont ensemble pour défendre des positions. Il s'agit d'abord de rendre les formations éclectiques en poursuivant deux objectifs dans l'offre. Le premier est d'adapter l'enseignement supérieur à la massification et à l'hétérogénéité des profils d'étudiant. Le second est d'offrir une réponse à l'attente des milieux économiques qui, à l'exemple des secteurs bancaires et de la grande distribution, sont demandeurs de cadres intermédiaires. Il est question non seulement de permettre une acquisition de connaissances disciplinaires, mais aussi de faire acquérir des compétences et de développer des capacités d'autonomie et d'autoentrepreneuriat dans les processus d'apprentissage. Cette évolution suppose une refonte des cursus et des méthodes pédagogiques d'enseignement.

Le modèle LMD se détermine comme parfaitement favorable à de telles politiques. L'insertion professionnelle à bac+3 répond à l'attente d'une partie des étudiants, mais contrecarre la stratégie élaborée par d'autres qui, après avoir suivi une formation mieux encadrée qu'une licence généraliste, souhaitent pouvoir poursuivre un master professionnel et améliorer leur « capital » de formation. Les masters professionnels, héritiers de l'expérience des DESS, sont en passe de devenir la norme pour les sorties professionnelles à bac plus cinq. Il y a aussi une réponse à travers les possibilités offertes par la formation tout au long de la vie et la VAE. *Grosso modo* les disciplines sont impactées différemment par la professionnalisation; toutes ne sont pas égales devant le processus. Certaines ont tissé des liens de longue date avec les milieux économiques et d'autres, comme les lettres ou les sciences humaines, n'ont pas cet héritage.

2. Questionnement problématisé

L'objectif fixé par l'Union européenne lors de l'adoption de la stratégie de Lisbonne, qui vise à « faire de l'Europe d'ici 2010 l'économie de la connaissance la plus compétitive du

monde », est assigné en partie au secteur de l'enseignement supérieur qui se situe au croisement de la formation, de l'éducation, de la recherche et de la diffusion de l'innovation. Il joue à ce titre un rôle central dans le développement économique et de ce fait peut accompagner la compétitivité de l'Union Européenne. Mais cette vision ne se limitera pas seulement à l'Europe et comme une tâche d'huile, elle va intéresser et inspirer toutes les régions du monde. La plupart des pays comme le Sénégal vont se lancer dans la réforme. Mais au regard de la situation actuelle du processus de professionnalisation de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE, il ne nous semble pas excessif de considérer qu'il n'est pas transférable. Il n'a pas fait encore l'objet d'un large consensus permettant d'identifier des standards, en d'autres termes des critères et des indicateurs précis en dehors du découpage en grade. Elle se construit en fonction des spécificités de chaque système éducatif universitaire. Cela est d'ailleurs un de ces défis majeurs à relever si l'enseignement supérieur compte davantage s'enraciner dans le processus de la mondialisation, de la mutualisation, de l'harmonisation et de l'homogénéisation des formations.

2.1. Des points de vue opposés

En cherchant à répondre aux différentes demandes qui lui sont adressées provenant de secteurs socioéconomiques divers, les universités ont initié plusieurs nouvelles pratiques éducatives à la fois politiques, administratives, formatives et pédagogiques. Ces pratiques n'ont pas laissé indifférents les enseignants, les institutions financières, les organisations de défense des intérêts des étudiants. Chaque groupe défend une thèse pour légitimer ou non la nouvelle configuration allant des politiques d'harmonisation et de mutualisation des études, à leur professionnalisation et aux politiques qui les soutiennent. Les uns évoquent une condition sine qua non au regard de l'évolution actuelle d'un « monde en compétition » (Duluc, 2000), (Dizambourg, 2007), et les autres évoquent une « marchandisation du savoir » (Schultheis, Escoda & Cousin, 2008; de Montlibert, 2004) et les autres encore de « ravages de la modernisation de l'enseignement supérieur » (Charles & Soulié, 2007), d'« adéquationisme» (Agulhon, 2007), de reconversion des « universités à la culture de marché » et à la « course au profit » (Internationale de l'éducation).

2.2. Une demande sociale évolutive et des ressources financières rarissimes

Les années quatre-vingt sont essentiellement ponctuées par une demande sociale très forte intégrant le fonctionnement et le rôle économique des universités dans la recherche du bien-être des populations. Il ne s'agit plus d'effectuer seulement des recherches de hautes qualités, mais il consiste à élaborer des critères de qualité scientifiques, une formation de main d'œuvre qualifiée requise pour l'industrie et une cohésion sociale (OCDE, 1991). De telles demandes n'ont pas manqué d'impacter sur les contenus de formations délivrés par les universités. En remontant un peu l'histoire, nous pouvons constater qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale toutes les nations occidentales étaient confrontées à des problèmes particuliers de professionnalisation pour la reconstruction et le reclassement des vétérans de la guerre. Aux Etats-Unis par exemple, il fallait revoir les lacunes existantes relatives à l'enseignement dans l'état des qualifications professionnelles et scientifiques de l'importante population active mobilisée. Quand il s'est agi de les reclasser, il fallait les former à des qualifications répondant aux besoins immédiats des employeurs. A l'époque, le fait de donner la priorité à l'enseignement supérieur eut d'ailleurs pour effet indirect d'accroitre l'espérance de poursuite d'études (D'Hoogh, 1963). Il en est de même pour l'Allemagne dont les fondements de la reconstruction économique furent théorisés par le Professeur F. Edding cité par D'Hoogh afin de trouver les bases d'une formation répondant aux besoins immédiats de l'époque. Ce fut le cas en France et de tous les pays touchés par la guerre.

Ceci montre que la demande d'une main d'œuvre qualifiée pour des besoins particuliers a été toujours adressée à l'enseignement supérieur. Mais la nature de la demande et la hauteur du débat ont souvent déterminé le crédit accordé à cette nécessité. La demande consistant à professionnaliser les études universitaires s'inscrit dans cette même logique. Elle requiert une nécessité en ce moment précis du taux élevé du chômage des jeunes diplômés, de leur déclassement et de leur «inemployabilité». Les universités jugent aujourd'hui leurs ressources financières insuffisantes pour atteindre les objectifs de la formation, de la recherche et du développement. Dans les pays de l'OCDE les principales sources de financement sont le budget de fonctionnement propre à chaque université, les fonds des conseils de recherche, les fondations privées, les ministères ou services

gouvernementaux axés sur des missions particulières et les fonds de l'industrie privée. En dépit de ces sources et au rythme des effectifs, il est à noter que l'environnement technique et pédagogique dans lequel se déroule la formation universitaire s'est dégradé et l'amélioration effective exigerait une injection massive de capitaux.

2.3. L'impact dans les pays du sud tel le Sénégal

L'analyse de l'enseignement supérieur public du Sénégal, révèle que le modèle de l'université traditionnelle reste largement en vigueur dans l'offre de formation. Il s'agit principalement d'une offre fondée sur une logique disciplinaire qui n'inclut presque pas un enseignement professionnalisé au sein des facultés. L'université du Sénégal corrobore le déphasage de l'offre de formation et la demande du secteur économique qui souffre d'une main d'œuvre adéquatement qualifiée. Ainsi, la réforme pour la professionnalisation de l'enseignement supérieur en fonction de la demande sociale et de l'entreprise est criarde. Et cette situation suppose que des mesures efficientes soient amorcées pour positionner l'enseignement supérieur sénégalais sur la même logique que celle des pays de l'OCDE, y compris les standards internationaux. Mais il se pose le problème d'y parvenir sans dépouiller l'université de sa mission traditionnelle de service public et de garantir la démocratisation pour l'accès de tous les jeunes demandeurs d'enseignement supérieur.

Traditionnellement les universités sont restées élitistes. Les modes de recrutement ne permettaient pas aux couches modestes d'accéder en nombre aux formations. Cette tendance moins démocratique est progressivement renversée pour un accès en masse du plus grand nombre et pour une université plus juste et gardant aux yeux de la société son « caractère public ». Cela a eu pour conséquence la mise en place de politiques éducatives de démocratisation et de défense de l'emploi (OCDE, 1981). Cette politique a ouvert les portes aux enfants des couches les plus modestes. Avec des frais de scolarité quasi insignifiants contrôlés et fixés par l'État. L'obtention du Baccalauréat donne le droit de s'inscrire pour suivre une formation supérieure à l'université. Cette situation fait qu'il n'y a pas de sélection à l'entrée et les effectifs se voient se multiplier considérablement. Le Sénégal a reconduit la même politique d'entrée dans ses universités

et a subi les mêmes conséquences. Ces dernières ont pour nom : une soi-disant surproduction de diplômés qu'on a du mal à absorber les stocks dans le marché du travail.

Dans le contexte actuel de la professionnalisation et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, il est clair qu'au Sénégal ces phases aujourd'hui sont en construction. Confronté à plusieurs défis parmi lesquels les standards internationaux de la formation et la réalité de l'économie mondiale, la modernisation de l'enseignement supérieur s'avère difficile. Les politiques éducatives sollicitées par les institutions et les organismes internationaux sont lourdes à supporter financièrement pour un pays en voie de développement. Le monde professionnel exige aujourd'hui une main d'œuvre apte au travail en équipe, aux études et prête pour la mobilité selon les exigences du marché et de la concurrence internationale. Une telle logique remet en cause toute l'offre de formation classique fondée sur une logique disciplinaire à laquelle les universitaires éprouvent de la peine à se défaire.

Cloisonnée sur elle-même, l'université publique du Sénégal n'a pas entretenu très tôt de manière nette un rapprochement avec le milieu professionnel. Le vivier de recrutement est resté longtemps l'apanage de la fonction publique avec ses différents démembrements étatiques. Traditionnellement elle a permis d'absorber les diplômés des facultés universitaires et pour une jeune nation en construction, cela n'était pas compliqué. Mais au fil des années, les diplômés sont devenus nombreux et la fonction publique, le principal débouché professionnel, devient saturé pour toujours assurer le recrutement. Victime donc de son passé colonial persistant, les débouchés professionnels et l'employabilité des étudiants n'ont pas suscité des politiques d'orientation précises. L'enseignement professionnel est laissé au privée et au monopole des instituts et des écoles professionnels rattachés et accessibles par voie de concours. Ce choix classique de l'enseignement supérieur des universités publiques a rendu leurs diplômés déficients de compétences professionnelles immédiatement mobilisables dans une situation de travail. Les diplômes sont difficilement mis en valeur dans le marché de l'emploi. Les recruteurs préfèrent les candidats prêts à l'emploi afin d'éviter les dépenses supplémentaire liées à la mise à niveau.

Sous ce rapport, il est question d'associer l'insertion professionnelle des diplômés de l'université aux formations reçues. Ce qui revient à mettre en épreuve l'institution universitaire dans un monde économique de fondement libéral et dans lequel tout ce qui n'est pas commercialisable, tout ce qui ne produit pas de la valeur ajoutée est inintéressant. Du coup, on se demande s'il est légitime aujourd'hui de tout centrer sur la professionnalisation ? Accepter de réformer les études universitaires est légitime et soutenable, mais vouloir à tout prix la satisfaction de la demande économique n'est-il pas courir un risque à l'université? La mise en place d'un module de formation composé essentiellement de « compétences situées » à faire assimiler semble intéressante, mais lorsqu'on s'en tient exclusivement à cela, dans ce cas peut-on former l'étudiant à maximiser sa capacité intellectuelle? Ne reste-t-il pas soumis à l'apprentissage de tâches particulières et ne risque-t-il pas de laisser guider son esprit par la maîtrise d'un ensemble de compétences dont la pérennité dans l'espace et le temps dépend de l'évolution du secteur économique?

2.4. Une réforme porteuse?

Il est communément admis que l'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier, constituent un facteur clé du développement économique, social et culturel de toute nation. Il est en effet porteur de bénéfices économiques et sociaux *potentiels*. En alimentant en talents et en travailleurs hautement qualifiés divers secteurs de la vie économique, sociale et politique, il s'adjuge potentiellement des effets directs sur l'économie et la société. Ainsi, la pertinence de l'offre de formation universitaire pour l'emploi doit également être questionnée. C'est le cas aujourd'hui au Sénégal. Il est notoire que dans le contexte actuel, cette offre (en termes de contenus de formation, de connaissances et aptitudes développées chez les formés) ne permet pas à un grand nombre de diplômés de s'engager de manière efficace dans le tissu industriel et la chaîne de production. Une raison suffisante pour les pouvoirs publics et les autorités académiques d'entrer dans le LMD considéré comme la réforme porteuse de cette vision nouvelle. Ces faits suggèrent que les études universitaires, telles qu'elles existent actuellement, ne sont pas systématiquement valorisées en dehors du secteur de la fonction

publique. C'est ainsi qu'on s'interroge sur comment assurer une cohérence entre l'objectif de développer une réputation scientifique internationale des établissements et les autres objectifs d'efficacité du système d'enseignement supérieur vis-à-vis des besoins de l'entreprise? En particulier comment améliorer l'insertion professionnelle des jeunes diplômés des universités publiques? Comment faire de la formation universitaire un outil qui développe l'employabilité? Enfin comment tout cela est articulé avec les modalités pédagogiques, les savoirs savants à finalité intellectuelles, le statut de bien public des études universitaires et la transférabilité de la réforme des pays développés vers les pays en voie de développement?

3. Formulation des hypothèses et des visées

Au Sénégal cette nouvelle vision fondée sur le processus de la professionnalisation de l'enseignement supérieur public est à son commencement et les principaux objectifs consistent à ébranler les anciennes pratiques purement académiques. L'actuelle carte universitaire s'est élaborée dans cette logique de répondre dorénavant aux besoins de la société, des étudiants et du monde de l'emploi. Les jeunes universités créées au Sénégal depuis les années 2000 ont pour objectifs d'inscrire leur offre de formation dans les réalités socio-économiques locales. Eu égard la manière dont elles sont labellisées (université des métiers, université du commerce et des transports, université des mines et de la métallurgie etc.), nous pouvons dire qu'il y a une volonté de conduire une politique éducative à but utilitaire. Compte tenu de cette logique, nous avons formulé les hypothèses et les objectifs suivants.

3.1. Les hypothèses

La professionnalisation des études universitaires entraine une baisse de l'attractivité des savoirs savants aux finalités académiques par l'exigence de donner une valeur ajoutée aux diplômes dans le marché de l'emploi. Elle implique une pédagogie nouvelle centrée sur la sociologie de l'étudiant et l'approche par compétences; elle implique l'employabilité des diplômés par la transmission de compétences et de connaissances pratiques. Elle engendre l'affaissement progressif de la gratuité de l'enseignement supérieur public, appelée encore Etat-providence en faisant porter une partie du

financement des études aux étudiants et à leurs familles. Dans une logique de conformité aux standards internationaux sans mimétisme, les pays en voie de développement comme le Sénégal appliquent la réforme du LMD des pays riches de l'OCDE comme la France aux réalités socio-économiques différentes. Elle consiste à réajuster leur offre de formation supérieure en fonction des réalités locales et des standards internationaux qui caractérisent les mutations de l'université dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

3.2. Les visées de notre investigation

Nous voulons parvenir à

- la compréhension de la professionnalisation de l'enseignement supérieur dans le référentiel LMD en appréhendant les perceptions et les représentations des responsables universitaires et enseignants-chercheurs sur la demande de l'entreprise et l'employabilité des étudiants par rapport aux savoirs savants aux finalités intellectuelles ;
- saisir leurs motivations à s'employer à de nouvelles pratiques pédagogiques d'enseignement par rapport aux exigences de la professionnalisation, au nouveau type d'étudiant et de la présence des professionnels;
- déchiffrer leurs conceptions sur une possible régression de la mission de service public gratuit de l'offre de formation des universités par rapport aux valeurs marchandes présumées dans le processus de professionnalisation des études ;
- et enfin à examiner les modalités pratiques d'application des dispositifs de professionnalisation de l'université publique sénégalaise pour parvenir à déterminer les principes et les logiques qui les sous-tendent

Conclusion

Les formations générales ont longtemps constituées la principale offre de l'enseignement supérieur. Ce type de formation dans une économie libérale semble insuffisant. Les diplômés des universités doivent envoyer des signaux forts, car il existe une longue « file d'attente » pour l'accès à l'emploi. Or, les viviers naturels de recrutements conséquents que constituaient les démembrements de la fonction publique des États, sont presque

saturés ou n'encouragent plus le recrutement en masse de travailleurs. Face à cette situation, la refonte de l’université devient un impératif. Les pouvoirs politiques et les institutions internationales s’emploient coûte que coûte à pousser les universités à articuler les enseignements avec l‘évolution économique. Les universités semblent s’adapter tant bien que mal, mais la question d’un modèle commun et précis de professionnalisation reste entière. Certes le référentiel LMD est largement répandu dans beaucoup de pays, mais les architectures anciennes sont encore sur place. Ainsi, il n’est pas inexact de dire qu'il s’agit d'un modèle avec des configurations nationales différentes.

Deuxième partie
Cadre d'investigation

Chapitre XII. Les fondements méthodologiques

Dans le domaine de la recherche, les deux principaux courants qui travaillent les questions épistémologiques sont les positivistes et les constructivistes. Les positivistes et les néopositivistes croient à l'objectivité comme de la recherche scientifique. Ils prônent de refléter le réel le plus fidèlement possible, de l'expliquer en traitant les faits comme des choses. Les chercheurs du paradigme constructiviste estiment que le réel est sujet à interprétation, qu'on peut le comprendre en lui donnant un sens généré par la rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l'objet de recherche dans son contexte (Gohier, 2004). Partant de ces deux courants, nous nous sommes rangé du côté des constructivistes, considérant que l'homme et la société sont des objets de recherche rebelles et difficiles à objectiver comme la matière. Mieux, pour le questionnement problématisé dans lequel nous avons choisi d'inscrire notre recherche, nous voulons appréhender des points de vue scientifiques, des positions, des perceptions et des représentations. Ces catégories du réel sont subjectives et quelquefois difficilement quantifiables ou mesurables. Nous justifierons notre position au fur et à mesure. Pour les méthodes de recherche employées en sciences humaines et sociales, parmi les plus usuelles, nous en avons visité quelques-unes dont la « méthode qualitative ». Le travail qui suit va justifier notre choix et rendre compte de la manière dont nous avons empiriquement procédé dans nos travaux. Nous déclinons ce chapitre en quatre mouvements: le choix méthodologique, une triangulation d'approches méthodologiques, une méthodologie appropriée, la mise à l'écrit ou la transcription des entretiens, la technique d'analyse des données et d'interprétation des résultats.

1. Le choix méthodologique dans une pluralité de recherches

En parcourant les travaux de Van Der Maren[37], nous avons découvert que « sous l'étiquette des sciences sociales et humaines, la recherche est délicate». Et sur celle de la « recherche qualitative », les choses sont plus complexes. Il existe une grande diversité de recherches quant à leurs buts. Van Der Maren (1996) considère que sous le label

[37]Jean Marie Van Der Maren est professeur titulaire au département d'administration et fondement de l'éducation à l'université de Montréal. Il est un des grands penseurs reconnus de la recherche qualitative en éducation. Il prononce ces propos lors de sa conférence au colloque international « Recherche qualitative et gestion », Ecole des Hautes Etudes Commerciales, le 26 octobre 1996.

«recherche qualitative», il existe une grande pluralité de recherches quant aux techniques et méthodes reposant sur une conception de l'objet à étudier, pas moins de vingt-sept (27). Cela va de travaux descriptifs dans le champ de la linguistique et de la psychologie cognitive jusqu'à des interventions sociales et politiques, des recherches-actions, en passant par des enquêtes ethnographiques, des analyses systémiques et des analyses herméneutiques et phénoménologiques. « Il n'y a donc pas de recherches qualitatives pures, protoqualitatives, ou recherche quasi qualitative ou même crypto qualitative et, personnellement j'espère qu'il n'y aura jamais de doctrine orthodoxe du qualitatif», Van Der Maren (1996:10).

Ce point de vue recoupe celui de Tremblay (1968: 86) qui estime que « plusieurs des difficultés de théorisation dans les sciences humaines sont dues à la multiplicité des théories concurrentes et à l'absence d'unanimité dans l'usage des concepts». Le même concept comporte plusieurs significations distinctes. Les « réalités semblables sont représentées par plusieurs concepts différents». Un même concept peut avoir des significations différentes d'une discipline à l'autre et à l'intérieur d'un même champ disciplinaire. Certains auteurs comme Tremblay font la distinction entre « concepts descriptifs » et « concepts analytiques » : « les premiers caractérisent un aspect de la réalité observée, les derniers sont le résultat d'une opération mentale et se définissent par des critères formels. Les concepts descriptifs sont le résultat d'observations empiriques. Les concepts analytiques, au contraire, font partie intégrante de modèles déductifs tels qu'on les retrouve en physique. Ces modèles établissent à la fois les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'un fait se reproduise». Sous ce rapport, les jeunes chercheurs ont des difficultés à se situer dans les différentes approches méthodologiques. La multiplicité peut certes être considérée comme une richesse et permettre d'une certaine façon de choisir parmi plusieurs possibles, mais elle peut créer aussi de l'embarras et des blocages pour avancer, surtout quand l'on constate que la plupart des démonstrations méthodologiques sont scientifiquement concevables.

Van Der Maren (*op. Cite.*), en interrogeant les méthodes qualitatives en éducation, considère que «les énoncés scientifiques, qu'ils soient issus d'une recherche

expérimentale et quantitative ou d'une recherche dite qualitative, doivent tous être considérés comme hypothétiques. Or, un énoncé hypothétique est provisoire et contestable, relatif aux cadres conceptuels qui ont inspiré l'interprétation des résultats, conditionnel aux conditions locales et temporelles de collecte du matériel ainsi qu'aux techniques d'analyse et aux méthodes de traitement des données et, enfin, conjecturel puisqu'il ne résulte jamais que de l'observation d'un nombre insuffisant d'événements pour obtenir une certitude. Enfin le chercheur ne pourra se considérer comme scientifique que s'il cultive le doute méthodique, l'écoute de la réalité, la capacité de prendre en considération les objections et les hypothèses concurrentes et qu'il accepte le débat et la discussion sans mettre à l'abri d'une contestation ses hypothèses par des énoncés « ad' hoc et post hoc » ». Encore avait-t-il annoncé auparavant que « la recherche scientifique, qualitative autant que quantitative, est limitée à la description « objective » de ce qui est (structure et fonctionnement). Elle ne pourra jamais déterminer ce qui est souhaitable (ordre des finalités, des valeurs et des significations, soit le normatif et l'interprétatif). Elle ne pourra pas non plus décider ou fonder ce qu'il convient de faire pour qu'advienne ce qui est souhaitable (le prescriptif: l'action valide, dans une société et une culture finalisées, pour réduire l'écart entre ce qui est (le descriptif objectif) et ce qui est souhaitable (le normatif)», (Van Der Maren, 1996 : 2).

A l'évidence, tout semble se déterminer pour que le chercheur lui-même se positionne dans le labyrinthe des méthodologies en sciences sociales et humaines. Ainsi nous sommes en accord avec ces propos et convaincu de notre choix méthodologique dont les raisons vont être expliquées au fur et à mesure dans le texte. Nous pouvons dire sous cet angle qu'un programme de recherche peut être entendu comme jamais achevé, mais s'inscrit toujours dans une perspective d'amélioration et de dépassement. Nous pouvons aussi en déduire que la posture de chercheur nécessite quelquefois une révision de ses positions propres en fonction de l'ordre établi par la communauté scientifique de ses pairs dans le domaine de la recherche auquel il se trouve. Dans une recherche fondamentale, le chercheur est invité à garder une « position neutre » par rapport au problème, à la nature de l'opérationnalisation et à l'interprétation des résultats. De ce fait, la recherche fondamentale est orientée vers la connaissance et la compréhension du monde qui nous

entoure. Ainsi le chercheur est entièrement libre de choisir l'objet de son étude et de mettre à l'essai les concepts et les instruments de travail qui semblent avoir des perspectives nouvelles et élargir l'univers des explications de la réalité (Tremblay, 1968). Ainsi, comme estime le philosophe, « le moi est haïssable », autrement dit, l'égo est incommode dans la recherche scientifique, dans la recherche objective, quand bien même chacun porte en lui son questionnement.

2. La construction du cadre théorique

Nous avons réalisé cette partie en nous fondant essentiellement sur les travaux de Christiane Gohier (2004) qui a entrepris des analyses scientifiques qui nous ont permis de construire notre cadre théorique tel qu'il est. Ce dernier se définit comme l'une des parties essentielles du travail de recherche doctorale, dit-on souvent. Et pour mieux s'y rendre, nous avons examiné quelques travaux afin d'élaborer notre travail. Que veut dire le cadre théorique? Comment est-il structuré dans l'agencement pour camper la question de recherche et permettre un suivi conséquent dans le travail ? Voilà les quelques questions dont nous avons cherché les réponses dans certains travaux pour expliquer les raisons de construire notre *matrice théorique* sous cette forme.

Les travaux de Gohier que nous avons visités à cette occasion révèlent que « le cadre théorique suit l'énoncé de la question et les objectifs dans la problématisation ». Il s'élabore à partir des « analyses conceptuelles et des rhétoriques du corpus théorique ». Elle distingue trois sortes de cadres théoriques pour trois types de recherches : le *cadre théorique circonscrit et fermé* pour la recherche de nature « vérificatoire et confirmatoire » d'une hypothèse, le *cadre théorique en amont ancré* d'une recherche exploratoire et le *cadre théorique bien élaboré* d'une recherche spéculative ou théorique. Chaque cadre théorique obéit à une construction particulière selon le type de recherche envisagée. Dans une recherche de nature « vérificatoire ou confirmatoire » d'une hypothèse, le cadre théorique est plus « circonscrit et fermé ». En revanche, dans le cadre d'une « recherche exploratoire », qui vise à « examiner un terrain en vue de formuler éventuellement des hypothèses, le cadre théorique existe en amont de la recherche ». Il peut être revu à la lumière des données même de terrain, *a fortiori*, il s'agit d'une recherche qui utilise une approche du type « théorie ancrée ». Dans une « recherche

spéculative ou théorique », le cadre théorique doit être *bien élaboré* puisqu'il constitue l'objet même de la recherche, à savoir « une analyse et une critique des théories existantes » en vue d'en formuler une autre ou à tout le moins certains de ses éléments.

Aux yeux de l'auteur, le cadre théorique comprend au moins trois types d'informations : les théories et modèles qui inspirent la recherche ou la justifient et qu'on articule les uns les autres ; les recherches semblables qui ont été effectuées par différents chercheurs ; les concepts en jeu dans une recherche propre. Dans le cas d'une recherche fondamentale, ces éléments doivent être « novateurs par la formulation d'énoncés de nature à faire avancer les connaissances ». Contrairement à une recherche appliquée où « ces éléments sont simplement un modèle à une application dans un contexte déterminé ». De quelle manière ces éléments s'articulent les uns aux autres et comment doivent-ils être exposés et analysés ? En se basant sur ces éléments, le cadre théorique exige une « preuve de rigueur », d' « esprit critique et argumentatif » et il implique d'« énoncer la position épistémologique et théorique de l'auteur » et tout cela en veillant harmonieusement à « l'accès des sources », à « l'exhaustivité », à « l'actualité » et à « l'historicité ». Les sources doivent être crédibles et scientifiquement authentifiées. Elles sont plus intéressantes quand elles sont récentes au regard de l'évolution rapide de la science.

A la lumière des travaux de Christiane Gohier, il nous semble difficile de concevoir la caractéristique d'un cadre théorique sans d'abord parcourir les productions scientifiques correspondantes à l'objet de recherche. Si l'on suppose que le cadre théorique se construit au fur à mesure que l'on parcourt les travaux sur l'objet de recherche, il est possible de rester dubitatif pour adhérer à une telle vision. De ce fait, rien ne semblait prouver de manière immédiate que nous étions dans l'une ou l'autre forme de recherche en fonction de cette analyse. A propos toujours de cette question, les travaux d'Huberman et de Miles (1991) nous semblent plus nets. Pour eux, ils estiment nécessaire d'élaborer un « cadre théorique préalablement » à la saisie des données. Ce cadre existe de toute façon de manière latente chez le chercheur. Ces auteurs préconisent pour reprendre une citation utilisée par Gohier (2004) même, « l'analyse des théorisations et des recherches empiriques antérieures afin de favoriser l'élaboration d'un cadre conceptuel qui sert de

matrice à la recherche ». Ainsi à partir du moment que nous avons formulé et circonscrit le libellé de notre thématique de travail, nous avons essayé de voir sur quel cadre théorique structurer la conceptualisation et la théorisation. Bien entendu, les travaux de Gohier sont pertinents, mais ils ne nous permettent pas de nous déterminer clairement sur la nature du cadre théorique.

Toutefois, en nous fiant à son analyse, nous supposons être plus proche du *cadre théorique circonscrit et fermé* en cela que nous cherchons à vérifier, à confirmer ou à infirmer la possible *transposition* ou *transfert* de la réforme de la professionnalisation de l'enseignement supérieur universitaire d'un pays développé vers un pays en voie de développement. Nous cherchons aussi à vérifier le rapport de la professionnalisation avec les pratiques traditionnelles de l'université à savoir la logique disciplinaire des savoirs savants aux finalités intellectuelles ou académiques, la gratuité de la formation, les modalités pédagogiques. Nous croyons nous situer dans l'élaboration d'un cadre théorique fondé essentiellement sur l'examen conceptuel et théorique des productions scientifiques sur la professionnalisation dans l'offre de formation des universités publiques. Ainsi, nous avons cherché à appréhender les approches conceptuelles de la professionnalisation, les théories et les institutions incitatrices de la professionnalisation, la valeur des diplômes, la conception du milieu professionnel et universitaire, la construction de la professionnalisation au sein de l'enseignement supérieur public. De ce fait, nous partageons la position de Miles et Huberman et avons construit notre cadre théorique en amont après un parcours de quelques travaux sur le domaine.

3. Une triangulation d'approches méthodologiques

Lorsque nous nous sommes mis à réfléchir sur la méthode scientifique qui pourrait répondre efficacement à notre recherche, nous avons relu « L'art de la thèse » de Michel Beaud (2006). Cette lecture nous a permis de mieux nous positionner par rapport à notre recherche et de rechercher ce qu'il convient de faire par priorité. Il suggère qu' « une bonne thèse, une bonne recherche, implique un juste équilibre entre théorie et empirisme. Pas de recherche sans questionnement. Pas de questionnement sans appareil conceptuel, sans « outils idéels », sans réflexion théorique et donc sans une bonne connaissance des différentes approches, des différentes interprétations théoriques qui ont déjà été produites

et une réflexion sur celles-ci. Pas de recherche sans méthode. Et il faut aussi maitriser la méthode propre au domaine dans lequel on travaille (Beau, 2006:11)». Evidemment, mais comme le montrent Mukamura et Tardif (1996), il est important de « désillusionner » dans le travail scientifique le chercheur qui croit « posséder une recette miracle » en pensant utiliser une « méthode infaillible » et prétendre aboutir à des « vérités absolues ». La connaissance ou la vérité absolue est illusoire; l'explication absolue et finale n'existe pas; la signification «vraie» est illusoire, il y a seulement des « significations possibles». Il n'y a pas qu'une seule méthode qui soit capable de produire des énoncés crédibles à propos de n'importe quel objet ou problème, le projet scientifique positiviste parait une utopie en sciences sociales.

Dans « l'entretien d'explicitation » de Pierre Vermersch (2010) où il s'intéresse essentiellement à la pratique de classe et les rapports enseignant/enseigné, il précise qu'en dehors de « l'interrogation », dans le domaine de l'éducation, il n'existait presque pas une autre méthode ayant servi à mieux faire participer l'apprenant à la construction du savoir à acquérir. Jusqu'aux années soixante-dix dit-il, « le seul concept utilisé dans l'enseignement était celui d'interrogation ou bien de méthode interrogative, de pédagogie interrogative ». Ce procédé permettait à l'apprenant de répondre aux questions posées par l'enseignant qui, d'ailleurs connaissait déjà la réponse. Car il était le « détenteur de la connaissance » dispensée. Cependant, si les buts avancés pour une telle méthode, restent évidement valables et gardent leurs sens encore aujourd'hui, ils ne demeurent pas pour autant suffisants. L'interrogation a pour but l'évaluation en vérifiant qu'on obtienne bien la « réponse souhaitée ». Alors il s'avère pertinent de construire un questionnement problématisé. C'est ce qui va attirer notre attention dans l'examen des travaux de cet auteur. Ce qui est intéressant dans l'analyse de Vermersch, c'est qu'il va introduire la « notion de questionnement » dans les rapports d'enseignement et montrer que la « verbalisation de l'action » suppose l'usage d'une « technique d'entretien » bien qualifiée. Et c'est en cela que le rôle de « l'entretien d'explicitation » devient fondamental dans les recherches de sciences humaines et sociales. En tant que procédé méthodologique, il vise la verbalisation de l'action d'une part, « parce que connaitre en détail le déroulement d'une action apporte une information précieuse », et d'autre part,

« parce que la verbalisation de l'action pose des problèmes qui ont été sous-estimés et qui nécessitent, pour être surmontés, l'utilisation d'une « technique de questionnement » très précise qui doit être apprise. Il consiste aussi à prouver que le déroulement de l'action est « la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre pour identifier les buts réellement poursuivis, pour préparer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique (souvent différents de ceux maitrisés en question de cours), pour cerner les représentations ou les préconceptions sources de difficultés ».

Ces visions ramenées à notre problématique, nous semblent porteuses d'effets scientifiquement profitables. En cherchant à verbaliser les actions et le déroulement de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, nous constatons qu'une telle démarche peut apporter des fruits et des résultats. Sur cet aspect, l'analyse de Vermersch, bien que didactiquement pédagogique, rend compte de l'efficacité de la technique d' « entretien d'explicitation » qui est très importante dans la recherche de la connaissance des perceptions et des représentations qu'on peut se faire d'une réalité. Cette approche nous a rassuré davantage sur la technique d'entretien que nous avons utilisée dans notre travail empirique. Car, au-delà de la description que nous avons faite du contexte de la professionnalisation et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, nous nous sommes intéressé principalement à appréhender les représentations des acteurs principaux de l'université. Comment perçoivent-ils scientifiquement cette offre de formation qui vient assigner à l'université une mission économique et la pousse à rompre avec une tradition de formation classique disciplinaire ?

4. La méthode qui nous semble appropriée à la thématique

Le champ de la recherche sur la professionnalisation reste certainement ouvert à l'ensemble des courants épistémologiques y compris leurs approches méthodologiques. Dans les recherches en éducation où nous évoluons, on distingue avec Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (2004 :109), trois paradigmes principaux qui les animent: *le paradigme positiviste* qui est associé à la recherche quantitative, le *paradigme interprétatif* à la recherche qualitative/interprétative et le *paradigme critique* à la recherche-action. Chacun de ces paradigmes peut conduire à des résultats

scientifiquement convaincants. Toutefois pour la recherche que nous menons ici, nous avons choisi de l'inscrire dans une démarche qualitative. D'abord, parce qu'elle est véritablement appropriée pour appréhender la « dynamique » dans le processus de la professionnalisation et d'atteindre des faits significatifs et compréhensifs. Ensuite, parce qu'elle nous a permis, au sens vermerschien du terme d'arriver à une « verbalisation de l'action » de professionnalisation de l'enseignement supérieur par les acteurs. Par ailleurs, nous estimons au même titre que le courant piagétien du constructivisme, que « la réalité est construite », elle n'est pas toute faite. Dans le cadre de notre recherche, c'est la « dynamique de la professionnalisation des études universitaires » que nous voulons arriver à comprendre. Pour ce faire, nous avons mis l'accent sur la description, l'induction et l'analyse interprétative. Bien entendu une démarche qualitative n'élimine pas de facto l'utilisation de données quantitatives (des chiffres, des tests etc.). Elles peuvent enrichir et soutenir les résultats de l'étude. Moss (1999), -cité par nos auteurs- affirme que « ces deux approches lorsqu'elles sont jumelées, permettent tout simplement d'avoir « une vision plus complète et plus nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre ». Il ne s'agit point d'opposer les deux méthodes, mais de les utiliser en complément si cela s'avère nécessaire.

Les variables qui définissent notre problématique et sur lesquelles nous avons porté notre analyse nous semblent difficilement quantifiables. Il s'agit de « mots et de concepts ». Nous étions vraiment dubitatif d'envisager une méthode quantitative qui nous exigerait un échantillon représentatif dans un ensemble aussi vaste que le corps professoral des universités. Et de cette représentativité, nous ne pouvons être certains d'atteindre la vérité inamovible. Mieux en tenant compte des conseils qui nous sont prodigués par notre directeur de recherche considérant « la méthode quantitative moins productive dans ce cas précis de notre optique de recherche », nous étions encore convaincu de la productivité des entretiens. Par moment, il nous est arrivé à l'esprit de penser faire un questionnaire d'enquête, mais après de maints détours dans les travaux scientifiques proches de notre champ, il ne nous a semblé plus pertinent d'user de la méthode qualitative. Alors nous avons laissé tomber le « questionnaire d'enquête » convaincu par une raison toute simple. Dans les items retenus pour un questionnaire à choix multiples

(QCM), il est fort possible que le choix se fasse sans une réelle appréciation de la réponse choisie. En revanche, dans une interview, l'interviewé est capable d'évoquer l'essentiel de son appréciation et de sa représentation de l'objet en question et permettre de surcroît une meilleure appréhension des éléments saillants.

Pour éviter ce risque de défaillance, Hervé Fenneteau (2007: 87) invite à faire attention sur la méconnaissance des capacités cognitives des individus interrogés ; « dans les enquêtes par questionnaire, la collecte des réponses factices peut résulter d'une mauvaise évaluation des capacités cognitives des personnes interrogées. Cette méconnaissance conduit parfois à demander aux répondants de faire un effort de mémoire qu'ils ne sont pas à mesure d'effectuer ou de donner des précisions qu'ils ne peuvent pas fournir ». Elle se traduit également par des questions qui nécessitent des « capacités de traitement de l'information supérieure » à celle d'un individu moyen. Les personnes interrogées s'efforcent souvent d'apporter une réponse à ces questions pour « sauver la face ou faire plaisir à l'enquêteur », mais elles fournissent quelquefois des « approximations grossières » ou « répondent au hasard » sans une véritable conviction. Il s'agit là de produire ce que Fenneteau appelle des « réponses factices ». Il consiste à mener une personne interrogée à se prononcer alors qu'elle n'est pas en mesure de le faire. De ce fait, elle donne des réponses qui se fondent uniquement sur l'obligation de parler et cela ne permet pas de capter des connaissances, des pensées ou des sentiments qui préexistaient dans l'esprit des interviewés. Les réponses obtenues sont des « artéfacts dépourvus de valeur scientifique » comme dit Bourdieu (1981) dans le développement de sa notion d' « imposition de problématique ». On ne doit pas forcer une réponse. Cette doit être construite.

Le caractère socioéconomique et politico-économique de la problématique de recherche et de la réalité du terrain, dans un premier temps nous ont poussé à envisager faire une analyse documentaire. Parce que l'angle de recherche visé est d'interroger les politiques éducatives qui s'expriment en majorité sur des textes officiels et des discours. Nous pensions que les documents seraient plus accessibles. Donc nous étions plus au moins rassuré pour réaliser convenablement nos analyses. Nous pensions pouvoir nous procurer

le maximum de documents sur la problématique, mais sans réellement nous intéresser à la pertinence scientifique d'un tel choix. En quelque sorte, il s'agissait de trouver le chemin le plus court et le moins coûteux au regard de nos moyens. Mais à mesure de parcourir la documentation sur le travail de la thèse, nous avons compris que l'exigence dans les travaux ne dépendait pas de nous, mais de la question posée et de l'objectivité scientifique visée. Nous avons alors révisé notre position. Tout de même l'actualité du champ d'investigation nous a rendu peu frileux. Ainsi dans un second moment, nous nous sommes employé à nous enquérir de la réalité sur le terrain. Il s'est trouvé que pour l'espace français et des pays de l'OCDE, une bonne documentation était disponible, mais pour le Sénégal, les travaux dans ce domaine ne sont pas si représentatifs. Sous l'angle que nous voulions aborder cette recherche, les universités sénégalaises sont encore dans une phase de gestation. Nous avons alors décidé d'abandonner cette piste. Nous n'avions pas rencontré beaucoup de travaux dans le domaine de l'éducation où elle est fréquemment utilisée. Sans ignorer certains travaux remarquables comme ceux de Roger Mucchielli (2006) sur « *l'analyse de contenu, des documents et des communications* », nous ne savions pas si véritablement « le jeu en valait la chandelle ». En définitif, nous avons compris que « l'approche qualitative » est véritablement appropriée pour notre recherche, alors nous l'avons choisie.

4.1. Les entretiens exploratoires pour le recueil des données

Ces premiers entretiens ont été des tests et ont été pour nous d'un grand apport. Nous avons d'abord commencé par effectuer des entretiens exploratoires sur le terrain afin d'éclairer quelques lanternes, de vérifier l'ouverture et la pertinence de certaines questions, de revoir les relances et les items et enfin de mieux cerner notre problématique. Ils contribuent selon Quivy et Campenhoudt (1995) à « découvrir les aspects à prendre en considération et élargissent ou rectifient le champ d'investigation des lectures ». Nous avons choisi d'abord de faire des entretiens exploratoires pour économiser des dépenses inutiles d'énergie et de temps en matière de lecture, de construction d'hypothèses et d'observation. Ainsi pour cette raison, nous sommes parti au Sénégal muni de notre thématique recueillir les premières informations. Il s'agit de questions portant d'abord sur des généralités.

Ce premier voyage nous a permis de revoir la question de départ en appréciant les réactions des interviewés. Leur verbalisation de la professionnalisation, nous a permis de constater un amalgame important entre la réforme LMD et la réforme de la professionnalisation des enseignements universitaires. Si les uns ont pensé qu'elle est une composante intégrale du LMD, les autres l'ont prise comme totalement détachée de la réforme et les autres encore comme étant la principale toile de fond. Cette équivoque, nous avons pu la retravailler en reformulant notre question de départ. Mais il est important de signaler que les questions que nous croyions au départ être ouvertes, en réalité, ne le fussent point. Alors nous étions amené à revoir toute leur reformulation au fur et à mesure. Il s'y ajoute aussi la saisie plus claire des variables qui doivent servir d'observation effective et d'analyse. Cette descente test nous a informé de la réalité du terrain, et les premiers aléas ont surgit en surface. Il y a entre autres le non-respect des rendez-vous fixés par les personnes contactées, quelquefois ils sont annulés ou décalés, les hésitations et même parfois le refus de se faire enregistrer. Du coup, cela nous a permis d'optimiser l'utilisation de notre emploi du temps en prenant la peine de téléphoner quelques minutes avant et de s'assurer de la présence et de la disponibilité de notre interlocuteur. Les entretiens exploratoires nous ont permis en premier lieu d'écouter, de découvrir de nouvelles manières de poser le problème et de tester la validité de nos questions. Les quelques questions que nous avions prévues nous ont vraiment avisé de l'intérêt de la thématique et de son actualité dans l'orientation de l'université publique. Il y a eu un engouement et une sorte de sursaut sur l'intérêt porté à une telle recherche. Quand bien même les entretiens exploratoires sont d'une importance fondamentale, il s'est avéré aussi qu'ils peuvent présenter des limites ou des obstacles dans l'avenir. Demander une seconde interview peut s'avérer souvent difficile avec certains. Du fait qu'on a cherché à explorer coûte que coûte notre terrain. Nous avions *prévu d'interroger neuf personnes* dont trois par groupe et en fonction des trois catégories de personnes identifiées par Quivy et Campenhoudt (1995). Il s'agit *des enseignants chercheurs spécialisés et experts* dans le domaine de recherche sur la professionnalisation, capables de nous profiter de leur expérience, de leurs travaux et de la démarche entreprise. Pour ce groupe nous avons interrogé quelques responsables de

masters professionnels. Ensuite *les gens dont la position, l'action ou la responsabilité font d'eux des témoins privilégiés* avec une bonne connaissance du problème. Pour cette catégorie, nous avons interrogé les directeurs des études dans les différentes facultés. Et enfin ceux qui constituent *le public directement concerné* par l'étude, nous avons interrogé quelques professionnels et étudiants.

Nous signalons au passage que dans ces entretiens, nous n'avons pas cherché à différencier qui était de tel ou tel genre selon les différentes personnes que nous avons identifiées. Notre souci était d'atteindre un nombre conséquent dans leur diversité sans une réelle distinction en nombre et en sexe. Il nous est arrivé de tomber sur des interlocuteurs qui ont longtemps parlé sans aucun rapport avec le sujet. Outre ces effets, il y en a eu quelques-uns qui ne nous ont pas donné satisfaction : soit parce qu'ils ont parlé peu, soit parce qu'ils étaient dépourvus d'idées pour des raisons peut-être de spontanéité de l'entretien sur le sujet qu'ils n'ont pas encore réfléchi. C'est le cas de ce monsieur, qui nous a répondu que la thématique est intéressante, mais qu'il ne s'est pas préparé au point de donner des éléments de réponses pertinents. Et comme il est question d'enregistrement, il ne souhaite pas être enregistré sans dire des choses intéressantes. Il nous a néanmoins proposé une prise de notes. Un autre retraité qui vient des services militaire, mais recruté dans un master professionnel pour les compétences et les expériences accumulées. Il ne souhaitait pas être enregistré. Voilà des faits saillants parmi d'autres qui se sont révélés lors des entretiens exploratoires. Tout compte fait, ils ont permis de reprendre notre guide d'entretien.

4.2. Le guide d'entretien

Selon Hervé Fenneteau (2007)[38], il est élaboré par le chercheur lui-même en fonction de la consigne et des thèmes qui doivent être évoqués au cours de l'entretien. La liste des thèmes est déterminée en fonction des objectifs et des caractéristiques de l'enquête. Notre guide comporte cinq thèmes et se réfère aux principales interrogations qui composent notre problématique. En d'autres termes, il s'agit de comprendre la *dynamique* de la

[38]Hervé Fenneteau est diplômé en sociologie et en économie, docteur en gestion, il est professeur des universités (Montpelier 1) et chercheur à l'ERFI

professionnalisation dans le processus de la réforme LMD, son rapport avec les *modalités pédagogiques*, les *savoirs savants*, le *statut de service public de l'enseignement supérieur*, et son *imitabilité* ou *transférabilité* d'un pays développé comme la France vers un pays en voie de développement comme le Sénégal. Ceci étant, nous avons tenu compte des réflexions de Tremblay (1968 :348). Il indique que « toute tentative de fixer un cadre unique à l'entrevue et à la seule manière de la conduire, se heurte aux complexités de la réalité sociale et aux différences de personnalité des informateurs et chercheurs. À ces facteurs universels, il faut ajouter les différences liées aux objectifs multiples et diversifiés qu'on se propose, ainsi que celles découlant de la situation de recherche proprement dite, y compris les relations interpersonnelles entre le chercheur et l'informateur. Les initiatives jugées valables à tel moment ne le seront pas à tel autre ». C'est ainsi que le chercheur doit constamment prendre des décisions à partir de quatre « principes fondamentaux qui déterminent sa conduite technique : le niveau de précision, le degré d'intervention, le niveau de profondeur et l'importance relative des faits et des attitudes ». Quelles que soient les formes de l'entrevue, elles s'inspirent toutes de ces mêmes principes. Ces facteurs nous poussent à affirmer que toute entrevue est unique, puisqu'il n'existe jamais deux situations parfaitement identiques. De ce fait, pour certains thèmes, nous les avons éclatés en sous-thèmes pour qu'ils deviennent plus ouverts.

4.3. Les entretiens semi-directifs ou les entretiens d'observation

Il s'agit des vrais entretiens après l'exploration du terrain et les observations tirées pendant les tests. Nous avons corrigé les questions, les thèmes et les items afin de mieux les rendre ouverts et plus accessibles. Ces entretiens sont réalisés dans des contextes particuliers en tenant compte de toutes les exigences et en sollicitant à chaque fois à nos interviewés de manifester leurs préférences (date, heure, lieu) afin d'atténuer conséquemment le caractère perturbateur pendant le déroulement de l'entretien et aussi pour une façon de nous plier à leur choix.

4.3.1. Le choix de l'échantillon et des critères

Nous avons tenu compte des deux formes d'échantillons dont parlent Lecompte et Preissle (1993) cités par Savoie-Zajc (2004) : *l'échantillon intentionnel* et *l'échantillon*

théorique. Le premier porte sur un choix indifférent de la qualité des participants sélectionnés ou jugés aptes à répondre en fonction des intentions de départ du chercheur. Il se réalise chez tous les sujets ayant remplis les critères établis de participation et susceptibles de fournir des réponses. Alors en fonction de la pertinence de leur discours, ils sont retenus pour faire partie de *l'échantillon théorique* ou final constitué des derniers participants retenus ou ajoutés pour des raisons de satisfaction et de maîtrise du sujet. Le guide d'entretien s'applique à cet échantillon théorique. Comme les questions exigent généralement des connaissances particulières, il nous a fallu procéder par filtrage. En d'autres termes, on peut dire que l'échantillonnage intentionnel est un simple test de validité et que l'échantillonnage théorique est un échantillon d'observation définitif.

Pour établir les critères à remplir pour faire partie des personnes à interroger, nous avons tenu compte des recommandations de Duchesne[39] (2000) qui montre que la méthode de l'entretien non-directif suppose de choisir les personnes en fonction de leur appartenance la plus forte possible aux groupes culturels dans lesquels, par hypothèse, on s'attend à observer des différences importantes dans la part du système de représentation rattaché au thème de l'exploitation. Ainsi, pour réaliser notre échantillonnage, nous avons établi un certain nombre de critères non cumulatifs et dont il fallait obligatoirement remplir au moins un parmi l'ensemble. Ils sont les suivants : être enseignant-chercheur à l'université publique, être responsable d'une composante (Faculté, UFR ou département), être responsable d'une formation professionnelle, être le responsable de l'un de ces services institutionnels (responsable pédagogique, directeur des études ou correspondant à l'université), être enseignant-chercheur intervenant dans une formation professionnelle et enfin être un professionnel intervenant dans un enseignement professionnalisé à l'université. Nous n'avons pas tenu compte du sexe, ni de la discipline ou de la composante. Compte tenu de la nature du terrain, le temps du séjour très court et des rendez-vous difficiles à obtenir, nous avons du coup privilégié l'appartenance au corps des enseignants et au personnel enseignant responsabilisé pour assumer des fonctions administratives en charge des questions relatives aux études et aux réformes. Il est vrai que les étudiants sont des acteurs importants dans le processus, mais nous avons préféré

[39]Sophie Duchesne est chercheuse au CNRS-CEVIPOF

de ne pas les retenir dans la phase des entretiens d'observation. D'abord parce que les entretiens exploratoires ont montré qu'ils n'étaient pas profondément imprégnés sur la question de la professionnalisation des études et même du LMD. Ils disposaient en réalité d'une infime connaissance du sujet. Ils étaient plutôt enracinés dans le schéma traditionnel des formations professionnelles des écoles rattachées ou type DESS. Ensuite, la réforme n'était pas démarrée dans beaucoup de département, elle était encore à l'état de projet. Seules les supputations allaient de bon train.

4.3.2. Le protocole d'entretien et les aléas du terrain

Les conditions de travail ont été dans l'ensemble acceptables grâce à des protocoles négociés sans beaucoup de contraintes. Quelques aléas sont quand même à noter: les rendez-vous manqués et parfois fixés tard dans l'après-midi, l'entrée d'une personne dans le bureau, la sonnerie du portable qui vient interrompre une inspiration et pire si notre interlocuteur décroche. Il y a aussi le retard lié aux horaires mobiles dans les transports. Les entrées sporadiques de personnes dans le bureau parce que familières à l'interviewé et qui parfois discutent quelques instants avant de repartir. Les entretiens semi-directifs n'ont pas fait l'objet d'un choix de cadre spécial pour les effectuer. Ils se sont déroulés la plupart du temps dans les lieux de travail. Une seule personne a refusé l'enregistrement. Sinon certains professeurs ont été très sympathiques à notre égard, ils nous encourageaient beaucoup, parfois corrigeaient les questions et magnifiaient l'objet de la recherche qui porte sur l'université.

4.3.3. La saturation

La méthode de l'entretien semi-directif, comme toute méthode scientifique, recourt à des règles de sélection des personnes interrogées destinées à assurer la représentativité de l'échantillon à l'égard de la population concernée par l'enquête. Comme c'est le cas pour toutes méthodes qualitatives, la notion de représentativité d'un échantillon d'entretien « non-directif » est très différente de celle de l'enquête par sondage. Un corpus d'entretiens non directifs comprend généralement une «quarantaine d'entretiens», rarement plus (Duchesne, 2000). Elle constate que « le nombre dépend théoriquement du degré de l'hétérogénéité de la population mère, de la diversité des critères à représenter et dans la pratique, il dépend aussi pratiquement du temps et de l'argent dont on dispose

pour faire la recherche. L'expérience montre que, passé trente à quarante entretiens, si les personnes interrogées ont été bien choisies, les informations recueillies sont redondantes ou du moins ne mettent plus en cause, fondamentalement, la structure des résultats obtenus». Il s'y ajoute que dans un échantillon qualitatif, c'est l'individu qui est représentatif du groupe social auquel il appartient (Duchesne, 2000). Évidemment la taille adéquate d'un échantillon est celle qui permet d'atteindre la saturation théorique. Cette saturation théorique est atteinte lorsqu'on ne trouve plus d'information supplémentaire capable d'enrichir les données. Par conséquent, il est impossible de savoir *a priori* quel sera le nombre d'unités d'observation nécessaire. Ce principe est difficile à mettre en œuvre de manière parfaitement rigoureuse car on ne peut jamais avoir la certitude qu'il n'existe plus d'information supplémentaire capable d'enrichir la théorie. Il revient donc au chercheur lui-même d'estimer s'il est parvenu au stade de la saturation. Généralement la collecte des données s'arrête lorsque les dernières unités d'observations analysées n'ont pas apporté d'éléments nouveaux. La saturation repose sur le fait que chaque unité d'information supplémentaire apporte un peu moins d'information nouvelle que la précédente jusqu'à ne plus rien apporter (Thiétart, 2003 : 216). Comme principe, il est observé empiriquement dans les sciences sociales. Tout de même, il demeure constant le fait de ne jamais avoir la certitude d'en arriver.

Pires (1997) fait la distinction entre deux types de saturation : d'une part la *saturation théorique* qui s'applique à un concept et signifie que celui-ci émerge des données et est confronté par la suite à différents contextes empiriques. Ici le but du chercheur est de développer les propriétés du contexte et de s'assurer de sa pertinence théorique et de son caractère heuristique. Lorsqu'après des applications successives, les données n'ajoutent aucune propriété nouvelle au concept. On peut dire que le concept créé est saturé. Cette saturation théorique est réductive et limitée parce qu'elle se réalise à l'aide d'expériences successives. Et d'autre part *la saturation empirique* ou « de connaissance » s'applique plus aux données elles-mêmes, ou aux aspects du monde empirique pertinents pour l'analyste, qu'aux propriétés des concepts en tant que telles. La *saturation empirique* désigne alors le phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou

différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique. La saturation empirique recoupe avec la saturation au sens de Duchesne ou de Savoie-Jajc telle que nous l'avons mentionnée plus haut, c'est celle à laquelle nous avons relativement aboutie. Comme on peut le voir, le principe de saturation n'est pas facile à déterminer. Mais tout de même, il permet de rationaliser et de s'engager dans l'analyse et l'interprétation des données lorsque plus rien ne semble s'ajouter aux informations recherchées. Ainsi, dans notre cas, vu la particularité des informations à fournir dans le cadre de notre guide d'entretien de recherche, le filtrage de l'échantillon explique d'une part notre choix et d'autre part le principe de saturation qui vient corroborer le manque d'éléments nouveaux.

5. La mise à l'écrit ou la transcription des entretiens

La moyenne de temps des entretiens semi-directifs d'observation que nous avons réalisée varie entre une heure (60 mn) et quarante-cinq (45 mn). Cette variation dans le temps est liée à la pertinence et à l'inspiration avec laquelle la personne interrogée se déploie dans les réponses qu'elle fournit. Les unes sont véritablement au cœur de la problématique dans le cadre de leur travail et de ce fait sont beaucoup plus outillées pour donner des réponses. Ainsi nous leur laissons le temps de développer davantage. Pour les autres le sujet les concerne, mais il n'est pas très ancré dans leur travail quotidien et de surcroît n'a peut-être pas fait l'objet d'une réflexion approfondie. Du coup, elles restent sobres dans leurs propos ; ce qui explique la variabilité du temps entre les personnes interviewées.

5.1. L'écoute sonore des entretiens

Pour procéder à la transcription, nous avons appliqué un certain nombre de modalités. Il s'agit d'écouter tous les entretiens de manière sonore sans rien écrire pour fixer toutes les expressions et tournures particulières utilisées par les interviewés. Ce travail est effectué par l'utilisation d'amplificateurs avec la possibilité de faire aller-retour et des pauses. Un certain nombre de réécoutes a permis véritablement de saisir certains mots et expressions pour identifier la synonymie, les faux amis (etc.), afin d'arriver à l'expression exacte dont parle la personne interrogée et qui forme un corps cohérent avec le propos développé.

Cette façon nous a aussi permis de nous rappeler des tics et façons de dire les choses de nos interviewés.

5.2. La transcription

Certains chercheurs considèrent que les entretiens non-directifs doivent être transcrits dans leur intégralité contrairement aux autres types d'entretiens, ethnographiques ou semi-directifs. Autrement dit, il faut tout transcrire afin de pouvoir analyser les digressions, hésitations, soupirs, borborygmes ou autre onomatopées, y compris les redites. Nous avons effectivement pris en compte tous ces éléments. Nous n'avons pas manqué, en raison de la cohérence du discours, de corriger quelques fautes surtout de genre; les tournures grammaticales d'ordre démonstratif ou possessif.

6. Les modalités d'analyse des données

Dans le contexte actuel, le choix d'une méthode d'analyse est devenu délicat. Les TIC permettent aujourd'hui, dans beaucoup de travaux de recherches dans les sciences humaines et sociales, une exploitation intéressante des données ; les logiciels d'analyse en usage (In vivo, Alceste, Modélisa, Lexico et tant d'autres) dans les activités scientifiques procurent des résultats appréciables. Mais le temps pour se familiariser avec ces outils a véritablement fait défaut. Il existe déjà une appréhension de ces outils chez certains auteurs comme Krippendorf (cité par Bardin) qui insiste pour limiter l'appellation d'« analyse de contenu informatisée aux situations dans lesquelles un ordinateur est programmé pour imiter, modéliser, refaire ou représenter quelques aspects du contexte social qu'il traite, c'est-à-dire lorsque le processus d'inférence à partir du texte est entièrement ou largement informatisé». En guise d'exemple, l'ordinateur peut rencontrer des obstacles pour la désambiguation des mots: entre Bufallo la ville américaine et Buffalo l'animal, ou entre « Tulle » la ville de France et « Tulle » le tissu, il y a une différence que seule une connaissance culturelle permet de repérer. Il y a aussi le cas des locutions de plusieurs mots: les «Etats-Unis d'Amériques » ou «un point de non-retour », sont à comprendre en bloc, mais si l'ordinateur n'a pas reçu d'instructions précises ou de définitions spéciales, il les sépare» (Bardin, 2003 : 184).

Pour l'exploitation des matériaux utilisés en immersion, nous avons choisi de faire l'analyse de contenu, plus particulièrement une *analyse thématique*. Mais de prime abord, nous voulons exprimer pourquoi ce choix. En examinant les travaux de Laurence Bardin (2003, 11^{ième} édition), pour voir si c'était celle qui convenait le mieux pour nos travaux, nous avons été fortifié dans ce choix. Bardin invite d'abord à différencier *l'analyse documentaire* et *l'analyse thématique*. Les deux analyses peuvent faire l'objet d'une confusion. Il démontre que la documentation « travaille sur des supports divers en vue d'identifier l'information utile », elle se fait principalement par « indexation » et a pour objectif la « représentation condensée d'informations » pour stockage et consultation. En revanche *l'analyse de contenu* qui nous intéresse par contre, travaille sur des messages écrits. Il s'agit de la « manipulation de contenus et d'expressions» en vue de mettre à jour des « indicateurs permettant d'inférer sur une réalité autre que celle du message ». L'analyse thématique met en jeu les hypothèses, la technique d'analyse et l'interprétation ; elle privilégie le type fréquentiel ou catégoriel pour l'analyse du message. Dans cette optique, l'analyse thématique nous a semblé plus adéquate par rapport à nos objectifs. Car elle permet de « stabiliser l'extraction du sens et de produire des résultats répondant aux objectifs de la recherche ». Les travaux de Blanchet et de Gotman (2006) nous ont aussi intéressé et rassuré davantage dans notre choix. Considérant que l'analyse du discours englobe l'ensemble des formes d'analyse qui portent sur le message textuel, ils identifient pertinemment la différence qui résulte entre elles. Ainsi, on peut dire avec eux, que l'analyse de contenu est un sous-ensemble de l'analyse du discours. Mais les préoccupations des chercheurs au regard de leurs objets font également que les approches ne sont pas les mêmes. Et que l'analyse de contenu en elle-même est segmentée en diverses formes. Nous en retenons deux explicitées par nos auteurs, et que sont l'analyse *entretien par entretien* et *l'analyse thématique*. En fait, la vérité recherchée par le psychologue est différente de celle recherchée par le sociologue, par l'ethnologue, par le pédagogue, par l'éducationniste ou par le linguiste etc. et dans bien des cas, la méthode d'investigation ou d'analyse varie. Ils montrent que « le choix du type d'analyse de contenu, comme le choix du type de collecte, est subordonné aux objectifs de la recherche et à sa formulation théorique. Il s'effectue donc dans la phase de

préparation de l'enquête, en liaison avec la formulation des hypothèses (Blanchet et Gotman, 2006 : 94).

L'*analyse par entretien*, d'ailleurs plus proche du résumé de texte, porte sur une unité de découpage d'un fragment du discours dont résulte une signification. Selon Blanchet et Gotman, « il s'agit de rendre compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par rapport aux hypothèses. Ainsi, le mode de découpage est variable d'un entretien à l'autre ». Elle se justifie lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisation individuels en tant qu'ils sont révélateurs par exemple d'un cas clinique (pathologie), d'une ergonomie cognitive (tâches professionnelles) ou de récit de vie (existence). En revanche, l'*analyse thématique* consiste à découper transversalement tout le corpus textuel. L'unité de découpage est le thème qui représente un fragment du discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre », un seul thème est extrait de tous les entretiens qu'il existe. L'analyse thématique étudie et compare les sens des discours pour rendre visibles les représentations véhiculées par les entretiens. La différence des deux analyses se trouve au niveau du découpage. Alors que, comme disent Blanchet et Gotman, le découpage de *l'analyse par entretien* parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, *l'analyse thématique* défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème ; elle ignore ainsi la « *cohérence singulière de l'entretien* » et cherche une « *cohérence thématique inter-entretien* ». L'analyse thématique comporte aussi deux formes : *l'analyse thématique verticale* qui consiste à passer en revue les « thèmes » abordés par chaque sujet séparément pour en faire la synthèse, par contre *l'analyse thématique horizontale* relève les différentes formes sous lesquelles le même thème apparait d'un sujet à l'autre. D'une façon générale, l'analyse thématique est cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action. Bref, voilà résumées toutes les raisons qui nous ont poussée à choisir l'analyse thématique horizontale mais sans ignorer l'analyse thématique verticale qui pourrait, au besoin, nous servir de complément.

Tableau 7 : Récaputilatif des entretiens et citations

Entretiens	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Nombre de citations	9	16	6	6	8	1	7	3	13
Entretiens	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18
Nombre de citations	2	4	4	1	11	2	5	6	4
Entretiens	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27
Nombre de ccitations	7	0	1	1	0	5	4	1	11

Le découpage, la taille et le nombre de citations par entretien ne sont pas identiques. Ils tiennent de la pertinence de l'*unité de sens* dans le discours de l'interviewé par rapport aux quatre analyseurs thématiques selon le guide d'entretien.

Conclusion

Nous venons d'étayer les fondements de notre méthodologie de travail en nous référant à quelques auteurs dont les travaux font référence dans les approches méthodologiques en sciences sociales et humaines. A cet effet, un survol de la littérature, nous a informé de l'existence de positionnements divers dans les questions épistémologiques qui travaillent les sciences de l'homme et de la société. Mais toujours est-il que le chercheur s'efforce à assurer: fidélité, validité, objectivité, représentativité et généralisation (Drapeau, 2004). Et c'est là tout l'intérêt dans le travail de la recherche. Dans le cas de notre approche comme on peut le constater, nous avons examiné notre objet sur la base de variables matérialisées par des mots, concepts et expressions (logique disciplinaire, modalités pédagogiques, gratuité de l'enseignement, transférabilité) se situant quelquefois dans la virtuosité et l'abstraction des choses. De ce fait, nous avons privilégié la méthode qualitative en la considérant dans ce cas précis, comme la plus appropriée pour parvenir à mieux comprendre la dynamique de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Nous cherchons à comprendre son rapport avec certaines logiques traditionnelles de l'université publique. Selon Mucchielli (1996 : 265), « la validation des méthodes qualitatives fait référence à la capacité de produire des résultats ayant « une valeur dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudiée».

Troisième partie

Cadre analytique

Chapitre XIII. Analyse horizontale du corpus des données

A l'aide de l'analyse du discours, nous voulons appréhender les perceptions et les représentations des enseignants-chercheurs dans le processus de la réforme LMD et essayer de saisir comment cette dynamique de la professionnalisation de l'enseignement supérieur sénégalais est pensée et vécue par eux-mêmes. Cette analyse s'appuie sur les travaux de Van Der Maren (1996), de Bardin (2003) et de Blanchet & Gotman (2006) qui ont tous prévu au moins une double analyse des entretiens. Elle consiste à regrouper les mêmes thèmes tels qu'ils sont abordés dans les différents entretiens et une seconde analyse dite interprétative qui sert à donner du sens. Cette approche analytique tient compte de notre formulation hypothétique et des objectifs déjà établis (conf. chap. 11) et va se réaliser en fonction de quatre analyseurs ou variables explicatives qui sont les savoirs savants aux finalités intellectuelles, les modalités pédagogiques, la gratuité des études et la transférabilité. Du coup, cette première analyse s'appuiera principalement sur les citations des enseignants-chercheurs autour de ces thèmes. A travers les logiques manifestées et la force illocutoire de leurs discours, c'est la mise en scène de la réalité qui est d'abord observée. La professionnalisation étant construite dans les universités par les enseignants-chercheurs, leurs discours sont pris ici comme les analyseurs des grandes conceptions en présences et des tensions qu'elles recouvrent.

1. Des savoirs savants et de l'employabilité

Le marché de l'emploi se caractérise aujourd'hui par une demande de compétences. Les postes de travail se sont complexifiés et sont devenus plus contraignants en matière de qualifications. Mais les universités continuent de former aux finalités intellectuelles, ce qui interroge l'employabilité de leurs diplômés (Vimont, 1995). Sous ce rapport, les objectifs et les finalités des politiques éducatives sont aussi interrogés quant à leur efficacité (Schmitt, 2008). Et la professionnalisation des études universitaires, véritable toile de fond de la réforme du LMD, se précise davantage comme une application décisive (Cohen, 2007). Elle provoque une remise en cause de la domination des finalités intellectuelles en cours dans les formations universitaires. Les enseignants-chercheurs

sont pris de cours et ne souscrivent pas toujours à ces «changements en profondeurs des finalités» de l'enseignement supérieur.

« Moi je ne connais pas les débouchés professionnels. Encore une fois mon objectif (…), je ne suis pas un professionnel qui connaît les débouchés et qui doit donc former en fonction de ces débouchés. Non, les débouchés doivent être définis par quelqu'un d'autre, à un autre niveau, c'est l'État qui doit dire (…). Mais aujourd'hui aller chercher les objectifs, venir former les gens à ces objectifs-là, ce n'est pas mon travail encore une fois et donc je ne m'occupe pas de ce genre de chose, je me limite à faire mon travail d'universitaire et le travail de l'universitaire je ne suis pas sûr encore une fois qu'il soit de dire bon très bien je vais tenir compte des problèmes de la société, non » (E11, 526).

L'ignorance des débouchés professionnels montre le manque de prise en compte d'un tel objectif et le manque de relation des enseignants-chercheurs des facultés universitaires avec le milieu professionnel. La plupart d'entre eux estiment que leur fonction se limite à la production et à la transmission de savoirs et non faire la préparation à l'entrée à la vie active (Agulhon, 2007). Les débouchés professionnels ne leur semblent pas assez préoccupants, même si aujourd'hui la tendance est de leur faire endosser la charge. Ils dénoncent le caractère capitaliste des réformes et se battent pour que l'université soit à l'écart des soubresauts de l'économie comme l'ont montré Schultheis et al (2008). Véritables détracteurs de la réforme, certains y voient «l'inféodation de l'éducation aux intérêts économiques et un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs, une position qui est défendue par Chauvigné & Coulet (2010).

1.1. Le risque de vider l'université de sa substance première

La quête d'une adéquation formation/emploi est à la base de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Il s'agit de traduire les métiers ou professions en termes de « besoins de formation », et en « besoins de formés » (Audier, 2012). Les enseignants-chercheurs montrent que la tendance dans les études aujourd'hui est malheureusement professionnelle. Et cela fait perdre l'université de sa substance. Ils indiquent que le passage d'un paradigme fondé sur la transmission des savoirs académiques à un autre centré sur des compétences pour l'insertion des connaissances dans des problématiques pratiques semble bien être dans les universités, une des évolutions les plus remarquables

de nos jours. De plus en plus les étudiants y entrent pour des buts professionnels au détriment des connaissances savantes libératrices de l'homme sous toutes les formes.

« La tendance dans les études aujourd'hui est malheureusement professionnelle. Et à mon sens cela fait perdre l'université de sa substance (…). La tendance aujourd'hui dans les différentes étapes que nous avons franchies (...), c'est que l'université n'est plus le lieu de la recherche fondamentale. De plus en plus les gens y viennent pour trouver quelque chose de répondant dans leur milieu, soit pour eux de trouver un métier direct. Mais l'université ne formait pas comme ça » (E9, 480).

Cette tendance vers les enseignements utilitaires n'est pas retenue comme une finalité de l'université. L'université n'a pas pour mission de former à l'utilitarisme. Quand bien même, la plupart des chercheurs s'accordent historiquement à dire que l'université a toujours allié l'enseignement fondamental et l'enseignement pratique. Au moyen âge l'enseignement pratique existait, mais n'était pas pris comme une finalité essentielle, quand bien même des étudiants étaient déjà prédestinés à des emplois précis suite au cursus suivi. Il permettait de former par exemple, les juristes, les médecins, les théologiens etc., (Bourdoncle, 2002), Proste (1996), (Combes, 2011)[40]. Toutefois, les enseignants-chercheurs montrent que ces étudiants ne manquaient pas non plus de recevoir une formation de base pouvant leur prendre plusieurs années d'études. En réalité, les deux types d'enseignement sont consubstantiels à l'existence de l'université. Dans l'université médiévale, dans le trivium[41] et le quadrivium[42] les savoirs savants étaient véritablement la mission essentielle des universités et pouvaient s'étalaient sur une période relativement longue avant d'avoir la possibilité d'entamer d'autres études plus ou moins pratiques. Le diplôme des artiens, c'est-à-dire des arts libéraux ou encore des savoirs savants, était d'abord primordial avant d'entamer des études théologiques. C'est la recherche fondamentale qui fut la base de l'université, lorsqu'on faisait le décompte sur les territoires appelés aujourd'hui composantes, la médecine n'était pas prise en compte parce que jugée trop pratique.

[40]Marie Christine Combes est directrice générale adjointes des services à l'université Paris-Est Marne-la-Vallée

[41]Le Trivium est formé des trois premiers arts libéraux (grammaire, rhétorique, dialectique) de l'université du moyen âge et ces disciplines composaient le premier cycle des études universitaires dans les facultés des arts ou de philosophie.

[42]Le Quadrivium concernait l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique. Ces deux territoires formaient l'ensemble des connaissances (les sept arts libéraux).

« *Vous m'avez parlé des universités en Europe, (…) vous connaissez un peu ce qu'on appelait le mal des artiens, vous comprenez que c'était de très longues études sur le Trivium et le Quadrivium qui pouvaient vous prendre jusqu'à douze ans d'études, vous voyez, je veux dire qu'après le bac, après les études secondaires. Une fois qu'on avait ce diplôme des artiens, c'est-à-dire des arts libéraux, vous pouviez seulement à partir de là entamer des études vraiment théologiques qui pouvaient vous prendre jusqu'à sept ans. Vous comprenez, c'était ça la recherche fondamentale. Et lorsqu'on faisait le décompte de ce qu'on appelait les territoires dans les universités (…), en fait on ne mettait pas dedans la médecine parce qu'on l'a trouvée tellement pratique, que c'était à part des autres disciplines de recherche fondamentale. Malheureusement, je veux vous montrer petit à petit comment on a abandonné cet aspect qui est la première mission d'une université: la recherche*» (E9, 480).

La formation fondamentale était une des missions principales de l'université. Seulement, ces dernières décennies les enseignants-chercheurs assistent à une de ses véritables mutations. Mêmes les disciplines qui étaient les plus savantes comme la philosophie tombent sous le joug du pragmatisme économique. La recherche de l'utilité fait que dans la production des nouveaux savoirs des étudiants en philosophies font maintenant des masters sur des thématiques loin d'une réflexion sur la pensée pure, sur la recherche désintéressée. Réaliser en philosophie un master sur la pêche côtière est utile et peut-être même intéressante, mais les enseignants-chercheurs montrent que cela n'entre pas dans la vision d'Aristote de l'université et même de beaucoup d'autres penseurs comme Sénèque qui recommandait d'étudier et d'enseigner ce dans quoi les étudiants sont formés.

«*Aujourd'hui on a même en philosophie des mémoires sur la pêche côtière, c'est des choses qui, vraiment n'ont rien à voir avec celui qui est venu pour vraiment s'entraîner à la recherche désintéressée, ce qu'on appelait la recherche désintéressée chez Aristote et chez beaucoup d'autres penseurs. Donc la mission d'une université, c'est d'accréditer les études fondamentales et donc de verser les étudiants vers cette recherche et d'avoir des personnages de pointe dans les différentes disciplines capables de former d'autres qui vont arriver par la suite. C'est ça un peu le mot de Sénèque, je ne sais pas si vous me comprenez, il disait docere/discere: étudier et enseigner. C'est ça la mission fondamentale d'un universitaire: docere/discere, tout simplement, c'est aussi simple que ça. Mais étudier et enseigner quoi? Ce dans quoi on vous a formé* (E9, 480).

Il y a une définition de la principale mission de l'université fondée sur la transmission des études fondamentales. Une définition plus ou moins réductrice dans le contexte actuel de

l'économie de la connaissance. Le métier d'enseignant apparaît ici comme le principal débouché des étudiants à cette époque. Les études fondamentales préparaient pour l'essentiel à l'enseignement. Les fondements historiques de l'université ont montré que la prépondérance dans les formations était de l'ordre de l'érudition, du savoir encyclopédique. L'on formait les hommes aux savoirs essentiels pour parvenir à des esprits capables de s'adapter à toutes les situations intellectuelles et professionnelles, capables d'analyser les phénomènes afin de saisir les lois qui les gouvernent. C'était cela la finalité majeure de l'université: comprendre le déterminisme du monde et les lois implacables de la nature sans ignorer l'enseignement des professions médicales, théologiques et juridiques. Si maintenant au bout de quelques siècles, cette vision éducative n'est plus attachante dans la société actuelle à cause d'une discordance dans l'emploi, on peut le comprendre, mais il semble regrettable selon les enseignants-chercheurs que l'on dégrade l'enseignement de base. Aujourd'hui, les gens viennent à l'université non seulement pour comprendre le monde, mais pour y étudier les compétences en usage dans tous les domaines de travail: l'industrie, l'entreprise et les différentes chaînes de production afin de pouvoir s'insérer harmonieusement dans le marché de l'emploi ; de telles connaissances relevaient des contextes de travail. Dorénavant, c'est une demande d'offre guidée par le pragmatisme et des mobiles utilitaristes. Mais la question telle que soulevée aujourd'hui, pense Combes (2011), « ne concerne pas seulement la professionnalisation des études supérieures en général, ni même celle des études supérieures à l'université, elle concerne plutôt l'extension de la préparation à d'autres professions, métiers et postes s'exerçant en entreprise ». Ce qui importe, c'est de veiller à ce que l'université ne tombe pas dans la culture de marché, dans la recherche de profit. Cela est une nécessité de principe « *de mettre en garde contre une gestion unilatérale de cette réforme de l'enseignement supérieur qui serait essentiellement perçue sur le prisme disons de l'économie libérale*» (E4, 208).

Il convient cependant de noter que l'enseignement fondamental délivre aussi des compétences qui sont recherchées dans le milieu professionnel. Il est possible d'en énumérer un certain nombre comme « être capable de faire de la recherche poussée», « être capable de former d'autres personnes » etc. Selon une étude réalisée par

REFLEX[43] en 2005 et rapportée par Guérard et al. (2008), il ressort dans le registre des compétences identifiées en Europe chez les étudiants généralistes « la maîtrise du domaine disciplinaire », « l'esprit analytique » et « l'aptitude à acquérir de nouvelles connaissances». Ces compétences entre autres sont fondamentales pour les progrès scientifiques et techniques et sont utilisées dans les activités professionnelles actuelles. Il est donc possible de démontrer que les connaissances fondamentales enseignées contiennent des compétences. Seulement, il n'a jamais été question de les identifier de façon précise et de sérier les acquis des étudiants en la matière. Les enseignants-chercheurs montrent que grâce à l'ancien système, l'université a toujours participé à former les cadres professionnels sans chercher à faire l'adéquation formation emploi. Ils pensent que le LMD est venu corriger ce dysfonctionnement dans les anciennes formations. Mais ils restent profondément attachés aux missions traditionnelles de l'université articulées autour de la formation globale du citoyen. Ils proposent une éducation accomplie et une formation à l'intelligence qui englobent tous les domaines de la vie (société, politique, économique, etc.).

« *Il est vrai que depuis longtemps avec l'ancien système on formait des cadres, on délivrait des diplômes universitaires, peut-être on n'en cherchait pas tellement à faire l'adéquation entre la formation et l'emploi. Je crois comprendre que le LMD est venu régler cette question, en orientant les filières, en les professionnalisant, en ouvrant l'université sur la société »* (E15, 744). *«Moi à titre personnel, je reste profondément attaché à l'université et à sa fonction, dans ses fonctions régaliennes à préparer d'abord les citoyens à une vie d'abord de vraie citoyenneté, à une éducation accomplie et à une intelligence, disons faite de connaissances de société, de l'espace politique et de l'espace économique par le biais du savoir acquis de la manière la plus efficace* » (E4, 172).

[43]REFLEX (Research into Employment and Professional Flexibility) qui a concerné en 2005 quinze pays : Allemagne, Autriche, Belgique (Flandres), Espagne, Estonie, Finlande, France, Italie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, République tchèque, Suède et le Japon. Réalisée auprès de 40 000 diplômés en 2000 de l'enseignement supérieur, cette investigation permet à la fois d'étudier les débuts de carrière de ces jeunes sur différents marchés du travail, de dégager les tendances communes au niveau de l'Europe et de saisir les particularités de chaque État. Le projet Reflex a été conduit par un consortium d'équipes de recherche de seize pays (quinze pays européens et le Japon), piloté par le Centre de Recherche sur l'Éducation et le Marché du travail (Research Centre for Education and the Labour Market), Université Maastricht, financé en partie par l'Union Européenne dans le cadre du 6° PCRD (Programme Cadre de Recherche et Développement) pour savoir les compétences acquises par les diplômés de l'enseignement supérieur en Europe et mobilisées par les employeurs.

Le rôle assigné à la réforme du LMD est clair, il s'agit de permettre à l'université de s'ouvrir à la société, à son environnement, de régler le manque de prise en compte de l'adéquation formation/emploi. La meilleure voie semble être la professionnalisation qui permet de mieux mettre en valeur les filières en y intégrer le développement des compétences qui peuvent être développées dans les formations « sans pour autant renoncer en rien aux caractéristiques académiques » comme le recommande Combe (2011). D'ailleurs certains enseignants restent profondément attachés à l'université classique. Dans cet attachement aux missions premières de l'université, très vite on remarque les insuffisances des formations par rapport à la demande des employeurs. L'automatisation des processus de production dans l'industrie, la tertiarisation de l'économie, la complexification des banques, la logistique, etc., sont les raisons de la demande de l'entreprise qui exige sans ambages une main d'œuvre de plus en plus qualifiée (Durant, 2012). La préoccupation de la formation d'un citoyen accompli intellectuellement est une marque de l'époque ancienne. Pour les temps modernes, il s'agit d'un citoyen « compétent », apte à travailler directement dans le secteur de la production sans forcément subir une requalification. Cette requête économique dévoile le déphasage de l'offre de formation de l'université par rapport aux mutations socioéconomiques et politiques (Lessard et Bourdoncle, 2002). Il est question néanmoins de ne pas laisser l'enseignement supérieur sombrer en voulant donner à tout bout de champ une réponse favorable à cette requête (De Montlibert, 2004).

Les enseignants-chercheurs estiment que la vocation de l'université n'est pas de régler le marché de l'économie. La question du marché du travail est une affaire de synergie qui concerne tous les segments de la société. Il est vrai que le contexte économique actuel a dévoilé les limites de l'offre de formation des universités, mais cela n'est pas une raison suffisante pour les plonger dans un processus de marchandisation. Il importe pour les enseignants-chercheurs d'éviter que l'université joue un rôle d'adjuvant du marché de l'économie dans ses tribulations, ses orientations et ses tâtonnements ; d'éviter que ceci soit le rôle de la formation dans l'université.

«La vocation de l'université n'est pas de régler le marché ou de régler l'économie, c'est une affaire de synergie, de moyens, de pensées et d'actions qui concernent tous les points

de la société. (…). Maintenant c'est vrai qu'on voit tout de suite très rapidement les limites de l'université qui rentre de plein pied dans le processus de marchandisation (…). Le débat il est lancé, je pense que voila on verra à mi-parcours comment les choses vont se présenter. Ce qu'il faut, c'est qu'il faut mettre en garde contre une université transformée complètement par son rôle disons d'adjuvant, essentiellement d'adjuvant au marché dans ses tribulations, dans ses orientations, dans ses tâtonnements voila, ça ne devrait pas être la formation dans l'université» (E4, 172).

Le processus de la réforme a entrainé une discussion d'envergure sur l'enseignement supérieur. Mais il est important d'éviter à l'université de virer dans une mission économique débordante. S'il s'agissait d'identifier de manière précise les compétences qui sont apprises dans les disciplines savantes et de les isoler de façon à les enseigner seules, il est évident qu'on verrait qu'il y en a beaucoup, mais une telle pratique viderait l'université de sa substance, de ce qui fait sa beauté.

1.2. Les savoirs savants promis ou non au délaissement?

Les commentaires qui fusent autour de la réforme de la professionnalisation des études universitaires refusent tout attachement inébranlable aux connaissances génériques. Certains parmi les enseignants-chercheurs pensent qu'elles sont promises au délaissement du fait de leur manque de plus-value et de leur caractère désintéressé. Mais cette thèse est totalement rejetée par les autres qui considèrent qu'il s'agit d'une simple ignorance de leur vraie valeur. Les savoirs savants sont plus que jamais actuels. Ils jouent un rôle d'avant-gardiste pour l'application des sciences. Eux seuls peuvent permettre de comprendre certains aspects de l'homme pris individuellement ou en groupe ou des phénomènes qui ont cours chez les êtres organiques ou inorganiques, mouvants ou inertes.

Les enseignants-chercheurs montrent que toutes les disciplines sont importantes lorsqu'il s'agit d'appliquer le savoir au réel; qu'il s'agisse de sciences expérimentales ou humaines. Les connaissances pratiques ne sont pas à elles seules suffisantes pour mener convenablement un travail. La complexité de l'ouvrage exige le plus souvent que plusieurs connaissances soient mobilisées en particulier les connaissances théoriques qui incorporent les connaissances pratiques. Par exemple dans le cadre de la mise en place

des grands barrages hydrauliques de Diama et de Manantali[44] sur le fleuve Sénégal, les responsables ont su qu'ils n'avaient pas besoin seulement d'ingénieurs. Ils ont compris que la réalisation du barrage aurait un impact sur les modes de vie des habitants. Elle peut provoquer un changement sur les méthodes culturales, entrainer des délocalisations et des déplacements de populations à cause du risque des inondations que cela peut engendrer. Il était aisé de comprendre que la seule formation d'ingénieurs en génie civil ne suffisait pas et qu'il fallait des équipes pluridisciplinaires de sociologues, de psychologues pour voir comment les riverains pouvaient vivre ces transformations; qu'on avait besoin de géologues, d'écologistes et d'environnementalistes pour voir les effets induits par ces barrages dans le milieu. Il y avait un besoin d'un personnel multi linguiste ou au moins parlant anglais pour la communication. Pour toutes ces raisons les enseignants-chercheurs s'attachent à l'enseignement de toutes les disciplines avec le même respect et la même considération quelles soient pratiques ou théoriques. Les enseignants-chercehurs pensent que les sciences humaines et sociales ont une nouvelle mission dans le contexte de la professionnalisation, ce qui explique qu'ils ne trouvent pas des fondements qui les isoleraient dans le processus de la réforme.

« *C'est aujourd'hui plus que jamais que ces disciplines sont indispensables et nous, en tout cas dans notre réforme, nous ne les avons pas mises en rade, pourquoi ? Je prends un exemple, des collègues sont allés dans le Fouta étudier en génie civil comment faire les barrages de Diama et de Manantali, on peut considérer si le regard est superficiel qu'on avait seulement besoin d'ingénieurs en génie civil ou en d'autre forme pour monter les barrages. Mais on s'est rendu compte que le barrage s'il est réalisé a un impact sur l'écologie, a un impact sur les modes de vie des villageois alentours. Il pouvait changer leurs méthodes culturales, pouvait entrainer des déplacements, délocalisation de leur domicile par rapport à l'existence de nouvelles zones inondées qui pourraient créer des dangers pour leur propre sécurité. On s'est rendu compte que la seule formation d'ingénieur en génie civil ne suffisait pas et qu'il fallait avoir des équipes pluridisciplinaires de sociologues qui étudient les effets de l'implantation de ces barrages, des psychologues pour comprendre comment les ruraux, les villageois qui habitent dans le voisinage du barrage pourraient vivre ces transformations, des écologistes, des environnementalistes, géologues pour voir quels sont les effets induits par l'existence de ces barrages dans leur milieu et, on se rend compte de plus en plus aujourd'hui que même s'il faut former des professionnels, ces professionnels ont besoin de philosophie, de sociologie, de psychologie, ont besoin des langues comme l'anglais*

[44]Diama et Manantali sont deux grands barrages hydrauliques construits sur le fleuve Sénégal par les pays membres de l'Organisation pour la Mise en Valeur du fleuve Sénégal (OMVS).

parce qu'on est dans un cadre, dans un monde qui est tellement globalisé qu'aujourd'hui la communication avec les autres devient une chose essentielle, que pour faire et se faire comprendre, souvent il faut parler d'autres langues. C'est pour toutes ces raisons que les sciences humaines et sociales au lieu d'être mises en rade comme vous dite ont maintenant de nouvelles missions dans le cadre de cette professionnalisation qui fait qu'on est obligé, en tout cas à Dakar, nous ici, d'une manière générale on en tient compte même si les objectifs de leur enseignement ont changé» (E2, 70).

Tous les savoirs sont utiles et quelle que soit la demande du marché de l'emploi, l'enseignement fondamental garde sa place essentielle. En effet, les professionnels ont besoin des savoirs génériques dans beaucoup de contextes surtout là où la mobilisation de connaissances pluridisciplinaires est la seule efficace pour réussir globalement une activité. S'il faut chercher à satisfaire tous les paramètres d'une réalisation d'ouvrage, il est fondamental de prendre en compte le concours de plusieurs spécialistes afin d'être sûr de ne rien omettre. Dans ce cas de figure pour la construction des deux barrages, il ne suffit pas seulement de faire des calculs arithmétiques, de délimiter l'espace et de procéder au travail pratique. Il s'agit de convoquer tous les spécialistes des différents domaines d'enseignement pour que chacun dans son domaine face un travail de terrain. Dans cette optique, il s'agit aussi de comprendre le modèle anthropologique en cours dans le milieu. Alors il est plutôt question d'encourager la continuité de la tradition humaniste par une approche pluridisciplinaire. L'esprit rationnel et analytique se construit à l'aide de ces savoirs. Les savoirs savants sont indispensables pour le « vivre-ensemble ». Ils sont indispensables pour la vie courante et pour la réalisation efficace d'œuvres porteuses. Sous ce rapport, ils occupent une place prépondérante et il est inimaginable qu'ils soient pourvus au délaissement.

« Même si ce qu'on a appris à l'école on l'utilise plus. La racine carrée de neuf qui l'utilise? Dans mon travail, je ne sais pas, mais c'est l'esprit rationnel qui compte. On me montre que déjà c'est logique, ça ressemble à une équation de telle forme. Alors que certaines de ces équations je n'y touche plus, c'est logique dans le cadre de mon travail. Il y a donc un minimum de savoirs, un minimum de connaissances fondamentales qu'il faut avoir et maintenant on peut se spécialiser pour permettre à quelqu'un de se spécialiser rapidement au marché du travail » (E3, 124).

Quand on parle de théorie et de pratique, on a comme l'impression qu'il s'agit de deux pôles diamétralement opposés. Or, font remarquer les enseignants-chercheurs, ils sont

complémentaires. L'une ne peut pas aller sans l'autre. Mieux l'enseignement général est indispensable pour la connaissance de l'enseignement pratique. Demander s'il est encore actuel, c'est manquer de se rendre compte de la complexité du monde (Morin, 2005). Il importe d'abord d'élaborer des théories, inventer des systèmes pour ensuite penser en déduire des applications utiles. Avant d'arriver à la pratique, il convient d'abord d'avoir des connaissances de base. La société aura toujours besoin de penseurs, d'un esprit critique pour évoluer. Il semble absurde pour certains de croire qu'on puisse se passer de naturalistes qui étudient les sciences du vivant et de la terre pour permettre à la médecine d'avancer, d'historiens, de philosophes, de mathématiciens,...

« *On ne peut pas se passer de l'enseignement général, détrompons-nous. Avant d'arriver à la pratique, il faut d'abord avoir des connaissances de base et non seulement, mais quand on me dit enseignement général, je ne comprends pas toujours qu'est-ce que ça veut dire enseignement général parce qu'il n'y a pas un enseignement spécial, donc l'enseignement, c'est l'enseignement et c'est tout(…). Imaginez si je dois prendre l'enseignement général dans le sens courant du terme, est-ce vous pensez que cette société n'a pas plus besoin de philosophe, est-ce qu'une société peut se passer de penseurs. Il les faut dans la société pour qu'elle puisse évoluer, l'esprit critique, il faut bien qu'il y ait des gens qui pensent autrement pour que la société évolue. Vous pensez qu'on pourra se passer des historiens, des inventions et des découvertes ? Vous qui allez jeter votre dévolu sur la technique et qui devez les raconter, je ne crois pas qu'on puisse s'en passer. Croyez-vous qu'on puisse se passer des sciences naturelles ; de nos médecins qu'est-ce qu'ils deviendront plus tard ; comment allons-nous les former* » (E22, 1217).

A l'heure où les entreprises remettent en causes l'enseignement fondamental dans les universités, elles ne se rendent pas compte que celles-ci regorgent de talents remplissant les profils recherchés pour l'essentiel du secteur de la production. Elles n'imaginent pas que dans le domaine des sciences sociales et humaines les plus décriées, comme indiquer dans les projets Tuning (2000) et REFLEX (2005) et à titre d'exemple, leurs diplômés sont capables de « rédiger en hiérarchisant le contenu d'un texte », « effectuer des recherches documentaires », « organiser le travail », « construire un questionnaire », « analyser des données statistiques », « analyser le contenu d'un texte », « mener un entretien », « pratiquer l'observation sociale », « maîtriser une communication orale et écrite dans une langue » etc. Les étudiants ayant terminé des thèses de tout domaine confondu disposent de connaissances pointues et des compétences de haut niveau. Ils

sont en mesure de « conduire des projets » de bout à bout. Ils sont capables d' « une bonne organisation de travail », « d'établir de nombreuses relations », d' « entretenir un réseau », de « rédiger des rapports », de « faire des notes de synthèses », de « faire un exposé sur un sujet de manière précise », d'« animer un débat public », d'« enseigner et former à d'autres logiques », etc. Pour les sciences expérimentales, autant dire qu'il s'agit d'un pléonasme, leurs diplômés disposent de toutes les compétences d'analyse, d'expérimentation, de sériation et sont capables de toutes les applications nécessaires dans les entreprises en plus des connaissances de bases indispensables. En conséquence, les formations universitaires sont un vivier très important qu'il faudrait faire reconnaître. Et pour cela, il serait nécessaire que l'enseignement soit aussi pensé en termes de délivrance de compétences, à côté de la délivrance de connaissances, y compris dans les formations générales, et qu'étudiants et enseignants prennent conscience des utilisations professionnelles possibles. Aussi curieux que cela puisse paraître, les étudiants acquièrent en effet des compétences qui sont insuffisamment travaillées, explicitées et développées. Elles sont souvent occultées par les enseignants qui conçoivent avant tout leur formation en termes de connaissances délivrées. Les compétences viennent en plus, s'exercent dans l'action au cours du cursus universitaire, sans que ces travaux soient valorisés autrement qu'en termes de connaissances acquises (Combes, 2011). Il convient de noter que c'est un changement de regard et de redéfinition de l'offre de formation qui s'impose aujourd'hui, sans toutefois toucher aux contenus académiques.

1.3. La vocation de l'université

Le débat engagé dans ces propos montre que l'université n'a pas pour vocation de former que des praticiens. Les études universitaires ne peuvent pas être réduites à des connaissances empiriques, professionnelles et essentiellement tournées vers l'utilitarisme. Si l'on érige en règle la professionnalisation des études universitaires, c'est amputer à l'institution sa mission essentielle, c'est priver le monde d'analyses et de recherches pour les connaissances prévisionnelles. Les formations professionnelles aussi importantes soient-elles ne doivent pas forcément désaxer l'université dans ses missions et reléguer les savoirs intellectuels au second rang. Il existe des établissements qui ont pour mission essentielle la formation pour le développement de compétences, surtout si le rythme de

l'évolution du marché de l'emploi exige une accélération pour leur acquisition. Car, il est intéressant de noter que la professionnalisation des études universitaires, comme le pense Combes (2011), est aussi un vocable ambigu qui n'est pas toujours contradictoire avec la tradition universitaire, elle peut aller de pair avec la culture de ses spécificités: le développement de la connaissance et l'articulation des enseignements sur les avancées de la recherche. C'est-à-dire lorsqu'elle désigne « la transformation qualitative des contenus de formation».

1.3.1. Une mission de recherche et de progrès

L'université travaille pour le progrès et le développement de la science. Elle a une mission pérenne et ne peut se focaliser à donner des réponses à des questions ponctuelles ou circonscrites seulement à la marque d'une époque. Elle est tenue certes de suivre la succession des évènements, mais elle a nécessairement pour fonction de toujours développer l'homme pour la conquête ininterrompue de la rationalité et du processus de déploiement de la culture. La vocation fondamentale de l'université est d'être à la pointe du progrès. Or, les enseignants-chercheurs à l'image de Heidegger[45] estiment qu'il n'y a pas de progrès réel là où il n'y pas d'enseignement essentiel ou une science essentielle. C'est-à-dire une science qui permet aux autres sciences de s'appliquer. Le progrès va de pair avec la qualité de la connaissance. Dans les sociétés du sud comme le Sénégal, les savoirs savants sont indispensables, c'est presque une question de survie, la connaissance de la technique est une nécessité pour le développement. Comme le montrent métaphoriquement les enseignants-chercheurs, c'est l'infrastructure sur laquelle repose les sociétés modernes. Il est vrai qu'il ne peut s'agir de se limiter à former uniquement des chercheurs, ni même uniquement des praticiens, alors il incombe aussi à l'université de s'ouvrir et de participer à la résolution des problèmes dans la société comme il est actuellement le cas sur la demande du marché du travail.

« *La vocation fondamentale de l'université c'est d'être à la pointe du progrès. Or il n'y a pas de progrès, ça c'est Heidegger qui le dit, il n'y a pas de progrès là où il n'y a pas*

[45]Martin Heidegger est un philosophe allemand du XXème siècle (1889-1976) qui a laissé une œuvre d'une puissance originale et qui continue de bouleverser le questionnement philosophique de très nombreux penseurs. Sa pensée réactive la question de l'être et du rapport de l'homme à cette question fondamentale, inaugurant une conception de l'homme radicalement nouvelle (Salvan, 2011).

enseignement essentiel, je ne sais pas si vous me comprenez. Donc quand il n'y a pas une science essentielle, c'est-à-dire une science qui permet aux autres sciences de s'appliquer dans la société, il ne peut y avoir de progrès. Le progrès va de pair avec la qualité de la connaissance » (E9, 410). « *L'importance d'une université surtout dans les pays pauvres comme les notre réside dans le fait que nous vivons dans une époque où le savoir est devenu en fait (…) disons l'infrastructure sur laquelle reposent les sociétés modernes et que donc l'inculturation sur la technique est aujourd'hui une question de survie pour les africains. De ce point de vue-là avoir une université performante va dans le sens des impératifs de développement* » (E5, 210). *« En réalité la nouvelle donne au niveau des universités, c'est au-delà de l'enseignement et de la recherche. Mais de plus en plus aussi il est nécessaire d'émettre des droits de fonction sur l'employabilité, on ne peut pas former que des chercheurs, mais on ne peut pas former aussi que des praticiens. Il y a nécessairement à former des chercheurs surtout pour les disciplines qui s'y prêtent le mieux, mais il y a aussi à s'ouvrir pour que l'université puisse participer à la résolution des problèmes de la société et là c'est surtout les professionnels* (E16, 918).

En un certain sens, l'on a toujours parlé de progrès comme une image. Mais la vie n'est pas qu'un cycle qui conduit à la mort; si l'idée de progrès est toujours celle d'une progression, d'une marche vers un but, pour qu'elle soit véritablement construite, il faut que cette progression soit répétable et non définitive. Il n'y de progrès dans les formations universitaires que si l'on sort d'un cycle de formations ponctuelles, que si l'on passe la clôture de l'enseignement des compétences imposée par le milieu de l'emploi; à une ouverture qui dépasse l'économie. C'est tout l'importance d'une université; chercher à comprendre les déterminations du réel et ce qui est compatible avec une vie bonne. En effet, elle permet de préparer l'esprit humain à une échelle de valeurs qui englobent tous les segments de la vie (économie, société, politique etc.) en prenant la vie comme un devenir infini vers un but absolu. Il importe peut-être de distinguer une formation scientifique objective et une formation entrepreneuriale. La formation scientifique objective est celle qui fixe la recherche et la création des savoirs en déterminant les objets qui paraissent désintéressés ou que les objectifs ne sont pas inscrits dans une visée utilitaire immédiate. La formation entrepreneuriale est un choix essentiellement économique, elle repose sur la recherche de solutions aux besoins en cours dans la société. Le développement de la recherche fondamentale a permis dans le passé d'impulser des révolutions scientifiques. Il importe à l'université de rompre le mur qui le séparait de la société en se fiant seulement aux questions académiques et en ignorant la

pauvreté qui assaille les populations. Nécessairement et parallèlement à l'enseignement et à la recherche fondamentale, elle lui revient de s'engager auprès de son environnement immédiat. Dans le cadre de l'université de Bambey installée dans une zone rurale, les enseignants-chercheurs montrent qu'elle a tenté de faire corps avec les communautés. Elle offre des formations en santé communautaire et fait intervenir les étudiants auprès des populations pour les aider dans la prise en charge des problèmes de santé de base.

« *Il y a les deux à la fois à mon avis, la nécessité de faire avancer la recherche fondamentale parce que cela aussi a permis de par le passé notamment à faire bouger les choses, à générer des révolutions scientifiques, mais l'université aussi a pour vocation de participer à la résolution des problèmes de la société. Donc l'université ne peut pas s'emmurer autour de la recherche en ignorant la pauvreté qui est aux alentours donc nécessairement et parallèlement à la recherche fondamentale, il y a aussi la formation des professionnels ou la construction des savoirs et des compétences pour résoudre les problèmes en dehors de l'université surtout que, en tout cas à Bambey, là on y croit parce qu'on est un peu installé en milieu rural et l'université fait corps avec les communautés, il y a des formations comme en santé communautaire, les étudiants chaque année interviennent dans les communautés pour justement aider ces communautés à prendre en charge les problèmes de santé* » (E16, 918).

Les formations de base sont des enseignements essentiels pour former des esprits rationnels capables de s'adapter à toute situation; surtout capables de penser le monde et de lui donner un sens. Elaborés dans divers champs, les savoir savants constituent les bases de la formation de l'esprit critique, du développement des sciences et techniques et permettent la marche vers la croissance économique aussi incertaine que cela puisse paraitre. Par exemple, lorsqu'on forme quelqu'un en géographie qui connaît toutes les qualités des feuilles des arbres, mais qui ne peut pas de dire dans quel milieu certains arbres se développent, il lui manque une formation de base. Comme le font remarquer les enseignants-chercheurs, il y a un minimum de formation de base, de connaissances fondamentales à acquérir avant d'aller à la spécialisation poussée. La spécialisation directe ou la formation professionnelle tout court prive d'un ensemble de savoirs indispensables. Elle est en quelque sorte réductrice. Or, la formation fondamentale, à l'esprit rationnel donne l'opportunité d'être apte à faire n'importe quel métier. Sous ce rapport, les enseignants-chercheurs invitent à perpétuer les savoirs savants et à rectifier le tir vis-à-vis du milieu de l'emploi afin de permettre aux étudiants d'être employables.

Mais toujours est-il que les universités sont invitées à demeurer dans l'élaboration des savoirs, dans leur transmission et à s'employer à être dans les perspectives d'universités au service du développement.

« *On forme quelqu'un en géographie, il sort, il regarde une feuille, il dit déjà cette feuille, c'est une feuille qui est verte, c'est une feuille qui est oblongue, les nervures de la feuille sont alternées, la feuille elle est crénelée, vous lui demandez mais c'est la feuille de quel arbre ? Il ne sait pas, l'arbre vous l'avez trouvé dans quel milieu, il ne sait pas, mais il connaît très bien la feuille. Est – ce que c'est cette forme de formation dont on a besoin ? Mais non, il y a un minimum de connaissances fondamentales à avoir avant d'aller à la spécialisation trop poussée. La spécialisation trop poussée enlève un ensemble de savoirs qu'on devrait avoir. Quelqu'un qui est formé dans une université, on lui demande plus de rationalisme dans ce qu'il fait. Comme il est capable d'apprendre n'importe quel type de métier. Et il suffit simplement de lui expliquer parce qu'il est rationnel »* (E3, 124). « *Il faut assurer la continuité avec les traditions universitaires et peut-être rectifier le tir en ce qui concerne l'université traditionnel à qui on faisait le reproche de ne pas s'ouvrir assez au monde du travail notamment la question de la relation, de la liaison entre l'université et l'entreprise pour permettre aux diplômés de l'université de pouvoir compter et mettre leur profil sur le marché ; mais en ne perdant pas de vue la mission fondamentale de l'université qui est effectivement l'élaboration de savoirs, transmission de savoirs, conjuguer tout à fait cela avec les perspectives de l'université au service du développement. (…). Il y a des masters recherche qui sont une continuité toute logique vers la recherche sans devoir d'ailleurs opposer le fondamental et l'appliqué attendu que ces deux orientations constituent une même chose, celle qui nourrit la recherche, il n'y a pas de recherche appliquée sans recherche fondamentale. Donc on ne peut pas se situer dans ce faux débat sur le fondamental et l'appliqué. Mais rester attentif certes vers l'ouverture sur le marché sans pour autant dériver ou établir des dérivées qui risquent de remettre en cause les fondements de l'université, disons les fondements de la vocation de l'université »* (E4, 150).

Il peut être possible de fonder l'enseignement sur la formation professionnelle utilitaire dans un souci de dissiper les discours de culpabilité et de prendre en charge les besoins immédiats du marché de l'emploi. Mais à l'inverse, l'on peut rétorquer à cet enseignement de négliger l'élément vital de la société qui se fonde sur la création des savoirs nécessaires pour le devenir de l'humanité. Les enseignants-chercheurs montrent qu'il ne s'agit pas d'opposer les formations, mais de les pratiquer dans la complémentarité. Il importe certes de rester attentif à l'ouverture sur le marché du travail, mais sans établir des dérivées qui risquent de remettre en cause les fondements de l'université, en d'autres termes la vocation de l'université.

1.3.2. Une mission pour des activités pérennes

L'université est inscrite dans une activité de recherche pérenne. La recherche scientifique objective est définie dans une pluralité d'objectifs intéressant toutes les disciplines et chacune selon une trajectoire. Les sommations du monde économique, les responsabilités qu'on lui impute dans le chômage, ne sont pas des raisons suffisantes pour faire abandonner à l'université ses missions essentielles d'enseignement et de recherche. Le rôle de l'université ne peut pas se réduire à faire les commandes de l'entreprise. L'entreprise par définition a des besoins ponctuels qui peuvent être rapidement dépassés. Par exemple, le fait d'instaurer un diplôme professionnel de notaire est bien, mais qui sait pendant combien de temps le marché de l'emploi des notaires va durer. Si le marché d'insertion des notaires est saturé, on retombe dans une situation délicate de la fin d'une formation. Un tel fonctionnement n'est pas celui de l'université, sa formation ne serait être inscrite dans un champ étroit d'aptitudes et de capacités. Il lui incombe de former de façon à permettre à ses diplômés de pouvoir s'adapter à toute situation de travail. Pour ce faire, il ne s'agit pas seulement de prendre en compte les besoins de l'entreprise, mais il s'agit de prendre en charge tous les segments de la vie. Ainsi seulement, elle pourra éviter de tomber dans des risques de saturation ou de faillite qui sont les caractéristiques de l'entreprise. Les enseignants-chercheurs rejettent toute volonté d'instituer l'université sous la forme d'une entreprise, elle n'en a pas la logique, elle n'a pas le mode d'organisation, elle n'en a pas la finalité.

« *La mission de l'université ne peut pas se réduire à ne faire que la réalisation des commandes de l'entreprise. Ce n'est pas possible, parce que l'entreprise par définition a des besoins ponctuels qui peuvent être rapidement saturés. On a eu ce problème dans le cadre de la mise en place de notre réforme. Par exemple on met une filière professionnelle de notaires, je prends cet exemple à la fac de droit où ils veulent mettre un DUN (diplôme universitaire de notaire), mais qui sait au bout de combien d'années le marché de l'emploi des notaires va durer, c'est-à-dire les besoins d'insertion des notaires seront saturés. Si au bout de dix ans la société sénégalaise n'a plus besoin de notaires, qu'est-ce qu'on fait de cette filière ? Est-ce que vous voyez* (E4, 150). *« L'université doit avoir des activités pérennes, c'est parce qu'elle ne peut pas fonctionner à la commande que je dis que tout en étant attentive aux besoins de l'entreprise, elle ne peut réduire son offre de formation à ne faire que satisfaire les besoin de l'entreprise. C'est pourquoi quand je vous ai dit et il faut bien me comprendre, ce n'est pas seulement les besoins de l'entreprise qu'il faut prendre en compte, il faut prendre en compte aussi les besoins de la société et tant que l'université aura le souci d'être attentive aux besoins de la société,*

ces risques-là ne peuvent pas arriver. Une entreprise peut tomber en faillite, comme on le voit aujourd'hui dans la crise. On va former des gens commandités par un secteur déterminé, ce secteur n'est plus fonctionnel qu'est-ce qu'on fait, voilà pourquoi tout en acceptant que l'entreprise ait un droit de regard sur ce que nous proposons, et moi je fais partie de ceux qui disent que l'université doit être ouverte à la société et par voie de conséquence au monde de l'entreprise, on ne peut pas réduire l'université ni dans ces missions ni dans son fonctionnement et son organisation à être une simple entreprise. L'université ne peut pas fonctionner comme une entreprise, elle n'en a pas la logique, elle n'en a pas le mode d'organisation et de fonctionnement, mais surtout elle n'en a pas la finalité » (E2, 76).

Plusieurs faits indiquent que la formation professionnelle ne peut pas se maintenir longtemps dans le temps, elle ne sert qu'à répondre de façon ponctuelle aux besoins des entreprises en termes de compétences, lesquelles évoluent très vite selon le développement des TIC. Il convient d'élucider que l'université est assignée à des missions pour vaincre l'ignorance et élever le savoir pour le progrès social. Cette mission détermine son essence même et transcende toute recommandation fondée sur un besoin temporel. Si l'université s'adapte à l'économie de marché, elle renie dans ce cas ses traditions; ce qui aura pour conséquence de diminuer sa prééminence dans la formation de l'esprit, de priver l'homme de son outil essentiel de découvrir les énigmes de la vie et les déterminismes phénoménaux. L'université n'est pas réductible aux exigences de l'économie de marché. Les secteurs économiques ne garantissent pas une activité continue. Ils sont soumis aux aléas de l'économie et aux fluctuations du marché de l'emploi. L'université n'est pas une entreprise et ne doit pas non plus être soumise à ces aléas de sorte à la plonger dans des cycles de crises sectorielles qui frappent les espaces de travail. Les diplômes professionnels répondent à des débouchés précis dans le marché de l'emploi. Leurs diplômés ont des profils instables qui deviennent caduques en fonction de l'avancée des sciences et des nouvelles demandes. Il ne s'agit plus, comme le montre Tralongo (2012 :110) « de faciliter l'insertion professionnelle d'un étudiant à l'issue de la formation, de favoriser la transition entre les études et la vie professionnelle, mais de préparer les étudiants à évoluer tout au long de leur vie ». Il consiste à outiller les étudiants en leur fournissant des méthodes, des réflexes, des principes qu'ils pourront réinventer tout au long de leur carrière, en particulier lors des phases de transition au courant de l'existence.

« L'importance d'une université dans un pays pour moi se situe sur plusieurs angles. D'abord quelle université nous voulons, est – ce que nous voulons des universités qui enseignent les humanités, j'entends par humanités, les sciences humaines, les lettres ou bien nous voulons des universités qui forment à la recherche fondamentale ou bien à la recherche appliquée. Donc le débat tourne autour de deux points, nous faut-il des universités de recherche appliquée, des universités professionnalisantes ou bien des universités qui enseignent maintenant des humanités. Avec la mondialisation d'aujourd'hui les gens ont tendance maintenant à aller vers les universités professionnalisantes, cela veut dire quoi ? Cela veut dire que c'est des universités où à la fin du cursus, l'étudiant devient opérationnel. Avec en fait la massification des diplômes professionnels au sein des universités nous courons parfois vers un problème majeur. En réalité ces masters professionnels et ces licences professionnelles répondent à des critères ou à des débouchés précis sur le marché du travail, si d'ici deux ans ou trois ans le marché du travail n'a plus besoin de ce profil d'individu, qu'allons-nous faire avec ces masters qui vont être caduques, cela veut dire quoi ? Cela veut dire qu'au sein des universités, il faudra créer des masters qui vont mourir d'une année à l'autre ou d'une décennie à l'autre pour en créer d'autres. Voilà? Est-ce que c'est le rôle de l'université de créer des choses qui ne sont pas pérennes, est-ce que c'est le rôle…, ce n'est pas son rôle de ne pas enseigner les fondamentaux, donc les humanités ça c'est la grande question. Et ça c'est une question qui est du ressort des États, c'est les Etats à travers le ministère de l'éducation ou le ministère de l'enseignement supérieur qui déterminent les orientations et les politiques stratégiques à mettre en place par rapport à des objectifs précis» (E21, 1143).

Il peut être possible d'ébranler l'université par des discours de culpabilité intarissables sur le problème de l'offre de formation, mais il n'est pas possible d'empêcher le monde de continuer à rencontrer de grandes questions auxquelles les penseurs sont obligés de fournir des réponses. Les enseignants-chercheurs martèlent avec force sur ce qu'on peut appeler les aprioris de l'université qui sont inébranlables contre la vision unidimensionnelle de l'économie. Il ne servira à rien de créer des diplômes professionnels qui portent les germes de leur mort automatique, qui deviennent caduques dès que le secteur pour lequel ils ont été mis en place est dépassé. Il s'agit de mettre en place des formations diplômantes qui s'imposent au temps. Une question à laquelle les Etats et les gouvernements sont désignés par les enseignants-chercheurs comme les seuls capables de donner des réponses conséquentes. L'université est une institution humaine et comme telle, elle n'est pas à l'abri de l'évolution. Alors c'est en fonction des mutations sociales et économiques que les Etats peuvent définir un modèle d'université fondé sur

des politiques éducatives stratégiques qui devront toujours s'inscrire dans la poursuite d'activités pérennes avec des objectifs précis. De tels objectifs ne peuvent être cependant tournés exclusivement vers des activités économiques; des besoins ponctuels en qualifications dont la temporalité dépend de la saturation du domaine professionnel. L'Etat est le seul responsable désigné pour créer les balises pouvant empêcher toute forme de dérive comme la promotion à outrance de formations hyperspécialisées. Ce fort attachement à l'Etat est une sorte de risque de tomber dans le modèle japonais qui, depuis les années 90 comme le montre Jun Oba (200 :135), l'Etat avait « procédé à nombre de réformes universitaires. Celles-ci incluent une série de déréglementations relatives au régime des enseignants, l'abolition de la définition des domaines d'enseignement en 1991, la désétatisation des universités nationales en 2004, et la mise en place d'un système d'accréditation la même année. Non seulement ces réformes ont considérablement modifié le comportement du personnel et des étudiants, mais elles ont modifié en profondeur le fonctionnement et la gestion des universités, jusqu'à produire une remise en cause de leurs missions fondamentales».

« *Le jour où l'entreprise va disparaître, donc le jour où le besoin de l'entreprise n'existera plus, que va devenir l'université ? (…) alors elle va disparaître aussi, puisque c'est une commande. S'il n'y a pas de commande? Donc je crois que l'université doit maintenir ses deux pôles, et dans un pays, dans une république, il y a l'orientation principale, c'est de former tous les citoyens en fonction de leurs possibilités. Maintenant à côté de ça, l'université peut diversifier (…). La fonction service a, dans les universités, dont Dakar, pour finalité effectivement de répondre à ces besoins qui sont des besoins ponctuels que l'université peut résoudre tout en poursuivant sa mission régalienne »* (E26, 1381).

La formation des citoyens de manière efficace et désintéressée est une dimension qui parait essentielle à sauvegarder. Le développement continu des sciences et techniques font que les entreprises et les unités de production connaitront toujours des transformations aussi bien au niveau des méthodes de travail que dans les connaissances nouvelles à falloir constamment mobiliser pour chaque contexte. L'enseignement universitaire contribue significativement à créer ces nouveaux savoirs comme le fait remarquer Cédric Hugrée (2012: 163), « le savoir ne se conçoit pas lui-même comme étranger à la vie, notamment à la vie de société. (…), les compétences se fondent sur des

connaissances». La délocalisation des entreprises qui caractérise le début du XXIème siècle est un fait fortement révélateur. La recherche d'une main d'œuvre qualifiée à moindre coût favorisée par la mondialisation accentue la migration des secteurs de travail. Tout en intervenant à sa façon dans la recherche de solution, l'université est invitée à rester à l'écart de ces mouvements de l'économie. La professionnalisation est inacceptable « si elle renvoie à la substitution du savoir par le savoir-faire, sous prétexte de l'inutilité des connaissances théoriques » ou sur fond de dramatisation du chômage.

1.3.3. A chaque institution son rôle

Dans les Etats organisés existent un ensemble d'institutions jouant chacune un rôle précis. De ces institutions fait partie l'université dont le rôle est d'enseigner. Certains parmi les enseignants-chercheurs invitent l'université à ne peut pas accepter de se faire déléguer d'autres responsabilités qui n'entrent pas dans cette mission. Pourtant au Japon la gestion de l'université a été rationalisée et centralisée autour d'un président nommé par le ministre sur la base de la proposition de l'université (Oba, 2007). Dans ce schéma les universités jouissent d'une autonomie agrandie. Le budget est alloué à chaque université sous forme de crédits globalisé sans préciser l'usage, mais sur la base d'objectifs en moyens et long terme. Les droits de scolarité ne sont plus fixés par l'Etat qui détermine désormais seulement les montants standards. Il se pose alors une nécessité d'une analyse approfondie de la séparation rigide de l'Etat et de l'université, car le modèle japonais semble être la cause d'une université à double vitesse, les mieux loties sont celles qui sont au sommet de la hiérarchie. En plus cela a poussé les décideurs à se concentrer sur les domaines où ils peuvent avoirs des conséquences rapides et démontrables (Oba, 2007). Faut-il refuser sans scrupule la mission de service d'insertion et la demande politico-économiques de conformer les enseignements aux besoins? La vocation de l'université est bien définie par les enseignants-chercheurs qui rejettent toute confusion de rôle. Il incombe à l'Etat d'assumer pleinement ses prérogatives et non de chercher à déléguer ses responsabilités. La question de l'insertion des diplômés se pose avec acuité. Evidemment, l'université ne peut pas être indifférente. Mais les enseignants-chercheurs pensent que ce n'est pas à eux de trouver les solutions. Cela relève de l'État et les différentes institutions en charge de ces questions. En revanche l'université peut former à l'entrepreneuriat, l'auto-emploi, permettre aux diplômés d'acquérir les connaissances qui

puissent leur permettre de créer des entreprises. Mais c'est une injonction irréaliste de lui demander de se substituer à l'Etat pour gérer les questions du chômage, de la démographie, des problèmes dans le marché du travail. Elle peut contribuer aux décisions. L'université n'est pas responsable de l'incapacité du secteur de l'emploi d'absorber les stocks de diplômés. Il s'agit de la faiblesse du tissu économique qui n'est pas performant. Les solutions sont à chercher dans la gestion du secteur de l'emploi; à l'Etat de faire en sorte que l'économie soit compétitive, que le milieu de l'emploi soit doté suffisamment de moyens pour se perfectionner. Certes, les enseignants-chercheurs n'ignorent pas le décalage entre les formations et les besoins des entreprises, mais ils les trouvent insignifiants pour imputer les fautes à l'université. Les enseignants-chercheurs invitent l'Etat à jouer son rôle d'avant-gardiste. Pour conjurer certains manquements, il lui appartient d'établir les mécanismes qui peuvent permettre à chaque institution d'exercer pleinement son rôle. Mais il n'est pas acceptable d'attribuer à l'université des fonctions qui ne lui appartiennent pas.

« Chacun doit jouer son propre rôle. Le monde économique a des valeurs et des objectifs qui sont différents du monde scientifique et c'est pour ça, je pense que l'université doit toujours garder cette fonction intellectuelle, de veille et d'éveil par rapport au monde économique et je pense que le monde économique peut très bien l'accepter. Quand on fait des réunions, il y a des universitaires et des responsables d'entreprises, on voit souvent que les responsables d'entreprises sont beaucoup plus sensibles qu'on ne le pense, qu'on le montre dans la presse à des problèmes qui ne sont pas strictement économiques. Mais ils souhaitent aussi que les intellectuels les éveillent à ça. Ils apprennent beaucoup du monde intellectuel parce que voilà, donc les vrais intellectuels bien sûr » (E14, 710). « *Encore une fois l'université a une vocation, elle ne peut pas être au service disons de l'entreprise, l'université n'est pas une ANPE, voyez-vous, il ne faut pas que les prérogatives de l'État soient transférées à l'université, l'université n'est pas responsable du chômage, l'université n'est pas responsable de la non maîtrise des questions démographiques articulées avec la demande technique en matière disons de réceptacle pour l'éducation, ça ce sont des dossiers qui doivent être gérés par l'État, l'université ne peut pas se substituer au rôle de l'État. Chacun reste quand même dans son domaine de compétence même si elle est appelée à aider à l'insertion. C'est vrai il ne faut pas confondre le coup de pousse, l'anticipation sur la réalité du marché et les cas spécifiques qui relèvent parfois du ministère de l'emploi et de la fonction publique »* (E4, 166). « *C'est une très mauvaise querelle qu'on fait à l'université parce que si le marché n'est pas suffisamment (…), n'est pas capable en fait d'absorber tous les diplômés qui sortent de l'université, ce n'est pas la faute à l'université, mais c'est le tissu économique qui n'est pas suffisamment performant pour absorber tout ce monde, alors il y a (…) il peut y avoir décalage évidement entre ce qui*

est enseigné et les exigences du marché, mais je ne crois pas qu'il s'agit de ce décalage là en termes de contenu de savoirs, ce qui est enseigné ici est conforme à ce que réclame le marché, mais pour que le marché puisse absorber tous les sortants de l'université, il faudrait qu'il y ait derrière une économie forte, or l'économie ne dépend pas de l'université. L'université, c'est un élément qui peut avoir une fonction à jouer, mais c'est à l'Etat de mettre véritablement une économie compétitive qui soit à mesure (…) de résoudre le problème du chômage. Donc poser ce problème uniquement en termes de décalage, à mon avis, c'est faire une mauvaise querelle à l'université » (E5, 222).

Les valeurs qui ont cours dans le milieu économique ne sont pas les mêmes à l'université. Les enseignants-chercheurs soutiennent que l'université a une fonction de veille et d'éveil intellectuel. Le monde économique est sensé attendre de l'université une production continue de connaissances, mais non calquées uniquement à sa commande présente. Des cadres de concertation et de partage peuvent continuer à se créer pour réunir les universitaires et les professionnels sur des questions particulières. Cela se passe dans la plupart des pays de l'OCDE, les plus développés d'ailleurs comme Japons, Etats-Unis, France etc. En faisant une place très forte à une tendance professionnelle qui distinguerait les disciplines dans l'université, c'est fausser lourdement le débat université/entreprise. Le savoir sans attribut est le but ultime qui doit guider chaque formation à l'université. La mission d'étayer les connaissances est essentielle, trouver des solutions pour rendre le marché du travail fluide et performant est un objectif commun dont l'université ne s'isole pas, mais à la base, cela ne relève pas de ses finalités. L'inadéquation des offres de formation universitaires ne saurait être la seule cause du sous-emploi des diplômés dans le marché du travail. C'est un problème qui nécessite de réfléchir pour une convergence de points de vue de tous les acteurs des institutions: les pouvoirs politiques et académiques, les employeurs et les partenaires. Mais demander coûte que coûte à l'université de modifier ses formations pour des raisons économiques pose un problème de réalisme. L'université et l'entreprise n'ont pas les mêmes valeurs, elles n'ont pas les mêmes finalités, elles n'ont pas non plus la même fonction au sein de la société. L'une a pour fonction générale d'élever l'homme à une valeur toujours supérieure, l'autre concourt à lui offrir un cadre décent. L'on voit donc que les indicateurs de mesure qui peuvent être en vigueur dans le milieu universitaire pour évaluer la valeur ne sont pas les mêmes dans le milieu de l'emploi. L'université est intéressée plutôt par la rigueur académique de ses apprenants et non par leur

compétitivité dans le marché du travail. Ces deux options sont différentes, l'une est d'ordre intellectuel, l'autre est d'ordre économique et il est bon de faire la part des choses. L'université dans ce cas gagnerait à perpétuer ses traditions.

« Il est vrai que la croyance selon laquelle il n'y a que des disciplines à finalité professionnelle qui mériteraient d'être protégées et suivies, ça me parait un peu fausser quoi, dans la mesure où encore on se situe du point de vue des savoirs et qui dit savoir pour hiérarchiser les éléments (...) et que l'individu est dans une société qui ne peut pas faire abstraction de ce qui la fonde à savoir la connaissance et le savoir sans adjectif. Par conséquent tout ce qui est élaboré par le savoir mérite effectivement d'être étayé, mérite qu'on puisse puiser pour une formation. Maintenant que la formation ne réponde pas à la demande du marché, bon c'est la grande question, c'est quelque chose qui mérite réflexion et c'est une réflexion qui concerne tout le monde. L'université ne peut pas à elle seule apporter les solutions à ce niveau » (E 4, 168). *« Si on se faisait cela, ça voudrait dire qu'on a introduit dans le système universitaire des critères qui n'ont rien d'académiques. Le critère académique ne met en avant que des critères d'excellence quoi, quand un étudiant remplit ces conditions, mais on ne peut pas lui refuser un diplôme pratiquement parce qu'il ne pourrait pas trouver du travail, c'est deux choses qu'il faudrait apprendre à dissocier : les critères académiques qui sont des critères rationnels et les critères de compétitivité de l'économie, ça c'est autre, c'est à l'État de faire en sorte qu'il y ait un tissu économique performant. Donc il peut y avoir décalage, mais s'il y a décalage la faute n'incombe pas toujours à l'université, donc comme je l'ai dit tantôt c'est une mauvais querelle »* (E5, 238).

La croyance selon laquelle il importe d'accorder plus de crédit aux filières professionnalisantes est inconsistante. Le savoir est à la base d'une société avancée, mais ce savoir n'est pas fondé sur une sphère unique de la vie. L'idéal est que l'univers soit de mieux en mieux connu et que l'homme devienne de moins en moins obstrué dans sa quête du bonheur et du bien être. Les savoirs qui intéressent le milieu de l'emploi sont une infime partie dans l'ensemble des savoirs que l'université a pour mission d'étudier. Comprendre les besoins du marché du travail est d'abord un problème théorique avant d'être une nécessité économique. Avant que l'économie ait besoin d'une telle compétence, d'un tel profil de travailleur, il importe d'abord que l'objet sur lequel la compétence va s'appliquer, les activités et les méthodes sur lesquelles le travailleur doit être formé, il faut que l'objet qui couvre tout cela existe, qu'il soit créé et théorisé. Et que delà puissent jaillir des connaissances pratiques au chevet de l'économie et qui à son tour les remodèlera pour en faire ses biens propres. C'est dans cette circularité du savoir qu'il

convient d'inscrire le rôle et la mission de l'université. Les savoirs savants sont comme un bahut avec de multiples tiroirs où viennent se loger toutes les autres formes de connaissances qui sont de façon ininterrompue réexaminées. Ils servent de médiation entre les différentes connaissances et permettent d'interroger les représentations que nous avons du monde extérieur et du monde lui-même. Leur nature transcende la simple professionnalité attendue des savoirs pratiques. Dans l'hypothèse où nous saurions fixer les limites des connaissances savantes, l'on peut se demander si nous pouvons dans ce cas affirmer l'inexistence de ce qui tomberait hors de ces limites, d'où tout l'intérêt qu'il convient de porter à la nécessité des savoirs savants.

1.3.4. L'enseignement fondamental: une entrave à l'employabilité?

Pour les politiques, les employeurs et certains enseignants-chercheurs, l'employabilité des étudiants est devenue une nécessité et une obligation pressante pour l'accès à l'emploi. A cet effet, ils exercent une pression sur l'université pour la révision de ses paradigmes. Cela ne manque pas de rencontrer une résistance tenue par les conservateurs et certains équilibristes parmi les enseignants-chercheurs qui montrent qu'au-delà de l'employabilité, il existe des choses plus fondamentales à connaître. Des interrogations majeures (maladies, pauvreté, faim, pollution atmosphériques, eau potable, scolarisation, les guerres, etc.) se posent aujourd'hui à la société et chaque région géographique est tenue d'élaborer des stratégies pouvant permettre des réponses justes et adéquates pour ses populations. Il est important évidemment de prévoir les débouchés professionnels au regard du chômage, mais cette volonté peut ne pas être le pilier et le principe de base de l'offre de formation des universités au risque de les conduire dans la culture de marché. Les enseignants-chercheurs considèrent que l'idée de penser que tout ce qui, dans l'offre de formation universitaire, n'est pas compatible avec la culture du marché est voué à l'abandon n'est pas juste. Une telle conception est assimilée à une perception catastrophiste du monde, car elle obstrue toute volonté de former les étudiants à l'esprit critique leur pouvant permettre de faire face de manière objective aux grandes questions précédemment citées, aux injonctions économiques et aux acteurs de plans qui n'ont pas d'intérêt à ce que l'individu soit affranchi.

« *Donc l'idée de dire que seul ce qui est compatible avec le marché va survivre, c'est peut-être le but de la réforme, mais il faudrait justement que les gens se mobilisent pour que cela ne se produise pas, sinon ce serait une catastrophe non seulement pour les exigences de développement de nos pays, mais ne serait-ce que (…), parce qu'on ne serait plus en mesure de contrecarrer tous ces plans qu'on nous impose de l'extérieur et qui n'ont pas d'intérêt, c'est-à-dire les gens qui conçoivent ces plans n'ont pas intérêt à ce que l'esprit soit cultivé et que les gens puissent réfléchir par eux-mêmes. Donc sauver l'université, c'est de façon ultime une exigence politique quoi, parce qu'il s'agit in fine de faire en sorte que les pays africains qui sont des pays dominés puissent se libérer de cette tutelle-là et poser pour eux-mêmes et par eux-mêmes un certain nombre d'objectifs qui ne seront pas imposés de l'extérieur* » (E5, 236). « *Le fait de dire que c'est le marché qui fixe sa loi et que c'est en fonction des impératifs du marché qu'il faut repenser l'université, c'est déjà une erreur, seulement parce que le savoir n'est pas toujours lié à l'utilité pratique, il faut savoir mettre en évidence tous ces savoirs dont on dit qu'ils sont contemplatifs et qu'ils n'ont pas de lien immédiat avec la vie pratique. Les mettre en évidence, ça veut dire sauver l'université parce que, au-delà des exigences du marché il y a en fait d'autres exigences qui sont plus humaines et qui ne se réduisent pas à la loi du marché et qui sont à savoir* » (E5, 236).

Le fait que la réforme soit encore largement inspirée de l'étranger irrite déjà les enseignants conservateurs et fait réveiller de vieilles idées révolutionnaires contre les anciennes puissances coloniales. Certains enseignants-chercheurs assimilent certaines tendances de la réforme à une volonté néocolonialiste fondée sur un désir de domination continue et une volonté d'aliéner toujours la pensée affranchie. Ils estiment que les acteurs du marché du travail ne sont pas les bienvenus pour parler des changements que l'université peut opérer; car ils restent obnubilés par les formations qui sont seulement compatibles avec leurs besoins de compétitivité. Le développement de l'esprit scientifique ne les intéresse guère; ce qui les intéresse, c'est comment maintenir l'aristocratie et continuer à matraquer les masses populaires. Du coup les universitaires d'une manière générale et les universitaires africains ont l'obligation de défendre farouchement l'institution et de la protéger contre toute forme de tutelle qui la dévierait de ses missions fondamentales. Il est essentiel que les jeunes pays africains comme le Sénégal s'y emploient avec rigueur et opiniâtreté, il en va de leur liberté et de celle des universités d'être à mesure de réaliser un travail objectivé sans influence extérieure. La mission de l'université d'élever les citoyens au haut niveau des savoirs est fondamentale. Il s'agit de permettre à chaque citoyen d'acquérir les connaissances académiques qui lui

permettent de s'affranchir contre toute forme de domination ou de servitude et prétendre une place digne dans l'ascenseur social.

Opérer des changements à l'université sous l'injonction des impératifs du marché de l'emploi, pour les enseignants-chercheurs, c'est imposer l'université d'enseigner exclusivement des connaissances pratiques. Or, les savoirs contemplatifs jouent un rôle essentiel dans les exigences autres que celles liées au marché. Sauver la formation de l'université consisterait donc à amoindrir le fort attachement aux formations utilitaristes et à consolider le développement de l'enseignement « contemplatif ». Le diplômé de l'université sera ainsi capable d'entreprendre des activités intellectuelles et de tenir des conduites efficientes au service de l'homme et de la société. Une bonne vie de citoyen est forcément articulée autour d'intérêts généraux et la réalisation de chantiers humains pour le bien être, pas seulement d'une minorité privilégiée de la communauté, mais pour tous les hommes. Or, un tel esprit n'est pas celui qui anime le milieu économique. Il est donc nécessaire que l'université forme les gens aux savoirs essentiels en leur dotant d'armes intellectuelles efficaces pour toutes les situations de réadaptation, y compris celles des métiers.

Certains enseignants-chercheurs soutiennent que la reforme du LMD ne se réduit pas à la création de filières professionnalisantes. Elle est plutôt une articulation plus efficace pour la mobilité des enseignants, des étudiants et des connaissances. Il s'agit de former de bons professionnels; cela implique une formation avec des professionnels expérimentés qui puissent pédagogiquement profiter les étudiants candidats à l'emploi de leurs connaissances, mais il ne s'agit pas de substituer les paradigmes de l'université, sauf temporairement si le niveau de qualité professionnelle exigé le réclame. Les diplômés de l'université sont les futurs professionnels dans tous les domaines. Donc il importe à l'université d'offrir à tout ce monde la formation adéquate et non pas se contenter seulement à livrer des connaissances pour un secteur donné. Le LMD n'a pas pour but de professionnaliser toute l'offre de formation des universités, il a pour but d'harmoniser les structures traditionnelles de formation en même temps permettre une capacité plus conséquente de mobilisation des connaissances aussi bien pour les étudiants que pour les

enseignants. Maintenant vouloir négliger les savoirs savants, c'est même tronquer la professionnalisation. Cette dernière ne peut être efficace que si les étudiants sont formés de façon à être capables de mobiliser leurs connaissances de base pour des situations particulières. Ce n'est pas seulement les compétences qui sont mobilisables en situation, il y aussi les méthodes, les procédures, les démarches, les approches et enfin les techniques d'analyse qui sont des compétences pour des usages utiles.

« Sont de futurs professionnels du monde économique, du monde social, du politique; et donc une université qui se contenterait simplement de transmettre, de faire restituer un ensemble de connaissances ne prépare pas vraiment les cadres à jouer ce rôle-là. Et donc la professionnalisation comprise comme la capacitation des gens formés à mobilier leurs connaissances. Ça me semble tout à fait une évidence. Par contre négliger les connaissances en tant que telles, ce serait même œuvrer contre une professionnalisation bien construite. Et on sait très bien qu'une connaissance n'est vraiment bien maîtrisée que quand elle a été mobilisée sur une situation ou sur des tâches. Et donc l'université a pour fonction sans doute de transmettre des connaissances, mais surtout d'apprendre à les mobiliser et ensuite de les structurer pour que ce répertoire de connaissances structurées puisse facilement être mobilisable pour d'autres situations » (E 14, 704). « *Le LMD n'a pas un but de professionnalisation dans la création de matières plus professionnalisantes. La réforme du LMD a pour but simplement d'harmoniser les structures traditionnelles de formation pour pouvoir accélérer le processus de mobilisation à la fois des étudiants, des enseignants et des futurs diplômés. Et donc les former à devenir de bons professionnels, ça toujours était un objectif. Comment voulez-vous former de bons médecins sans des médecins professionnels. On n'a pas changé depuis lors, ce qu'on a pu changer, c'est d'améliorer le dispositif pédagogique pour qu'on forme de meilleurs professionnels. Mais là où on a formé de très bons professionnels n'y a pas de raison éventuellement de changer de paradigme sauf si on veut encore monter à des niveaux de qualités professionnelles plus importantes »* (E14, 720).

Il n'est pas dit que l'université se contente seulement de transmettre des connaissances. Cela n'est pas une mission, mais un objectif parmi les objectifs de l'université. Les objectifs principaux de l'éducation dans tous les pays, sont de former des citoyens capables de porter efficacement le destin des peuples et de garantir leur sécurité et leur souveraineté. Il est indispensable de disposer d'intellectuels de haut niveau capables de prendre les destins des peuples en main. Bon nombre des enseignants-chercheurs qui soutiennent la réforme de la professionnalisation convergent avec la position de certains analystes comme Coenen-Huther (2000), Cohen (2007), Vimont (2009) qui estiment que

la professionnalisation des études universitaires est inévitable. Elle découle de la massification des étudiants, de la logique économique du monde professionnel et une dramatisation continue du chômage des diplômés. En acceptant en France que plus de la moitié d'une classe d'âge accède à l'université, il faut s'attendre à des changements de paradigmes pour permettre l'absorption des diplômés. D'ailleurs la plupart d'entre eux se destinent à d'autres univers professionnels (entreprises, association, collectivités, administration) loin des formes traditionnelle d'emploi: la recherche et l'enseignement. Dans cette dynamique, il est logique que les universités préparent le mieux possible les étudiants à affronter ces nouveaux défis. Seulement ce rôle de préparation professionnelle est perçu parfois comme une menace à l'égard des savoirs traditionnels et de la recherche. C'est peut-être une fausse querelle. La spécificité de l'université repose sur l'articulation des formations qui y sont dispensées, avec la recherche de pointe menée dans tous les domaines. Il est indispensable de conserver cette spécificité, y compris dans les formations professionnalisantes, qui d'ailleurs apporte de la valeur ajoutée.

« Si c'est une professionnalisation pour préparer directement une personne à occuper un emploi X bien précis, ce n'est pas le rôle de l'université. Par contre l'université a pour rôle de préparer la personne à pouvoir utiliser, mobiliser ses connaissances pour résoudre des situations qu'elle va rencontrer. On ne sait pas en avance quelles sont les situations, on ne sait pas en avance le contexte dans lequel elle va devoir mobiliser ses connaissances. Et donc le problème le plus important c'est d'apprendre à mobiliser ses connaissances et non pas de préparer strictement à un métier X, précis qui va d'ailleurs changer avec le temps. Mais si on se contente simplement de transmettre des connaissances, la personne aura peut-être capitalisé beaucoup de connaissances qu'elle va d'ailleurs oublier très vite, mais elle n'aura pas appris à utiliser ses connaissances pour résoudre les problèmes de la profession qui de toute façon va changer » (E14, 706).

L'université n'a pas pour rôle de préparer à des métiers spéciaux ou à des postes de travail. En revanche, elle forme ses étudiants à pouvoir s'adapter à toute situation professionnelle et à être capables de mobiliser les connaissances requises au poste. Et comme le poste n'est pas connu d'avance, y compris le secteur ou le contexte de travail, il importe de donner les capacités à faire appel aux savoirs adéquats le moment venu. Il s'agit donc d'établir une pédagogie permettant à la fois de former l'étudiant à être capable de mobiliser ses connaissances de base chaque fois de besoin sans pour autant le priver de connaissances professionnelles qui sont aussi nécessaires. Et c'est cette

articulation qui est difficile à réaliser. L'on sait que les postes de travail évoluent vite dans le temps, par conséquent les savoirs de base sont indispensables. Par exemple dans certains contextes de travail souvent défavorables, le travailleur a besoin d'être intellectuellement aguerri pour réussir. Par exemple dans les situations de travail qui se présentent chez l'enseignant de brousse ou le médecin, dépourvu quasiment de moyens et confronté à des populations mal outillées, ils sont tenus de faire appel à leur ingéniosité qui n'est plus seulement la maitrise des compétences liées à leurs métiers respectifs, mais de trouver dans ces cas de figure, les méthodes qui y sont vraiment adoptées pour travailler convenablement. Le médecin qui opère en brousse, n'utilise pas toujours les mêmes outils lorsqu'il se retrouve en ville. Donc, une professionnalisation n'est pas seulement savoir faire une application automatique de tâches prescrites ou recommandées, ou bien se former pour être capable d'occuper un emploi direct (Le Boterf, 2010). C'est être capable de mettre toute son intelligence au service d'une activité professionnelle.

« Je prends en exemple la formation des enseignants ou la formation d'un médecin qui œuvre à Dakar, ou qui œuvre vraiment dans la brousse, ce n'est pas exactement le même métier, mais quelqu'un qui a appris à mobiliser ses connaissances pourra s'adapter aussi bien à Dakar qu'en brousse » (E14, 706). *« L'approche par compétence n'exclut pas la maîtrise des connaissances de base. La compétence c'est quoi ? Pour avoir une compétence, il faut avoir des connaissances qu'on peut actualiser dans un contexte donné. C'est de cette capacité à actualiser dans le contexte que viennent les compétences. On actualise quoi? Les connaissances de base d'abord. La compétence n'exclut pas les connaissances de base. Si on ne connaît pas, on ne pas être compétent. Maintenant, c'est que l'approche nouvelle va peut-être exclure tout ce qui était de l'encyclopédisme pur et simple »* (E19, 1092).

Les compétences ont pour socle les connaissances de base. Il n'y a pas de compétence sans référence à une activité savante ou à une réflexion intellectuelle. Pour acquérir une compétence, il est primordial d'acquérir l'enseignement de base ou la formation de base qui inclut cette compétence (Pastré, 2005). Donc, les savoir-faire sont à certains égards fondamentalement dépendants des savoirs savants qui les incorporent. En se fondant sur des représentations très partagées du monde du travail et de ses besoins de formation professionnelle, l'université suit et préconise un mouvement qui répond à l'universalisation de l'enseignement supérieur dessinée par Bologne.

1.3.5. Le besoin d'équilibrage des offres de formation

L'économie connaît aujourd'hui un essor considérable. Et de plus en plus, elle cherche à instaurer des dispositifs d'apprentissage pour transmettre les savoirs utilitaires à grande échelle. Les enseignant-chercheurs ne sont pas tous contre. Ils réclament plutôt un équilibrage des formations. Ils estiment qu'il serait dommageable que la professionnalisation se fasse au détriment des connaissances génériques. Une telle logique n'est pas acceptable. Ils sont d'accord que l'offre de formation universitaire ne peut pas s'agir de fournir seulement des réponses à la demande du marché du travail, mais il est incontestable que l'université s'occupe de formations utilitaires. Elle lui incombe de contribuer à trouver des solutions par exemple aux problèmes alimentaires, à jouer un rôle majeur dans le processus du développement socioéconomique. C'est la réalité du monde actuel. Les enseignants réformistes soutiennent que les savoirs utilitaires sont aux yeux de beaucoup de gens dans le monde la voie à suivre pour mettre à terme les difficultés récurrentes du sous-emploi, de la faim et des maladies pandémiques. Pour cela il s'agit de former aux savoirs savants et aux savoirs professionnels, les deux sont aujourd'hui forcément indispensables. Il importe de former des chercheurs, mais il importe aussi de former des entrepreneurs, des créateurs d'entreprises.

« *Je suis d'accord avec le principe de garder l'université dans sa mission première, mais pas à 100% de ses bacheliers, je suis désolé. Écoute, tu as une maison, une famille, est-ce qu'en famille vous allez rester là à ne rien faire du matin au soir, quand même il faut aller bosser. Il faut que la cuisine puisse fonctionner. Et c'est aussi simple que cela. Il faut simplement bien équilibrer les choses. D'accord, oui pour favoriser le savoir, faire le temple du savoir, je suis d'accord, mais dans le temps où l'université a un rôle à jouer dans le processus de développement socioéconomique et pour ça il faut que tous les agrégats, il faut qu'on réfléchisse entièrement sur ce qu'on faisait avant* » (E1, 20). *« nous vivons dans un monde où le capitalisme a pris le pouvoir et il impose ses règles et c'est tout ce qui fait que le savoir est devenu une marchandise comme une autre et c'est dans cette logique qu'on considère qu'il y a un certain nombre de disciplines qui cultivent un certain esprit critique qui pourrait ne pas être conforme avec les impératifs du marché et qui en plus de ça, ne sont pas rentables et probablement il serait bien de les éliminer tout simplement. Je considère que c'est une grave erreur que de mettre le savoir au service du marché. L'université se situe haut-delà de ces choses-là et je pense que c'est un combat que les universitaires vont mener tout simplement*» (E5, 218). «*Les sciences sociales ont leur place et garderont leur place. Il faut faire en sorte que les besoins de la population en termes de développement puissent permettre de promouvoir toutes les sciences y compris les sciences sociales et humaines*» (E8, 400).

Les enseignants-chercheurs constatent que la domination de l'économie libérale pousse les acteurs économiques à imposer des changements à toutes les institutions, y compris l'université. Mais ils refusent que le pouvoir économique s'érige en maitre pour contrôler les itinéraires à suivre pour l'avenir de l'humanité. Ce dictat n'est pas acceptable, ce n'est pas parce qu'une disciplines ne répond pas au marché de l'emploi qu'elle n'est pas essentielle. Toutes les disciplines ne peuvent pas être au service de l'économie de marché, mais celles qui ne le sont pas, sont aussi rentables cognitivement que les autres le sont économiquement. Ce serait une erreur de penser à les supprimer, l'essentiel, c'est de faire en sorte que le développement puisse promouvoir les savoirs de toutes disciplines, en d'autres termes de toutes les sciences. Certains pensent qu'il est plus efficace de métisser les formations. L'université classique est bien, mais former au double profil est plus intéressant. Un enseignement mixte donnerait plus de chances et de possibilités.

«*Un métis a des caractéristiques beaucoup plus intéressantes qu'un non métis, tu vois ce que je dis. Moi je suis quelqu'un qui crois à la réunion de l'ensemble des éléments. C'est-à-dire avoir l'un n'empêche pas d'avoir l'autre, on peut bel et bien former quelqu'un à l'esprit critique, mais après qu'il ne reste pas là à être critique seulement, en même temps, il faut qu'il parvienne à s'insérer. Moi je pense que réunir les deux chez nos futurs diplômés serait très intéressant (…). On peut former quelqu'un capable d'avoir un esprit critique et en même temps pouvoir s'adapter dans un environnement économique très compétitif »* (E12, 632). *« Dès les premières années on donne une formation de base fondamentale avec l'inclusion de l'ensemble des savoirs. Maintenant à partir de la cinquième année, il y a une spécialisation, certains vont en production animale pour se spécialiser, certains vont en production du métal, certains font du génie rurale etc., d'autres font l'économie et la sociologie rurale, donc à la base, on a les formations de base et maintenant au sommet la spécialité; si c'est comme une pyramide, à la base, c'est une formation de base pour leur permettre d'avoir ce qu'on appelle le métabolisme de base et au sommet tous ont accès sur le professionnalisme »* (E12, 636).

Le profil du métis gagnerait le plus en assurance et aiderait les étudiants. Il convient de développer l'esprit critique et de synthèse en combinaison avec la dotation des étudiants en compétences. Les deux formations sont bien compatibles et c'est plus phase avec la marche actuelle du monde. Si on veut rester compétitif, il importe de faire un système mixte. La métaphore du métabolisme est très intéressante et dévoile l'appartenance de l'interviewé aux sciences dures, particulièrement en biologie. Si l'ensemble des réactions

biochimiques qui se produisent au sein de la matière vivante déterminent le métabolisme, l'université peut fonctionner relativement comme tel en tentant toujours de fournir une réponse intellectuelle à l'ensemble des réactions d'où qu'elles viennent et non opposer un refus systématique. De ce fait, il importe d'imaginer un système universitaire pyramidal. La base reste consacrée aux formations initiales et le sommet à la spécialisation. Dans le premier cycle, il peut exister un tronc commun avec l'inclusion de toutes les connaissances. Aux autres cycles plus élevés, il est possible de faire de la spécialisation; notons quand même au passage que les universités sénégalaises semblent à peu près fonctionner de cette manière. Mais il importe toujours de peaufiner pour mieux comprendre.

« *L'humanité a toujours besoin de bons chercheurs dans toutes les disciplines parce que s'il faut donc créer de nouveaux savoirs, mettre en œuvre de nouvelles théories, je pense que il y a encore de la place pour ces gens-là. Mais il faut simplement équilibrer, il ne faut pas que tout le monde aille faire des filières professionnelles au détriment des filières fondamentales qui seront toujours nécessaires en tout cas »* (E15, 774).

Il est nécessaire d'avoir une complémentarité entre les différents ordres d'enseignement sans parti pris. L'humanité a toujours besoin de nouveaux savoirs et de nouvelles théories. Ces théories, c'est la recherche fondamentale qui les produira parce que c'est elle qui sait le faire. Sous ce rapport, l'enseignement fondamental reste indispensable. Quand bien même il convient de tenir compte des besoins immédiats. A cet effet, il s'agit d'équilibrer les offres de formation. Avec la professionnalisation, il y a un enrichissement des finalités de l'université.

« *Il y a un enrichissement, il n'y a pas un bouleversement, il y a toujours les missions traditionnelles d'enseignement et de recherche, toujours, sans lesquelles d'ailleurs il n'y a pas d'université. Mais on a enrichit les finalités de l'université. Il n'y en a plus deux, il y en a trois, à côté de l'enseignement et de la recherche, on a mis l'employabilité. Donc réussir la réforme de l'université aujourd'hui, ce n'est point remplacer l'enseignement et la recherche par l'employabilité, mais faire qu'à côté de l'enseignement et de la recherche qu'il puisse avoir de l'employabilité et c'est l'équilibre que nous devons trouver. Il ne s'agit pas de faire partir une finalité au profit d'une autre. Il faut trouver l'équilibre qui nous permet de faire en sorte que nos universités fonctionnent en ayant ces trois missions : enseignement, recherche, employabilité »* (E2, 74).

La professionnalisation est une réforme qui vient enrichir les missions de l'université. Elle ne peut pas être prise comme quelque chose qui vient bouleverser ses fondements. En dehors de ses missions traditionnelles d'enseignement et de recherche, on lui a simplement confié une troisième mission: celle de l'employabilité. Donc, comprendre la réforme de la professionnalisation des études universitaires, c'est exactement être conscient de cette subtilité. Il importe à l'université de trouver le juste équilibre sans aucune substitution de ses finalités de base.

1. 4. Une demande sociale imprécise

La formulation de la demande sociale ne semble pas être très claire à bien des égards. *« Quand on dit la société on ne sait même pas, de qu'est-ce qu'il s'agit (…), ma vision des choses, c'est la suivante, nous avons un État, cet État dit, très bien, c'est moi qui dois représenter toute la société, nous avons tous misé sur cette société, nous avons dit voilà, on va élire un président de la république qui va faire des ministres, nous prenons nos impôts et nous leur donnons etc. Ce sont ces gens qui doivent définir les choses, qui doivent décortiquer, qui regardent la société et qui disent que cette société a besoin de telle chose. Alors il y a des universitaires, est-ce que ces universitaires sont capables de répondre à ce besoin-là, si oui, on leur demande de répondre à ce besoin, sinon, on leur dit mais très bien, ce n'est pas la peine. Prenons l'exemple du conflit de la Casamance qui est un conflit douloureux, mais les universitaires ont énormément réfléchi. Ils ont proposé des débuts de solution, est-ce que l'État en tient compte. Ah non, c'est de la recherche fondamentale, ça ne sert à rien. Si, ça vaut beaucoup. Est-ce que l'État en tient compte, je n'en sais rien. Est-ce qu'en ce moment-là, est-ce que l'université, quand l'université réfléchit sur le conflit de la Casamance, est-ce que l'université répond aux besoins de sa société, je ne sais pas ce que vous voulez, ce que les gens y vont mettre dans « répondre à sa société »* (E11, 554).

Les arguments de base qui alimentent le débat sur la nécessité de l'université de se réformer selon la demande sociale sont mal formulés. Ce qu'on appelle « la demande sociale » qui a besoin de réponse de la part de l'université n'est pas bien précisée ou est très mal maîtrisée par certains. Les citoyens ont choisi de voter pour un gouvernement

donné, c'est à lui de définir les politiques éducatives. Il a des ministres qui ont pour fonction de gérer chaque secteur de la vie politico-économique et sociale du pays. Pour ce qui est de l'université, il n'est pas son rôle de définir tel ou tel objectif, c'est à l'Etat de bien déterminer sa politique, de mettre les moyens et de donner les directives. Le cas du *conflit casamançais*[46] est un exemple frappant. Les universitaires ont toujours proposé des solutions, mais l'Etat n'a presque jamais tenu compte. Les conclusions de la recherche fondamentale sont quelquefois négligées par l'Etat malgré leur importance. Donc cette question de « demande sociale » n'est pas manifestement comprise chez tout le monde, chacun y met son contenu.

« *Moi je crois qu'on met en cause de façon injuste l'université. L'université doit être interpellée par la société pour qu'elle lui fournisse le type de cadre dont elle a besoin sinon si ce n'est pas l'université (…). Regardez ce qui se passe dans l'université actuelle, la recherche, elle est financée par le privé parce que le privé en a besoin. L'État finalement, ce n'est pas le cas, ce sont les universités elles-mêmes qui sont en train de financer la recherche avec les moyens dérisoires. Voilà, moi je crois que (on en revient finalement aux politiques), moi je crois qu'il faut des projets de société, il faut que le politique définisse des orientations générales concernant tous les secteurs, en particulier l'université qui serait en bonne place (…). Voilà, tant qu'on va bricoler, on ne peut pas réformer une université pour la rendre performante dans une société qui est malade. Vous avez vu les doctorants, ils ont manifesté y a pas longtemps (…) pour dire qu'ils n'ont pas de travail. Parmi ces doctorants y en a qui ont eu des formations pointues en sciences»* (E10, 488).

Il importe de noter que quelque part l'État ne travaille pas à promouvoir la recherche fondamentale. Certains universitaires ne sentent pas la valorisation des recherches fondamentales et ils accusent l'État d'entretenir cette situation. Ainsi, ils considèrent que l'université n'est pas là pour jouer le rôle de l'État. C'est à ce dernier de définir ses objectifs et ses finalités et d'en adresser la demande à l'université; mais pas à l'université d'exercer les fonctions des pouvoirs politiques, ni de vérifier la conformité des formations au modèle de citoyen à construire. On évoque bien un partage de rôle, que chacun fasse son travail et que l'État fixe les objectifs et définisse une politique d'orientation claire et efficace. Ainsi, chaque institution fera ce qui lui concerne. Les

[46] La Casamance est la région sud du Sénégal. Depuis 1981 elle est entrée en rébellion contre l'Etat sénégalais pour obtenir son indépendance. C'est un conflit qui a suscité plusieurs accords, mais toujours violés. Notre interviewé estime que les propositions des universitaires sont négligées par l'Etat du Sénégal du fait de leur caractère fondamental.

politiques doivent jouer leur rôle, les responsables d'éducation et les intellectuels aussi, à chacun de travailler sur ce qui lui est dévolu. Il y a une crise profonde liée à un manque de politique d'orientation fiable et une politique d'emploi efficace au point d'être incapable d'employer les docteurs titulaires de formation pointue.

«*L'université, son objectif ce n'est pas de dire, je fais un diplômé, il est apte à faire ceci (…), si les gens veulent faire de la maçonnerie, ils vont apprendre à faire de la maçonnerie, s'ils veulent être des mécaniciens, ils vont apprendre à être des mécaniciens. Le rôle de l'université ce n'est pas de former des professionnels capables de faire des bâtiments, de réparer des bagnoles ou d'inventer des avions, non ça ce n'est pas notre objectif. Notre objectif comme université, c'est de former des gens, de leur ouvrir des perspectives qui leur permettent, après s'ils veulent faire une formation professionnelle, de faire une formation professionnelle. Nous n'avons pas comme objectif de faire des professionnels. Ça, il y a des écoles pour ce genre de chose, il y a des formations qui sont pensées pour ce genre de chose, mais aujourd'hui quelqu'un qui dit, moi je viens m'inscrire au département de philosophie, l'objectif ce n'est pas d'être (…), de sortir et d'être capable d'aller travailler dans une entreprise où on fabrique des bols en plastique*» (E11, 514).

L'université ne forme pas aux métiers. Il peut être cependant pertinent qu'elle contribue à identifier l'ensemble des types d'activités qui se développent au Sénégal. C'est la seule manière de permettre une réforme adéquate et une université performante. Mais il ne s'agit pas de pousser l'université à faire de la professionnalisation, à fabriquer des professionnels, ceci ne serait être un objectif, même s'il est bon de penser à l'adéquation. C'est le rôle des écoles et instituts professionnels. C'est en gardant son ancrage aux formations savantes que l'université ouvre des perspectives pour ses étudiants dans tous les secteurs de la vie.

« *Si l'université doit se professionnaliser, oui, elle est inadaptée aujourd'hui. Si son objectif, c'est la professionnalisation, elle est inadaptée. Si son objectif n'est pas la professionnalisation, elle n'a qu'à continuer ce qu'elle doit faire. Maintenant on dit oui, c'est des disciplines qui ne servent à rien, parce qu'après, bon une fois que les gens sortent, ils ne sont pas adaptés dans leur société etc. je pense que c'est faux. Les gens sont très bien adaptés dans leur société. Il faut bien que les gens apprennent aussi à réfléchir. Le problème n'est pas en termes de faire des additions et des soustractions, je ne crois pas que ce soit ça l'objectif. Il y a d'autres choses qui sont éminemment plus complexes et qui nécessitent que les gens réfléchissent de manière interdisciplinaire plutôt que disciplinaire »* (E11, 568).

Les étudiants en sortant de l'université sont bien adaptés à la société. L'inaptitude des étudiants diplômés dans le marché de l'emploi n'est pas un argument fondé. Ils ont appris à réfléchir sur des problèmes complexes. Pour tous les cursus que les étudiants font à l'université, ils développent des capacités à analyser, à proposer, à sérier et à systématiser sur les objets d'étude. Il importe maintenant de leur former dans l'interdisciplinarité, c'est cela qui est le plus fondamental. Il s'agit de rompre avec la monodisciplinarité.

1.4.1. L'endoctrinement capitaliste des vocations

Le discours qui fonde le débat sur l'employabilité s'appuie essentiellement sur la crise du marché du travail. À cause du chômage croissant, l'opinion publique ne s'intéresse de plus en plus qu'aux études utilitaristes. Les formations généralistes des universités sont déclarées inefficaces dans le marché du travail. Les qualificatifs sont peu flatteurs: « fabrique de chômeurs». Les candidats à l'emploi assistent impuissants à cette situation « malgré que les statistiques et les publications scientifiques démontrent que perdurent de fortes corrélations entre le niveau de diplôme atteint et la protection contre le chômage (Audier, 2012:197). La plupart des employeurs considèrent que les étudiants des facultés ne sont pas aptes aux postes de travail, parce qu'ils ne disposent pas des compétences recherchées. Il n'y a pas de poste adéquat parce qu'il s'agit d'un détenteur d'un diplôme basique de l'université, un sortant d'une formation initiale, sans expertise nécessaire et dépourvue de valeur ajoutée. Cette façon de penser les choses a même affecté les étudiants et leurs parents qui deviennent de plus en plus réceptifs à ce discours. De ce fait, il y a un sentiment d'insécurité professionnelle et un souci de ne jamais intéresser les entreprises qui se développent chez eux. C'est la raison pour laquelle les formations professionnalisées s'explosent et attirent beaucoup d'étudiants.

«On a remarqué un engouement important parce qu'il y a beaucoup de jeunes qui vous disent qu'ils préfèrent même s'inscrire dans le master professionnel que dans le master recherche. D'ailleurs la plupart, c'est ce qu'ils souhaitent, il y a d'autres facteurs qui font qu'ils s'inscrivent d'abord dans les masters de recherche, mais la plupart d'entre eux préfèrent les masters professionnels» (E8, 374). *«On a tendance à verser dans le professionnel même à l'École Normale. Je m'entretenais avec le responsable en philosophie à ce qu'on appelait l'ancienne École Normale, mais ils veulent délivrer désormais un master professionnel. Vous voyez, c'est la tendance et que quelqu'un qui quitte ici en M1, c'est comme s'il continuait ses études à l'école normale puisqu'il sortira*

avec un master, c'est-à-dire qui concerne les deux masters M1 et M2, un master même professionnel à la place du diplôme qu'ils avaient à la sortie de l'école» (E9, 408).

Il y a une tendance d'insatisfaction par rapport à la formation universitaire. Parfois, les étudiants donnent l'impression d'avoir perdu trop de temps à l'université. Obnubilés par leur insertion professionnelle, ils cherchent à faire des études reconnues dans le milieu professionnel. La crise de l'emploi a déplacé l'angle de regard et d'appréciation des universités. Les attentes ne portent plus sur une compétition d'excellence dans la formation savante. Il s'agit maintenant de faire réussir les étudiants en leur inculquant des compétences au-delà des savoirs afin de faciliter leur insertion professionnelle. L'ensemble de ces demandes signifient que l'université soit attentive à la qualité de ces processus pédagogiques, plus exigeante sur le suivi personnalisé des étudiants, plus professionnelle dans la mise en œuvre de ses formations.

« *Justement on ne doit pas se réformer en se dégradant, vous comprenez. Aujourd'hui avec le LMD ce qu'on appelait l'ancienne maîtrise ce n'est plus un diplôme, on ne peut plus se prévaloir (normalement) de la maîtrise pour postuler à une fonction parce que ce n'est que l'étape vers le M2. On ne soutient plus en maîtrise comme on le faisait affectueusement ici où tous les parents se réunissaient là. Pourquoi ? Parce que ce n'est plus un diplôme. Le premier cycle au lieu de deux ans maintenant, c'est trois ans et le deuxième, c'est deux ans. Ça fait cinq ans au lieu de quatre ans, vous voyez. Donc l'université conserve sa fonction première qui est de détenir les principes (je ne dis pas la science), les principes de la science et les autres peuvent être dérivés. Ça c'est le « qui » des écoles professionnelles, ça c'est la fonction des écoles professionnelles* (E9, 408).

La réforme du LMD porte par devers elles des inconvénients liés à la perte des moments solennels des soutenances du diplôme de maîtrise. L'ancien système reconnaissait la maîtrise comme un grand diplôme, aujourd'hui, elle ne représente plus rien. Cette situation allonge forcément les études. Le master n'a réellement de valeur que quand il est complet. Nous pouvons noter un sentiment de nostalgie et de regret exprimé ici à l'endroit du diplôme de maîtrise qui a perdu toute sa splendeur. Mais aussi l'on peut comprendre le vide que laisse la maitrise après quatre ans d'études universitaires reconnus que de nom et sans diplôme.

« On recherche les hauts cadres de l'intelligentsia du Sénégal et que ces hauts cadres forment les autres, c'est comme un professeur en médecine, on ne peut pas dire qu'il ne

sait pas soigner, mais ce n'est pas son rôle. Son rôle c'est d'enseigner aux docteurs de bien soigner – je ne sais pas si on se comprend bien – c'est ça la fonction d'un vrai professeur d'université, quel qu'en soit d'ailleurs le domaine, que ça soit la médecine, que ça soit la géographie etc. il y a des gens qui sont là pour appliquer les sciences, il y a des écoles qui sont spécialisées pour apprendre comment les appliquer » (E8, 414).

Tout le problème de l'université semble être une confusion de rôle qu'il est possible de comprendre en interrogeant la fonction première d'un enseignant. Elle consisté à enseigner, c'est ça la fonction essentielle. Par exemple, le professeur de faculté de médecine n'a pas pour fonction de soigner, il enseigne comment parvenir à être docteur, à être médecin. C'est au médecin que revient la fonction de consulter et de soigner. Il y a des gens qui ont pour fonction d'appliquer les sciences et il y a des établissements qui sont faits pour apprendre comment les appliquer. Il est donc aisé de comprendre que le rôle de l'université n'est pas de professionnaliser, c'est aux écoles que revient ce rôle.

1.4.2. Eviter de former seulement à l'employabilité

La dimension sociale des compétences dans la construction du projet personnel étudiant focalisé sur l'emploi et ses outils d'insertion est assez peu présente dans les réflexions rencontrées dans les recherches. Peu de mentions sont faites dans les entretiens sur la connaissance des réalités étudiantes au regard du contexte social, universitaire de ces derniers et de la construction des affiliations universitaires », (Leclerc, 2012). Il convient d'interroger le modèle social qu'on veut construire avec le système LMD au risque d'aboutir à une société marchande ancrée sur une recherche exagérée de profit. Il importe de faire un équilibrage entre l'enseignement fondamental et l'enseignement professionnel pour éviter de fabriquer des diplômés entièrement acquis aux injonctions économiques. La mission d'autonomie à laquelle les citoyens doivent être formés est essentielle. Or, il y a le risque d'endoctrinement économique basé sur l'assouplissement de l'esprit critique, de la capacité de faire une remise en cause, d'argumenter et de défendre une logique, etc.

«C'est vrai qu'avec cette réforme du LMD qui est beaucoup plus anglo-saxonne, il faut également se poser la question des origines du type de société qu'on voudrait mettre sur pied, qui n'est pas certainement une société du type commercial, du type économique où la rentabilité est recherchée de façon exagérée et (...), mais aussi on peut dire également ça, c'est ce qui est négatif, surtout si cette mondialisation est une mondialisation marchande, si ce n'est pas une mondialisation du type humain (…). *Où l'individu*

devient un instrument pour le rendement, pour l'économie. Mais pas un individu qui est développé, qui se développe, qui s'épanouit, qui vit socialement parmi les êtres humains et qui a le souci je crois d'être utile, d'être utile à la société à travers le travail et pour qui le travail n'est pas la seule finalité » (…).*Il peut devenir un agent, un agent sujet pour le rendement et vous comprenez bien qu'en ce moment-là, ça sera la marchandisation de l'université et ça sera vraiment la privatisation même du savoir, je veux dire qu'on prépare les gens à être des automates, à être au service du rendement des grands capitaux (…). Si l'université est au service de ces compétences uniquement, si tu veux (...) c'est faire de l'homme un sujet pour certains, tandis que de l'autre côté, c'est beaucoup plus l'université qui permet à quelqu'un de multiplier ses compétences et d'être libre dans le choix de là où il veut aller et là où il veut s'épanouir »* (E27, 1431).

En dehors de la formation académique qui forme un homme complet, la prédominance d'une formation professionnelle peut fabriquer des citoyens automates. C'est-à-dire un futur travailleur instrumentalisé de façon à devenir une marionnette de l'économie de marché. Un tel modèle de citoyen est un sujet endoctriné économiquement avec tous les manquements que cela imprime chez l'homme. Les étudiants formés de cette façon vont véhiculer une culture économique qui ne fera que renforcer les inégalités sociales. Marx établit bien un lien fondamental entre le système économique et les types de division du travail dans l'émergence des inégalités. Cet ensemble social stratifié trouve son répondant dans une culture commune qui n'est que la symbolisation généralisée des rapports d'exploitation (Aron, 1964).La dépendance psychologique au travail et au pouvoir économique fait perdre une certaine autonomie de penser et d'être, qui est un élément capital dans la socialisation. Un monde soumis exclusivement aux lois du marché peut être difficile à vivre et même dangereux pour la cohésion sociale. L'entrée par les compétences dans la formation universitaire ne peut permettre de former un citoyen autonome, ce dont il est question à l'université. Il ne s'agit pas non plus de diaboliser la réforme professionnalisante.

« On peut penser également que ce système LMD apporte du neuf dans nos systèmes qui étaient des systèmes très littéraires, très académiques et qui apportent les trois dimensions que nous connaissons. La première dimension liée aux compétences académiques, la deuxième liée aux compétences professionnelles et la troisième liée aux compétences de recherches, donc on peut dire que: soit c'est une bonne chose, mais il faut savoir comment est ce qui est mis sur pied, comment est-ce que l'environnement reçoit et comment (…). Quelles sont les ressources qui sont mises à la disposition de cette innovation. Vous voyez donc à la fois que ça peut avoir des (…), ça peut être une bonne

chose si on l'utilise bien, mais ça peut être une mauvaise chose si on l'utilise mal et si on l'utilise de façon mathématique et on risque d'être au service d'autres finalités. C'est une façon de dire, c'est une bonne chose à condition que le monde scolaire et estudiantin, le monde professionnel, le monde des enseignants, les structures administratives et académiques comprennent bien qu'il s'agit de donner une formation qui touche les trois aspects de savoir et je viens de citer ces trois compétences. Ce qui veut dire que ça nous demande de revisiter non simplement les structures d'enseignement, mais les structures également d'appui qui sont les lieux de stage et surtout les structures de nos laboratoires » (E27, 1421).

Trois missions de l'université (enseignement, recherche et employabilité) sont déclinées et consistent à prendre en compte les compétences académiques, les compétences de recherche et les compétences professionnelles. La réforme nécessite en revanche une analyse approfondie pour saisir les avantages et les inconvénients afin d'éviter toute dérive. L'employabilité contribue à donner de la valeur aux études. En effet, elle est importante, elle permet d'atténuer un apprentissage fondé sur des études uniquement savantes. Cependant il ne saurait être question d'une employabilité qui assujettit, mais plutôt une employabilité qui permet à l'étudiant de se développer et de développer ses facultés d'autonomie. Le discours qui soutient la professionnalisation des études universitaires est articulé au niveau de deux espaces qui n'ont pas les mêmes finalités, ni les mêmes objectifs (entreprise, université). Et cela fait qu'il se tient dans une double entrée, c'est-à-dire une entrée économique sous une forme de pression et une entrée académique sous une forme d'ancrage. A partir de ce moment, il y a un besoin de mettre en synergie toutes les forces des acteurs concernés: enseignants-chercheurs, étudiants, pouvoirs; mais surtout les professionnels des entreprises pour s'assurer de leur capacité à encadrer des stages. En conséquence l'employabilité des étudiants ne devrait pas supplanter la formation à l'autonomie. Autrement dit, les savoirs académiques préparent les apprenants à la fois à acquérir des compétences et à rester maîtres de leurs choix, de leurs destins. Et généralement comme dit le philosophe, c'est la question du travail qui a fait les maîtres et les serviteurs, les peuples conquérants et les peuples conquis, les oppresseurs de tout genre et les opprimés de tout nom. Si l'offre de formation reste dominée par le souci d'opérationnalisation et de rentabilité, le diplômé va être éloigné du développement de l'esprit critique. Or, il est important de lui former dans les conditions permettant d'être intellectuellement mûr et indépendant. L'éducation globale ou générale

comme le fait remarquer Bloom (2003:159) «met l'accent sur le développement de tout l'individu et pas seulement sur sa formation professionnelle. Elle privilégie l'aptitude à penser, à communiquer et à apprendre, ainsi qu'à envisager différentes questions dans une large perspective historique, comparative et disciplinaire. Cette aptitude est un fondement essentiel pour la formation de la personne».

« *Si la pression dans la formation est une pression académique, nous allons directement dans une formation globale de l'individu, une formation intégrale de l'individu, parce que ses pensées sont réfléchies par rapport aux finalités, aux objectifs de l'éducation(…). Mais si nous utilisons l'entrée purement professionnelle ou entreprise, nous préparons quelqu'un pour une rentabilisation, pour un rendement et qui peut être au service d'une structure »* (E27, 1442). «*L'université a à la fois à jouer un rôle économique en ce sens qu'il n'y a rien à faire. L'université fournit des cadres au monde économique et pas seulement au monde économique, au monde social aussi et au monde politique également. Mais outre cela, elle ne doit pas être asservie au monde économique, elle ne doit pas être asservie au monde politique, elle ne doit pas être asservie au monde social. Ce qu'elle doit faire; elle doit jouer ce que j'appelle une fonction de veille et d'éveil. Elle doit occuper une fonction de veille dans ce sens qu'elle doit être très attentive aux problèmes qui émergent à la fois dans le monde économique que dans le monde social, dans le monde politique et de les mettre en évidence, de les analyser, d'en étudier les facteurs et elle doit aussi jouer une fonction d'éveil dans ce sens qu'elle doit attirer l'attention du monde économique, du monde social, qu'il y a un certain nombre de problèmes qui se posent et qui ne sont pas résolus qui ont des impacts à moyen terme et à long terme et qui peuvent être très dangereux pour le développement social, économique et politique d'un pays »* (E14, 708).

Le rôle économique que l'université assume est incontestable. L'on voit qu'elle fournit indirectement des cadres à toutes les structures de la société. Mais là où le débat est utile, c'est au niveau de l'articulation des formations académiques et professionnalisantes. L'université ne peut pas être asservie au monde économique, ni être au service du monde politique, ni même soumise aux injonctions sociales. Elle est appelée à jouer une fonction de *veille* et d'*éveil* et à rester attentive aux problèmes qui émergent dans la vie en général, à les mettre en évidence et à les analyser. L'université se charge d'étudier les facteurs qui sont les causes des problèmes dans le monde et d'en proposer des solutions, y compris ceux qui touchent le milieu socioéconomique. Il s'agit de chercher à comprendre certains problèmes communs à l'humanité et qui évoquent des solutions sans quoi, ils peuvent obstruer le processus du développement. Toutefois les missions de l'université sont

tenues de prendre en compte les aspirations des citoyens, de s'intéresser aux questions qu'ils se posent et de participer à fournir des réponses. Mais en aucun cas, elle doit être asservie à une quelconque institution; l'on ne saurait admettre l'aliénation de son autonomie.

2. De la professionnalisation et des modalités pédagogiques à l'université

Enquêter sur le monde universitaire n'est pas un fait courant. Le petit nombre de recherches publiées en témoigne (Musselin, 2008), informe de la quantité limitée des travaux. La pédagogie universitaire comme le montre De Kétèle (2010) n'a pas une longue histoire, tout au plus trois à quatre décennies. Comme ce fut le cas dans d'autres domaines, son champ s'est progressivement élargi, et cela dans plusieurs directions. Ce sont d'abord les domaines scientifiques les plus professionnalisants au premier rang desquelles les facultés de médecine qui vont inaugurer des investigations dans la sphère pédagogique. Elles ont conduit des analyses et des recherches pédagogiques pour une meilleure pratique de leurs formations universitaires avec souvent le concours d'experts en éducation. Il existe un nombre considérable de revues qui le témoignent dans le secteur. De Ketele en compte vingt dont les plus importants sont *Academic medicine*, *Advances in Hearth Sciences Education, Bristish Medical Journal, Medical Education, Online Medical Teacher, Teaching and Learning in Medicine, Pédagogie médicale*. Peu à peu d'autres facultés et composantes vont suivre. Mais l'intérêt porté à la pédagogie va s'accentuer du fait de la pression de différents acteurs comme l'UESCO lors de sa conférence en 1998, l'Union Européenne à travers le processus de Bologne, le sommet de Lisbonne, la multiplication de centres de ressources pédagogiques dans les établissements universitaires et une forte volonté d'améliorer l'enseignement supérieur. Bref, aujourd'hui dans beaucoup d'universités, c'est un volet devenu essentiel et fortement recommandé dans la mise en place de la professionnalisation des études universitaires.

La professionnalisation de l'enseignement supérieur est une mise en représentation des savoirs contextuels et des finalités de la formation au travers des dispositifs pédagogiques en partie inspirés par des démarches économiques. Cette mise en représentation est essentiellement mimétique dans la mesure où l'on crée à l'échelle d'une université l'image du citoyen que l'on veut former. Et on incite les étudiants à se conformer à cette

image à travers tous les symboles mis à disposition et toutes les activités produites Lemaitre (2009). Une telle démarche est venue se confronter à une tradition universitaire de transmission des savoirs fondée sur la logique disciplinaire et la pédagogie de l'enseignement frontal qui sont restées longtemps une pratique courante. Les cours magistraux sont un exemple patent de ce genre d'enseignement. Il est destiné à des étudiants types classiques qui, après l'obtention du bac, accèdent à l'université pour y poursuivre un cursus. Les rapports enseignant/enseigné sont d'ordre hiérarchique et même de supériorité. Outre cela, dans la réforme LMD, les dispositifs de professionnalisation ont permis l'accès à l'université d'un nouveau type d'étudiant, un adulte en reprise d'études et qui y entre avec un bagage intellectuel et un stock d'expériences qui exigent de nouveaux rapports. C'est ce que nous avons cherché à comprendre dans cette partie. Nous allons tenter de voir comment et dans quelle logique les enseignants-chercheurs conçoivent la pédagogie avec les nouvelles réalités qui caractérisent la réforme de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

2.1. Le décloisonnement des disciplines et des curriculums universitaires

Les transformations attendues des universités doivent être regardées en prenant en compte les transformations opérées dans le domaine de la pédagogie. Les universités multiplient les formations dans des domaines proches et créent des cadres pour des animations pédagogiques. C'est dans le même ordre d'idée qu'en France existent les espaces avenir qui ont une mission principale d'aide aux étudiants pour la recherche d'emploi, mais peuvent permettre des concertations entre différentes disciplines pour la mise en place d'un diplôme commun professionnalisant, au Japon les centres de pédagogie jouent le même rôle (Oba, 2007). Longtemps considérée comme refermée sur elle-même, l'université sénégalaise compte prendre un intérêt particulier de cette réforme en s'ouvrant davantage à l'interne des composantes et à l'extérieur pour converger avec le milieu économique sur les formations.

«*S'il y a un intérêt à cette réforme, c'est que justement elle décloisonne les disciplines. L'interdisciplinarité est devenue une réalité à l'UCAD. Évidemment c'est encore timide parce que on est au début de la réforme, mais on peut préjuger que dans quelques années ça va être une réalité fortement enracinée dans nos pratiques quotidiennes et que*

justement ce sera un moyen de faire en sorte que toutes les disciplines puissent coopérer et travailler ensemble » (E5, 256).

Un parmi les avantages de la réforme LMD est de rapprocher les disciplines. Les enseignants-chercheurs peuvent maintenant grâce aux opportunités de la réforme mutualiser leurs recherches et développer l'interdisciplinarité. Les disciplines peuvent désormais mieux coopérer et travailler ensemble contrairement dans l'ancien régime où chacune était restée cloitrer dans son domaine. La mobilité d'abord des enseignants au sein même des composantes ouvre la voie réelle à l'interdisciplinarité; elle casse en même temps le mur des frontières tacites qui bloquaient les étudiants à se mouvoir dans les disciplines pour se piquer des cours annexes; ce qui correspond en France à la fameuse unité d'enseignement libre. Il est encore timide pour parler de la mobilité des étudiants à l'interne, mais cet élan dans l'interdisciplinarité atteste les tendances nouvelles d'une pédagogie différenciée qui est un des substrats même de la professionnalisation.

Pour « *travailler dans ce sens-là, non seulement au niveau interne mais si vous voyez mon plan-là sur les examens il y a un examen en mathématiques, vous comprenez, sciences exactes mathématiques, un autre à faire, un examen d'histoire, de sociologie, de littérature française, de littérature africaine qui ne sont pas enseignés dans notre département et donc on cultive non seulement l'interdisciplinarité avec les autres sciences humaines, mais également à l'intérieur de nos thèmes (…). C'est vraiment quelque chose qui nous a trouvé dans ce sens-là*» (E9, 458). « *On a réuni des gens qui ne se sont jamais parlés avant, même s'ils étaient dans un même département, des discussions houleuses souvent, non il faut mettre telle unité d'enseignement, non tel type d'enseignement doit être transversal, l'autre doit être obligatoire, ces discussions-là ont entrainé ce que j'ai appelé ici la réalisation de véritables équipes pluridisciplinaires. Vous savez qu'au niveau de l'université qui est un système classique basé sur les principes d'autonomie et de liberté, les enseignants de l'université ont l'habitude de façon traditionnelle de travailler en solitaire, un avantage fondamental de la mise en place du LMD, c'est de les amener à sortir de leur solitude, de leur isolement et à travailler ensemble »* (E2, 90).

Les professeurs parviennent petit à petit à travailler ensemble. Par exemple en philosophie, ils ont défini des modules en littérature, en mathématiques, en histoire et dans beaucoup d'autres disciplines qui ne relèvent pas de leur composante. Sur la base de l'interdisciplinarité, ils parviennent à réunir des enseignants qui ne communiquaient

presque pas. Dans les assemblées de facultés, la volonté de protéger le prestige de sa discipline occasionnait de vrais débats, mais aujourd'hui par la mise en place des équipes pluridisciplinaires grâce au LMD, toutes ces discussions semblent se dissiper. Il n'y a presque plus de solitaire, la tendance est au regroupement de partage d'expérience fondé sur une logique de décloisonnement.

«L'enseignant d'hier et l'université d'hier ne peuvent pas être identiques à l'université d'aujourd'hui. Hier il n'y avait pas d'ordinateurs, aujourd'hui il y a des plates-formes à distance où le virtuel a une place et donc je pense que l'enseignant d'aujourd'hui doit s'adapter, doit maîtriser les outils nécessaires pour faire passer son message et donc il faut s'adapter pour ne pas être dépassé. En matière pédagogique, même les professionnels doivent avoir un renforcement pédagogique pour pouvoir bien passer leur message. Donc, moi je pense qu'il n'y a pas une certaine incompatibilité, mais il faut que l'enseignant fasse l'effort de s'adapter quoi. Il faudra s'adapter au contexte, le principe est bon, le principe du LMD est bon, mais il faut l'adapter au contexte sénégalais, il faut recadrer afin qu'elle soit en phase avec notre contexte et nos réalités socioculturelles. Le LMD, c'est des crédits, c'est des passerelles entre institutions en apportant et je pense que ça, c'est intéressant maintenant par le biais de la REESAO, on fait des réflexions pour mieux nous imprégner de ce qui doit se faire» (E12, 648).

Les mutations au sein de l'université sont admises et sont inscrites dans une logique irréversible. L'enseignement supérieur change avec les effets du développement des TIC qui accélèrent le tournant des choses et permettent une interconnexion fabuleuse des champs disciplinaires. L'intérêt est de savoir s'adapter et tout le monde est invité à s'adapter, maitriser les outils numériques pour pouvoir contribuer efficacement dans sa discipline. Il peut s'agir d'entrer en communication avec tous les acteurs de l'enseignement pour partager les méthodes de travail, la pédagogie, les logiciels éducatif, y compris un partage avec le milieu professionnel qui ne doit plus être marginalisé à l'université. Le principe du LMD est jugé formidable à ce niveau de la mutualisation. Il reste seulement à le conformer aux réalités locales du contexte sénégalais. Il est intéressant de permettre les passerelles entre champs disciplinaires et entre institutions comme le REESAO qui sont des organismes interuniversitaires dans le cadre de la mutualisation des programmes des pays de la sous-région.

« La logique disciplinaire est quelque chose qu'il faut relativiser. Si vous regardez les grandes universités internationales, vous ne voyez que des labos interdisciplinaires. Tous

les labos deviennent des labos interdisciplinaires. Et effectivement pour résoudre des problèmes complexes, l'approche mono disciplinaire n'est pas possible. Moi je vois que dans mon universitaire, tous les labos sont maintenant pluridisciplinaires non seulement de façon interne mais même externe. Et je pense que la logique disciplinaire est encore une logique qui se défendait dans l'émergence de la science avec notamment la fameuse encyclopédie de Diderot et d'Alembert et on a vu les disciplines se multiplier et maintenant on est en train de voir les disciplines se rassembler d'ailleurs » (E14, 712).

L'approche mono disciplinaire manque de plus en plus de fascination, elle ne semble plus être en cohérence avec la situation actuelle de l'enseignement supérieur. Les laboratoires de recherche ne s'apprêtent presque plus à une démarche fondée sur une logique disciplinaire. Il est question de mutualiser de façon interne d'abord et ensuite de manière externe. Les disciplines s'interpénètrent avec des curriculums disciplinaires modulés et qui deviennent des structures de savoirs, des activités et des relations entre matières en jeu dans la professionnalisation au sein de l'université afin d'offrir de nouvelles possibilités. Cette approche curriculaire fait l'objet d'une «médiation» à la fois enjeu pour la formation et mise en forme symbolique des différentes conceptions en présence parmi les enseignants-chercheurs, les employeurs, les étudiants et les administrateurs, (Lemaitre, 2009). Il s'agit principalement de relier les programmes et les situations d'apprentissage en entreprise pour améliorer la manière dont on professionnalise les étudiants. Il s'agit aussi comme le dit Viviane Isambert-Jamati (1995), d'observer le curriculum effectif et de prendre ensemble « contenus, programmes, finalités poursuivies, parcours ». L'objectif est de modéliser en fonction des attentes de l'État, des entreprises et de la société en général et de repérer les conceptions nouvelles de l'éducation. L'interdisciplinarité est nécessaire dans un système d'enseignement qui se globalise de jour en jour.

« *S'il y avait une pédagogie universitaire, on comprendrait que la formation se fait à partir des niveaux taxonomiques. Ça veut dire (...), la taxonomie la plus banale est celle de BLOOM. Quand je forme, je forme pourquoi ? c'est pour connaître, pour comprendre, pour analyser, c'est pour appliquer, quand dans la formation on a déjà un arrière-plan taxonomique pour suivre, quand dans cette formation on veut également penser à ce qu'on appelle l'intégration sur le plan horizontal, ça veut dire sur le plan du vécu et sur le plan vertical, sur le plan de la structuration des savoirs, quand on met en pratique cette pédagogie, il n'y a pas de risque, il n'y a pas de danger mais par contre, si on se cantonne sur le plan de l'intégration purement verticale et académique et structuré on*

reste dans l'élitisme, on reste dans un savoir pour le savoir et on est loin de la réalité » (E27, 1439).

La pédagogie est pratiquement traitée en parent pauvre à l'université; ce qui cause le plus souvent des manquements pour des performances dans la transmission des savoirs et des finalités établies. La taxonomie de Bloom qui a beaucoup inspiré le cycle élémentaire dans l'apprentissage, peut être d'un grand apport à l'université si on tient compte des objectifs qu'elle pose : connaître, comprendre, analyser et appliquer. Dans cette approche, il n'y a pas de risque de passer à côté de l'essentiel. Il y a une véritable articulation à faire pour mieux conjuguer le couplage formation académique/formation professionnelle. Il ne s'agit pas seulement de se contenter d'un discours pédagogique non élaboré pour basculer dans l'approche par compétences. Il faut que ce discours soit bien théorisé et bien établi afin de dégager la pertinence et les principes de base à ne pas manquer dans l'enseignement/apprentissage. Selon Basil Bernstein(1990)[47] cité par Lemaitre (2010), «le discours pédagogique désigne la structure du langage qui permet la pédagogie». En attirant l'attention sur les interactions et les caractéristiques sociales intrinsèques à la situation éducative, il montre en quoi le discours pédagogique mérite d'être étudié en lui-même, et non comme un simple reflet de déterminants externes comme les questions de classe sociale, de genre, d'origine ethnique, de religion ou de quartier. Cette théorie du discours pédagogique se distingue donc des théories de la reproduction et d'une sociologie centrée sur des questions de pouvoirs. Dans cette lignée, l'approche présentée ici, sans nier l'existence des influences extérieures sur la production du curriculum, se centre sur les déterminants externes du discours pédagogique à l'origine de la sélection, de la désignation et de l'organisation des savoirs et des activités «curriculum». Il s'agit d'une représentation de plusieurs paradigmes des structures du savoir comme dans les sciences sociales qui rapportent de manière horizontale les connaissances à des situations segmentées de la vie courante. Bref, une

[47]Basil Bernstein (1924-2000) est un sociologue britannique qui a travaillé les éléments structurant le curriculum. Il a développé une approche sociolinguistique des phénomènes éducatifs et s'est consacré plus particulièrement à partir des années quatre-vingt aux contenus de la transmission, à travers une théorie du discours pédagogique fondée sur le code élaboré (classe dominante) et le code restreint (classe défavorisée). La première parce qu'elle maitrise les instruments expressifs entérine l'école et la seconde défavorisée souffre du décalage linguistique. Ce manque de compétences linguistiques leur empêche toute promotion sociale ; ce qui détermine d'une certaine façon la caractéristique de la stratification sociale.

logique disciplinaire au sens de fixer des balises entre les matières, n'est plus à jour et ne fait pas prospérer les filières.

La professionnalisation ne doit pas être vue comme une suite de « contenus d'enseignements ordonnancés d'une certaine façon pour répondre à des besoins de lieux de travail identifiés », mais comme « un curriculum mettant en représentation des savoirs orientés à la fois vers des finalités éducatives et professionnelles » Lemaitre (2009). Le discours pédagogique le mieux partagé devrait épouser cette croyance. L'implication des professionnels dans les cours nécessite aussi qu'ils aient des rudiments pédagogiques pour bien faire passer leur enseignement. Du coup, tout le monde est invité à s'adapter au nouveau contexte. La connaissance de la pédagogie est indispensable pour réussir le mode d'enseignement requis par rapport à un contexte. Les experts du milieu professionnel intervenant dans les cours universitaires gagneraient également à s'imprégner pédagogiquement.

2.2. Les tensions dans les objectifs d'enseignement entre acteurs

Les changements considérables notés dans l'environnement économiques et les exigences en matière de qualifications ont fait que la professionnalisation a mis en débat deux acteurs avec des visions parallèles de la pratique d'enseignement: les enseignants-chercheurs et les cadres du milieu de l'entreprise (Lemaitre, 2009). Les premiers privilégient toujours un enseignement traditionnel fondé sur une vision scientifique de la formation et une pédagogie classique transmissive (cours, travaux dirigés et pratiques), les seconds privilégient un enseignement pratique fondé sur une vision professionnalisante de la formation et une pédagogie active (gestion de projet, étude de cas, la robotique etc.). La volonté de rendre compatibles les deux approches pratiquement parallèles crée une situation qui crée des tensions dans les formations. De ce fait, s'il est important de faire l'approche par compétences, il est impératif que les méthodes de pédagogie actives soient revisitées afin de changer le mode de transmission des savoirs. Aujourd'hui d'une certaine façon, on assiste à une sorte de pédagogie par objectif centrée sur l'étudiant. Or, les traditions pédagogiques universitaires montrent un enseignement frontal caractérisé principalement par l'ingurgitation et par le *bachotage* des programmes.

Il s'agit d'une sorte de transmission de savoirs à des fins de contrôle ou d'examen cognitifs. Les étudiants apprennent pour restituer. Tout compte fait dans la logique de la professionnalisation, ces types de méthodes pédagogiques ne sont pas pertinents pour la transmission des compétences professionnelles.

«Cette approche d'une pédagogie dite magistère où l'enseignant est détenteur du savoir et balance ça aux étudiants qui sont consommateurs ou que l'élève est consommateur, je crois que les méthodes actives d'enseignement obligent de battre ça en brèche. Je suis inspecteur et on est au courant justement de la rupture qui a été créée par l'avènement des méthodes actives dans l'enseignement. Dans les méthodes actives de l'enseignement, que ça soit l'approche par compétences ou l'approche par objectifs ou la pédagogie par objectifs, en réalité l'étudiant ou l'apprenant participe à la construction de son savoir. Et dans les disciplines que vous avez évoquées tout-à-l'heure, c'est vrai qu'il est un peu difficile de rompre avec ces méthodes magistrales où l'enseignant est justement dépositaire et seul dépositaire du savoir et il vient, il dispense le savoir et s'en va. C'est très difficile de passer par exemple pour les disciplines littéraires, la philosophie ; en tout cas en sciences humaines. Il est un peu difficile justement de se départir de ces méthodes magistrales pour aller vers les pédagogies actives…» (E17, 894).

Il y a un ancrage très fort de la pédagogie transmissive qui rend certains enseignants réfractaires face aux approches actives. Des disciplines comme la philosophie et les lettres sont considérées comme difficiles à prendre en compte dans une approche par compétences. Pourtant les conclusions des travaux des états généraux de l'éducation de 1981 avaient décrié cette pédagogie transmissive et avaient fortement recommandé un changement d'approche. La pédagogie par objectifs (PPO) a été instaurée dans ce sens, surtout au niveau des cycles secondaires et élémentaires. Les enseignants du supérieur étant plus ou moins autonomes en matière d'enseignement, la méthode n'a pas beaucoup prospéré à l'université. Néanmoins, dans l'évolution actuelle, certains sont convaincus des faiblesses actuelles d'une approche transmissive et de la nécessité d'appliquer une pédagogie active dans laquelle l'enseignant devient un guide et l'apprenant l'artisan principal pour l'acquisition de la connaissance. C'est un peu les approches par «situation-problème» ou «situation-projet», etc.

« *Je crois quand même fondamentalement que c'est nécessaire parce que c'est là où on peut véritablement évaluer la compétence au niveau des étudiants. Sinon on risque seulement dévaluer la partie cognitive de la connaissance, alors que la connaissance, ce*

n'est pas seulement le savoir savant, mais il y a aussi le savoir-faire, avec les méthodes traditionnelles, c'est surtout les capacités de mémorisation et de restitution qui étaient évaluées par les enseignants. Alors qu'avec le LMD, au-delà des capacités de mémorisation et de restitution, il y a le savoir-faire et même le savoir-être qui peuvent être évalués, parce que étant intégrés dans la formulation de base des compétences » (E17, 894).

Le système LMD, au-delà du maintien des capacités de mémorisation et de restitution des connaissances, est une réforme qui conduit les enseignants et les étudiants à changer de pratique dans le cadre des apprentissages. La mémorisation des cours même si elle est intéressante, ne semble plus être recommandée. C'est une pratique (pensent les professionnels) qui accorde plus d'importance à la cognition et à la mémoire. Or, même si la formation de l'esprit scientifique exige une certaine maîtrise des savoirs basiques, l'approche par les compétences consiste à acquérir des capacités et des aptitudes pour mener des activités porteuses. C'est pourquoi, il s'agit d'enseigner et d'apprendre autrement. Les «pratiques pédagogiques» ne sont pas à regarder comme de «simples techniques de « didactisation » des contenus disciplinaires. Elles engagent des « formes de rapport au savoir qui structurent les représentations du monde » et des habitudes (reproduction de savoirs théoriques, application des savoir-faire, résolution de problème en équipes) (Lemaitre, 2009).

« Le LMD aussi, c'est enseigner autrement. C'est vrai que c'est très difficile, mais c'est enseigner autrement et apprendre autrement. C'est très difficile parce que les enseignants-chercheurs aussi, l'université pour eux, c'est un espace d'universalité. On peut penser aussi que les enseignants par essence sont très conservateurs. Mais je crois que la pédagogie peut revenir, va revenir d'ailleurs parce qu'on est au courant qu'avec les négociations, les contrats de performance qui sont en train d'être faits par les universités avec le ministère, il y a tout un volet pédagogique universitaire qui est même une « approche par les compétences » pour former les enseignants chercheurs ; parce qu'ils ne sont pas formés à enseigner de manière pédagogique » (E17, 896).

La réforme LMD n'est pas seulement un changement de paradigme dans l'offre de formation, elle apporte aussi des méthodes d'enseignement, des procédés et des principes pédagogiques, c'est enseigner autrement. Ceci n'est pas toujours facile à l'université dans la mesure où les enseignants-chercheurs ne conçoivent presque pas la pédagogie comme fondamentale et résistent contre les transformations pédagogiques. Ils jouissent d'une

autonomie qui ne laisse aucune place à des directives ou obligations d'enseigner. Du coup, les contrats de performance qui intègrent cette dimension peuvent permettre de réactiver vivement l'usage de la pédagogie au sein de l'université, surtout dans le cadre de l'interdisciplinarité qui préfigure une approche collaborative.

2.3. Une pédagogie évolutive en fonction de la diversité actuelle des sources de savoir

Il y a lieu de « *comprendre qu'au fur à mesure que la société évolue, les gens également évoluent et les mentalités évoluent. Le jeune sénégalais de 2011 est différent du jeune sénégalais de 1960 ou bien avant parce que les choses ont changé. L'étudiant au début croyait que c'est le professeur qui connaissait tout parce que c'est lui qui avait la possibilité d'aller vers l'information (…), je disais que c'est bien de faire des séminaires sur des modules pédagogiques, parce que les temps ont changé aujourd'hui, avec maintenant les TIC le savoir est à portée de tout le monde et l'enseignant seul ne possède plus le savoir»* (E18, 1014).

Les technologies de l'information et de la communication ont ouvert d'autres possibilités d'acquérir les connaissances scientifiques à la fois en qualité et en quantité et dans un temps record (Ginkel, 2003). Sous ce rapport, le cours magistral ne suffit plus à l'étudiant, il complète constamment ses connaissances par des recherches et des lectures dans les banques de savoirs numériques. Cette situation a créé un nouveau type d'apprenant. Il n'est plus celui qui concède toute la connaissance au seul maître, mais qui sait qu'il peut aussi en recevoir plus ailleurs. Donc, les rapports pédagogiques vont forcément évoluer. Il semble intéressant dans un contexte pareil de faire des séminaires pédagogiques modulés dans un souci de remise à niveau. Il s'avère impératif que les enseignants-chercheurs aient des connaissances dans le domaine pédagogique. Cela évite les conflits et rend les relations enseignant/enseigné plus *dialogiques* comme le dit Edgar Morin. Il est difficile d'exercer ce dont on n'a pas réellement appris ou bien « *qu'on a acquis sur le tas. Les gens se rendent compte qu'ils ont besoin d'un minimum de préparation et d'information »* (E19, 1064). Il est essentiel pour tout enseignant de comprendre didactiquement les différentes étapes d'un cours d'enseignement, mais connaître ce qui est indispensable dans le cours pour pouvoir évaluer l'acquisition. Si

aujourd'hui, l'approche par compétences est la plus recommandée, il est important qu'on apprenne comment évaluer ses objectifs pédagogiques. Par exemple en chimie, notre interviewé a tenté, avec ses collègues, de savoir qu'est-ce qu'on évalue chez l'étudiant, si on fait dans un cours de travaux pratiques, un dosage de l'acide chlorhydrique. Sur quoi l'évaluation va porter, s'agit-il de vérifier la capacité à savoir manipuler le matériel, la capacité à lire les appareils de mesure, ou enfin la capacité à interpréter les résultats? Ce questionnement est d'autant plus important qu'il met en relief les différents objectifs possibles et le problème de l'évaluation qui est encore vivant chez les enseignants. Ce test a pu attirer ce jour-là l'attention des enseignants qui finalement ne parvenaient pas de façon automatique à donner une réponse définitive; chaque aspect étant intéressant dans une telle expérience.

« *Et ce qui était intéressant, c'est que, jamais une réponse finale n'est donnée, il y a toujours quelque chose qu'on évalue, chacun évalue quelque chose, il n'y avait pas de réponse catégorique, chacun en fonction de sa perception des choses. Or, ne serait-ce qu'au moment où on le recrute, il doit avoir une préparation pour leur dire, écouter si nous faisons telle chose, voilà ce qui est visé comme objectif, c'est déjà important. Pourquoi on nous fait faire le dosage de l'acide chlorhydrique par la base, pourquoi les gens l'ont décidé ainsi, c'est parce qu'il y des attentes en termes de choses observables chez l'étudiant, sinon on l'aurait pas programmé. (…) Normalement les enseignements théoriques et pratiques devraient démarrer en même temps, mais on se rend compte qu'avec les problèmes matériels, quelquefois les enseignements pratiques démarrent quatre ou cinq mois après les enseignements théoriques. Les enseignements théoriques peuvent démarrer en octobre les enseignements pratiques au mois de mai. Est-ce qu'on va me dire qu'il n'y a pas d'incidence sur les acquisitions des étudiants, parce que ce qui va arriver c'est quoi, c'est que, si on avait imaginé de faire démarrer les deux, c'est probablement parce qu'on pensait bien que le passage théorie/pratique devrait permettre de meilleures acquisitions*(…). *Donc pour dire qu'aujourd'hui ces préoccupations d'ordre pédagogique se posent aussi bien en termes de formation des enseignants mais aussi en termes de dispositif de recherche sur ces questions-là»* (E19, 1064).

Il se pose un problème d'alternance entre la formation théorique et la formation pratique, surtout dans les facultés de sciences expérimentales où les étudiants sont tenus de réaliser des expériences. Le manque de moyens et d'outils est visiblement un casse-tête. Il pénalise le déroulement normal de l'expérimentation et empêche la réalisation pratique des enseignements théoriques. Pour pallier de telles difficultés, les enseignants ont besoin de formation pédagogique qui peut (par collaboration et expérience des anciens) leur

aider à trouver des procédures de substitution dans les dispositifs de recherche et d'expérimentation.

Par ailleurs, cette vision met en relief d'une certaine façon les deux discours pédagogiques identifiés par Bernstein (2007). D'une part le « discours pédagogique horizontal » qui consiste à donner plus de valeurs aux savoirs professionnels dont les références se trouvent dans les pratiques sociales du métier. Les savoirs du discours horizontal sont liés à la construction des identités professionnelles. Au sein des universités, ce discours rejette les savoirs purement académiques. Il se consacre aux savoirs qui ont pour but de faire acquérir des compétences communes plutôt que de la performance intellectuelle. Il privilégie une approche technicienne du savoir et intègre la valorisation des approches pragmatiques et fonctionnalistes où les savoirs sont appréhendés selon la fonction qu'ils jouent, ce à quoi ils servent, leur opérationnalité. C'est un curriculum orienté vers des savoirs pratiques, opérationnels dans un milieu professionnel. D'autre part, il montre le « discours pédagogique vertical » qui favorise les savoirs académiques et qui prend la forme d'une structuration des savoirs « cohérents, explicites et systémiques » des sciences qui ont une valeur d'universalité et sont indépendantes des contextes. Le discours pédagogique vertical correspond à une conception classique de l'enseignement orienté vers les savoirs génériques et organisés selon des niveaux relativement élevés de théorisation. Dans le discours vertical, il distingue en effet les savoirs scientifiques hiérarchisés et reliés entre eux par des théorisations selon un « code intégrateur » et les savoirs en sciences humaines et sociales organisés sous la forme d'une « série de langages spécialisés » selon des « codes agrégés ou sériels », par exemple (la psychologie, la sociologie, l'anthropologie), chacun ayant un mode et des critères spécifiques pour la production des connaissances.

«Il faut absolument casser le retour constant à la protection de la discipline. Protéger une discipline n'a plus de sens, il n'y a aucune discipline qui peut se prétendre monodisciplinaire, le lien entre les disciplines a été créé lorsqu'on a augmenté la sphère des connaissances scientifiques. C'était un effort rationnel de catégorisation. Mais je défie n'importe quel scientifique de pouvoir définir de façon entièrement non ambiguë les frontières de sa discipline par rapport aux frontières d'une de nos disciplines. C'est un effort colossal qui n'aboutirait à rien parce qu'il faut travailler davantage sur des objets

d'étude et les objets d'étude vont forcément être à la fois de la discipline X et va rapprocher une discipline Y et une discipline Z. c'est l'objet d'étude qui est bien plus important que le rattachement à une discipline. Je pense que si on étudie un objet d'étude, on sera forcément interdisciplinaire. Actuellement même pour des études par exemple de textes etc., l'homme des facultés de philosophie et de lettres va obligatoirement recourir à des outils qui ne relèvent pas de sa discipline. Il va faire par exemple des analyses lexicologiques à l'aide de l'informatique, il va par exemple, à certain moment donné, pouvoir situer dans l'histoire où se situe l'œuvre littéraire en question et donc il va apporter une approche à la fois historique et sociologique. Et donc étudier un objet d'étude de façon strictement mono disciplinaire n'a pas de sens» (E14, 722).

Comme antérieurement développée, les enseignants-chercheurs rejettent la monodisciplinarité qui n'est plus pratiquement efficace. Les outils méthodologiques avec lesquels les enseignants-chercheurs travaillent ne relèvent pas toujours de leur propre discipline; il en est de même de l'objet d'étude qui peut intéresser plusieurs champs. Dans le développement actuel des sciences, les enseignants-chercheurs ne peuvent s'isoler dans leurs disciplines et faire un travail scientifique purement singulier. Le lien entre les disciplines va de pair avec l'éclatement de la sphère des connaissances scientifiques (Aron, 2008 ; Gibbons, 2001, 2003). Contrairement à ceux qui pensent que certaines disciplines comme la philosophie et les lettre peuvent résister à l'interdisciplinarité, il importe de leur montrer que les exigences pour circonscrire scientifiquement un objet d'étude font qu'aujourd'hui on utilise des procédés de recherche spécifiques et applicables à toutes les disciplines (Aron, op.cite ; De Ketele, 2010). Les philosophes peuvent faire usage des analyses lexicologiques à l'aide de l'informatique, des analyses historiques pour situer un mode de pensée qui forcément peuvent être fondées sur les méthodes de recherche de l'histoire et de la sociologie. Toutes les disciplines sont aujourd'hui contributives les unes les autres et cette forme d'interpénétration disqualifie la monoréférentialité.

2.3.1. Pour une pédagogie différenciée

Quand on parle de pédagogie différenciée, on pense souvent à l'école de base avec ses différentes catégories d'enfants (normaux, déficients, mobilité réduites etc.) à qui le maître ou le responsable de la cantine doit accorder une attention particulière. Dans le cas de l'université bien qu'intégrant ces problèmes d'handicap, c'est plutôt un problème de

diversité de l'offre de formation. Nous nous isolons donc de cette différenciation pédagogique fondée sur les aspects physiques des apprenants. Nous nous intéressons à la différenciation centrée sur les disciplines et les contenus d'enseignement. La situation actuelle du marché de l'emploi fait qu'il y a un besoin de diversifier les formations (Guégnard & al. 2009). Même si certains secteurs sont plus visibles, il est important de noter que tous les domaines sont concernés et sont visés. Donc, toutes les disciplines y trouvent leur compte. Il s'agit de question d'opportunité et de stratégie. La différenciation même au niveau des masters trouve son explication dans cette volonté d'offrir plus de possibilités. Auparavant, il n'existait pas de différence au niveau du diplôme de la maîtrise, mais avec l'instauration du LMD, il existe un master professionnel et un master de recherche. C'est une façon de donner beaucoup plus de visibilité et de permettre à chaque étudiant d'avoir une palette d'options qui lui multiplie ses chances de réussite. Toutes les recherches s'accordent aujourd'hui que l'arrivée et l'essor permanent des TIC contribuent toujours à créer ou à renouveler de nouveaux métiers dans divers domaines et en même temps permettent aux universités de démultiplier les modes d'accès aux connaissances. Quand bien même les filières n'ont pas la même attractivité ni le même impact dans le marché de l'emploi, le choix est fait aux étudiants de pouvoir s'orienter et inscrire leur cursus sur la base de leur PPE (Audier, 2012 ; Leclercq, 2012).

« *Chacun peut y trouver son compte et doit y trouver sa voie. Lorsqu'on choisit la voie professionnelle pour une question d'insertion, si on n'est pas inséré, on ne doit pas maudire la formation. Lorsqu'on choisit l'enseignement général et on nous dit que c'est pour devenir ceci et si on ne devient pas cela. Est-ce qu'on peut se passer des journalistes; mais les géographes ce sont des gens qui sont utiles qui sont nécessaires. On ne peut pas se passer de ces gens-là, on ne peut pas se passer des sciences humaines et sociales* » (E22, 1221).

Les sciences humaines et sociales qui, dans le cadre de la professionnalisation sont dénigrées, présentent les mêmes avantages que les autres disciplines par la connaissance du discours, l'interprétation, la philologie, etc. (Aron, 2012). Les problèmes d'insertion ne relèvent pas des disciplines, il s'agit d'un problème général d'ordre économique. Les journalistes, les géographes, les juristes avec leurs démembrements etc. viennent tous des

sciences sociales. Il n'est pas pensable qu'on puisse se passer de ces corps professionnels. C'est en quelque sorte un problème d'appréciation chez chacun.

Par exemple « *cela me pose problème chaque fois qu'on parle de diplôme professionnel, de diplôme de recherche, je dis bon le chercheur, il est professionnel, c'est-à-dire que même si on forme un chercheur, c'est pour qu'il soit professionnel. Donc en fait je ne vois pas cette dichotomie qu'on veut créer pour dire des diplômes professionnels, des diplômes de recherche* » (E19, 1066).

Tout le monde a une idée dans ce débat, mais les deux domaines ne sont nullement dichotomiques. Les détenteurs de titres académiques sont très utiles pour la réalisation des projets de société et même des projets industriels. Les enseignements de bases fortifient la maîtrise de la discipline et permettent une meilleure prégnance de l'œuvre à réaliser et de surcroit incorporent les compétences à mobiliser. C'est cela la réalité, un vrai géographe est celui qui connaît bien son objet géographique de manière approfondie (sa composition, son écosystème, etc.) et non un aspect seulement de l'objet.

2.3.2. Le déficit de formation pédagogique des enseignants

Certains chercheurs comme De Ketele[48] (2010) montrent que la plupart des travaux qui ont été conduits dans le champ de la pédagogie ont porté sur les cycles inférieurs et ont concerné d'abord les questions de « réussite et d'échec » surtout au niveau des Etats-Unis avec le caractère prédicatif de l'*academic achievement test*. En France les travaux de Duru-Bellat se sont focalisés sur le lien entre les caractéristiques individuelles (niveau socio-économique, genre) et le dossier scolaire des étudiants à l'entrée de l'université et aussi leurs performances académiques ultérieures. En Belgique, les travaux de De Ketele (1983) ont porté sur les facteurs de réussite. Les performances antérieures, les résultats des examens à l'entrée de l'université, la maîtrise de la langue d'apprentissage, les compétences cognitives et méthodologiques de bases, sont des analyseurs qui confirment cet état de fait consacré dans un facteur appelé « aptitude académique de départ ». Le niveau de maîtrise de celui-ci « prédit au maximum 30% de la variance expliquée de la

[48]Jean Marie De Ketele est un professeur émérite de l'Université Catholique de Louvain (UCL) en Belgique, titulaire de chair des sciences de l'éducation à l'UNESCO. Il est aujourd'hui un des plus grands pédagogues de la société actuelle du savoir, ces travaux sur la pédagogie sont d'une reconnaissance scientifique internationale.

performance académique finale (une fois les autres variables contrôlées)». En outre, lorsqu'un niveau suffisant d'aptitude est constaté, des facteurs liés à la « dynamique motivationnelle » (intérêt pour la filière d'étude, engagement dans les études, engagement institutionnel), permettent d'augmenter la variance expliquée jusqu'à hauteur de 50% (De Ketele, 2010). Il s'y ajoute en dehors de ces deux variables l'équilibre à faire entre la gestion du temps de loisir de l'étudiant et le temps d'étude, à la méthodologie utilisée et à la congruence entre celle-ci et le mode de question de contrôle posé par l'enseignant. Fort de toutes ces recherches, il est aisé de comprendre l'intérêt que revêt la connaissance de la pédagogie universitaire.

Pourtant dans la plupart des universités, les enseignants chercheurs ne se sentent pas concernés par des formations pédagogiques (Paivandi, 2010). A la base et à certains égards, ils ne se considèrent pas comme des enseignants de profession, mais plutôt comme des chercheurs. La culture enseignante à l'université se caractérise en effet par la prédominance de l'activité de recherche, ce qui s'accompagne d'une large autonomie sur le plan pédagogique et le refus d'une formation de ce type (Bertrand, 1991), (Bess, 1982), (Clark, 1987), (Dany &Romainville, 1996). Cette connotation ambiguë a fait qu'on ne les formait pas aux méthodes d'enseignement comme cela se passe avec les autres cycles. Or, il serait banal de dire que tout métier s'apprend. Du fait de cette réalité du contexte universitaire, la pédagogie va être surtout étudiée en relation avec les performances académiques et l'insertion professionnelle des étudiants, mais aussi avec leur style d'apprentissage et la dynamique motivationnelle qui leur animent; en laissant de côté la sociologie de l'étudiant (Paivandi, 2010). L'avantage que semble apporter le LMD, c'est que dans les plans stratégiques signés avec la banque mondiale, figure la formation pédagogique des professeurs et futurs professeurs d'universités.

« C'est nécessaire, c'est une exigence, si on veut former des gens ayant des compétences liées à leur futur profession, liées à une carrière, liées à (…) quand on dit carrière, ça ne veut pas dire carrière tout simplement de (…), c'est même l'auto-emploi, c'est une création d'un rôle de (…). C'est quand certaines formations permettent à quelqu'un de produire, d'être producteur et quand je dis producteur, c'est large, producteur de connaissances, producteur de pratiques, producteur de, de, de (…), ainsi de suite» (E27, 1427).

Pour éviter un travail vertigineux et faire profiter véritablement les étudiants des connaissances transmises par les enseignants-chercheurs, cela exige de leur part un minimum de méthodes pédagogiques.

2.3.2.1. Les incitations pédagogiques de la banque mondiale

Les contrats de performance soumis à la banque mondiale par les universités, gardent une place importante à la pédagogie et cela montre leur ferme volonté de revoir les pratiques d'enseignement dans ce nouveau contexte. C'est un volet qui n'est pas négligé et la plupart des enseignants sont intéressés. Il semble opportun d'envisager le « développement professionnel » des enseignants universitaires, de promouvoir une conception de la formation basée essentiellement sur la pratique réflexive et contextualisée des connaissancs sous des formes qui peuvent varier en fonction de leur convenance.

«Il y aura de grandes conférences pédagogiques, de l'initiation à la didactique des disciplines. Tout cela nous l'avons mis dans le contrat de performance avec la banque mondiale. Donc nous savons que les universitaires généralement ne sont pas des enseignants par essence, ce sont des chercheurs et l'enseignement aussi, c'est un autre métier qu'on apprend; bon ils sont suffisamment intellectuels et avancés pour rapidement s'approprier la pédagogie du supérieur, de la même manière qu'il y a la pédagogie de l'élémentaire taillée sur les capacités mentales de l'élève et de la même manière qu'il y a la pédagogie de l'enseignement secondaire tallée sur le niveau mentale et les intérêts des enfants de 14 à 20 ans, de la même manière, il y a la pédagogie n'est-ce pas de l'étudiant qu'il faut connaître, connaître qu'est-ce qu'il est, connaître ses intérêts, qu'est-ce que le motive dans ses actions et tout cela à quel âge mental il se situe ; comment mieux l'aborder; comment ouvrir son cœur d'abord avant d'y mettre les connaissances» (E24, 1281).

La pédagogie est faiblement discutée dans le milieu universitaire. Or, elle a fait l'objet d'études approfondies dans les cycles inférieurs, il serait utile de la même manière de connaître les besoins en pédagogie des étudiants. Si la pédagogie dans son sens général est l'art d'enseigner ou d'aborder le savoir pour permettre une bonne transmission de ces savoirs aux apprenants, elle reste alors importante pour toute personne en situation d'apprentissage. Ainsi, de la même manière qu'on étudie la psychologie de l'enfant et de l'adolescent afin d'y opérer efficacement, les étudiants méritent d'être connus quel que

soit leur âge et leur niveau. Il ne peut avoir un âge pour la pédagogie. Le type d'étudiants qui évolue aujourd'hui à l'université est devenu plus complexe. Il est donc fondamental que les bailleurs de fonds encouragent la pratique d'une pédagogie universitaire. Chercher à mieux connaître l'étudiant est importante pour lui permettre de:

« *Donner un sens pratique et utile à ce qu'il reçoit, que son apprentissage ne soit pas un apprentissage abstrait pour des choses hors de lui, hors du temps et hors du monde, que ça soit un lieu de…., du moins que son apprentissage lui permet de faire quelque chose qui a un sens, de transformer, de participer au développement* » (E27, 1429).

L'enseignant a toujours besoin de connaître davantage ses enseignés afin de mieux faire passer son message, de mieux intéresser les étudiants dont il s'agit ici; faire en sorte que les prestations scientifiques qu'il délivre rencontrent leurs attentes et contribuent à leur développement global. Cette thèse recoupe celle de Francisco Valera et al. (1993: 29) qui porte sur les sciences cognitives et indique que « l'étude de l'esprit est une entreprise scientifique valable; (…) que l'imagination scientifique mute radicalement d'une époque à l'autre ». A travers cette mutation s'est liée de manière concrète et inextricable une technologie qui bouleverse les pratiques sociales rendant possible une appréhension nouvelle et évolutive des individus dans l'acquisition des savoirs. L'intelligence artificielle en est l'exemple le plus visible. Enseigner aujourd'hui suppose la connaissance d'un certain nombre d'outils agissant dans la transmission des savoirs et créant des nouveaux rapports au savoir des individus entre eux-mêmes et vis-à-vis des phénomènes.

2.3.2.2. Les enseignants-chercheurs en quête de pédagogie

Les universités sénégalaises sont caractérisées par un taux de redoublement élevé chez les étudiants surtout du premier cycle ; les enseignants chercheurs parlent de 70% (E14, 908). Contrairement dans les pays de l'OCDE où beaucoup d'études sont réalisées (Tardi et Lessard, 2004 ; Félouzis, 2001, 2003; Romainville, 2004 ; Musselin, 2001 etc.), il manque considérablement de travaux sur ces questions au niveau des universités d'Afrique subsahariennes. Les problèmes d'orientation, les modes d'apprentissage, la sociologie des étudiants, la carrière des enseignants etc. sont des thématiques fréquentes dans la littérature scientifique occidentale. Au moment où l'université sénégalaise connaît

un taux d'échec élevé (50% selon les enseignants-chercheurs, E17, 906) il semble impératif d'augmenter la quantité des travaux de recherche sur l'université et ses constituants. Il nous parait alors une opportunité de saisir les recommandations et encouragements de la banque mondiale. Dans le cas de la formation pédagogique, les modalités de formation peuvent être aménagées efficacement comme il est proposé par certains enseignants interrogés.

« *Il faut donc une formation des enseignants du supérieur, soit au FASTEF*[49] *ou dans des structures plus ou moins informelles, c'est-à-dire des conférences bien conçues et articulées pour qu'ils mettent en place les stratégies; que les gens sachent que la conquête est graduelle ou n'est pas, On ne peut pas donner tout en un jour, moi j'en sais quelque chose, on a vécu une crise ici dont l'origine fondamentalement, c'était l'intensité du programme, c'était un programme trop intensif parce qu'on a commencé au mois de mai et on voulait terminer l'année et alors finalement les étudiants vont en grève pour n'importe quel autre prétexte, mais la réalité, c'était qu'ils étaient K.O. Donc il faut des pédagogues aussi du supérieur* » (E24, 1281).

Le fait de mettre en relation de manière directe les professionnels et les enseignants-chercheurs sur la problématique de la formation exige une entente sur certains procédés. Dans les pays du sud, ce travail est presque inexistant. Une méthodologie de travail en alternance bien établie en fonction du tissu économique, est quasi rare pour garantir une formation en alternance diplômante dans les facultés publiques. Et d'une certaine façon cela justifie l'urgente nécessité de mettre en place des dispositifs de formation pédagogiques efficaces. Généralement ce travail préalable n'est pas toujours fait.

« Que ce soit au nord ou au sud, que ce soit au Sénégal ou à Yaoundé, le monde du travail n'est pas toujours prêt pour ça. Le monde du travail n'a pas été formé pour accueillir de façon académique les stagiaires. Ce qui veut dire que nous voulons tellement que la formation soit pratique, soit utile, soit utilitaire et nous prenons en ce moment-là nos rêves pour la réalité. Il y a encore beaucoup de choses à faire de ce côté-là. De manière excessive, le fait d'avoir des masters professionnels ne veut pas dire

[49]Le 25 juillet 2008 a été votée la loi créant la Faculté des sciences et techniques de l'éducation et de la formation (Fastef). L'ex-Ecole normale supérieure (Ens) créée en 1967 est devenue depuis ce jour une Faculté. Elle s'inscrit dans la nouvelle politique de l'Etat qui repose sur le triptyque : accroissement, refonte et prise en charge. Il s'agit de permettre aussi au plus grand nombre d'étudiants d'accéder à la formation pédagogique et de mettre à la disposition du secteur un personnel d'encadrement et de contrôle de qualité. En même temps, elle prend en charge les enseignants du secteur privé à travers une formation payante.

qu'on va y réussir. Il y a des conditions, imaginez que ça nous demande non seulement de former les enseignants du supérieur d'abord aux méthodes de recherches (il y a beaucoup qui ont fait leurs thèses mais qui n'ont jamais reçu de formations sur les méthodes, des cours de méthodologies de recherche rigoureuses. Il y a beaucoup qui sont professeurs et qui ne savent pas ce que ça veut dire). Mais aussi les méthodes et techniques pour un stage pratique. Ils n'ont pas eu à discuter et à travailler avec leurs homologues du terrain. Ça c'est du côté de l'université » (E27, 1423).

Le manque de formation pédagogique adéquate à la prise en charge du nouveau modèle d'apprentissage arrivé avec la professionnalisation des études est très préoccupant. Ce modèle nécessite une connaissance par exemple de la pédagogie par alternance et les approches par compétences. Ces questions d'ordre organisationnel et pédagogique ne semblent pas être au top aujourd'hui dans certains pays en Afrique subsaharienne, tel le Sénégal et le Cameroun pays d'ailleurs les mieux avancés dans ces domaines. L'enseignement classique est resté de mise dans les universités et tant que ce rapprochement université/entreprise n'était pas effectif, le besoin de connaître les méthodes pédagogiques alternatives dans la formation, n'était pas fondamental. Si bien qu'aujourd'hui, tout le monde se retrouve dans le besoin de connaître le comment former un étudiant en stage. Cette carence pédagogique est notée aussi bien au niveau de l'université qu'au niveau du milieu professionnel, car tout simplement l'un comme l'autre ne sont pas ancrés à cette forme d'enseignement ou ne sont pas soumis à des règles d'application strictes formelles. Il semble donc impératif d'y remédier. Ceci est un sentiment partagé chez la plupart des enseignants.

«Il y a beaucoup aussi du côté professionnel, il y a beaucoup d'employés qui n'ont jamais eu à encadrer un étudiant et ne connaissent pas les méthodes et techniques d'encadrement. Ils n'ont pas d'outils, il y a à gauche ou à droite que ce soit du côté professionnel ou du côté académique les outils d'évaluation qui doivent entrer dans toute progression, dans tout apprentissage, ne sont pas suffisamment élaborés, ne sont pas souvent élaborés pour permettre çà. Cet enseignant qui d'un côté cherche la pratique, de l'autre côté cherche la théorie (…) y a pas d'outils, y a pas encore. Ce qui veut dire que dans nos pays, il faut que la formation à la pédagogie universitaire soit révisée, c'est urgent » (E27, 1423).

Le milieu professionnel a l'habitude certes de recevoir des stagiaires des écoles privées, mais les conditions pédagogiques adéquates pour une formation académique en

alternance ne sont pas toujours réunies ou respectées. Scientifiquement la pédagogie par alternance est quasi inconnue ou du moins mal appliquée. Comme chez les universitaires, cela implique que l'élaboration des méthodes et procédures de prise en charge des étudiants en stage, exige une mise à niveau pour les professionnels des entreprises susceptibles d'accueillir des stagiaires (cela va des conventions, aux rapports de stage, les applications à faire lors du séjour en entreprise).

2.4. Logique disciplinaire et approche par compétences : quelle articulation?

En Europe par exemple à l'ouverture du séminaire de la phase II du projet Tuning[50], Béatrice Delpouve une des experts de Bologne rappelait que dès les années 2000, le projet Tuning s'est attaché à la protection de la riche diversité de l'enseignement européen et n'a cherché nullement à limiter l'indépendance des experts académiques et des spécialistes disciplinaires, ou à amoindrir l'autorité universitaire à un niveau local et national. Il consiste surtout à donner le vrai visage de l'enseignement supérieur européen. A ce titre, neuf spécialités ont été comparées afin de fournir des outils innovants basés sur la description des cycles d'études, la charge de travail des étudiants, les (acquis) résultats de l'apprentissage et des compétences acquis à l'issue des formations de Licence et de Master. Les travaux de Christian Chauvogné & Jean Claude Coulet (2010) évoquant le projet montrent qu'il y a «au minimum onze modes d'enseignement» et «seize activités d'apprentissage» qui sont aujourd'hui identifiées dans l'approche par compétences. C'est-à-dire que la diversification des approches pédagogiques s'est constituée en parallèle avec la diversification des offres de formation dans la professionnalisation des études universitaires. Au mode « classique et dominant » des cours magistraux, vient s'ajouter ou se substituer une multitude d'offres d'activités (mise en situation, étude de cas, etc.), constituant autant d'opportunités d'apprentissage. Les acquis visés par les apprentissages

[50]Le projet européen Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) est un programme soutenu par la Commission européenne et peut être considéré comme Pilote pour permettre une approche européenne des formations par les compétences et participer ainsi à la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Il concerne la recherche de convergence des architectures des études supérieures et des contenus de programmes en Europe. Le nom *Tuning* a été choisi pour refléter l'idée que le but des universités européennes n'est pas d'uniformiser leurs programmes diplômants mais simplement de définir des points de référence et de convergence, ainsi qu'une compréhension commune.

constituent un élément central de détermination des choix pédagogiques et le processus d'évaluation devient le point nodal de l'organisation de la formation. Dans l'université sénégalaise les enseignants-chercheurs professent une diversification des offres sans pratiquement une réelle prégnance d'une approche pédagogique par compétences claire.

« *Quand on dit unité d'enseignement, c'est lier à des compétences et quand on fait cette formation de compétences qui peuvent être acquises par d'autres à partir d'autre lieux, c'est pour ça qu'on parle de transférabilité, on parle de circuit, on parle de parcours, on parle d'unité fondamentale, on parle d'unités de formation complémentaire, on parle d'unité professionnelle, c'est pour dire que toutes ces précautions qu'on vient de donner là, doivent entrer dans ce design des programmes. Et ça demande à revisiter non simplement les programmes et les formulaires internes de compétences, mais également les types de compétences recherchés dans une filière, pour ne pas faire de l'individu un automate, pour faire que ce qu'il apprend soit en relation avec ses capacités, ses envies, ses vouloirs* » (E27, 1435).

Rien que la façon de moduler les unités d'enseignement montre qu'on a besoin d'une bonne formation pour prétendre à une rigueur et à une cohérence. Les mutations dans l'enseignement sont énormes et se passent avec nouveau langage technique imposé par les technologies de l'information et de la communication. La meilleure façon d'entrer en phase de cette modernité, c'est aussi connaître tous les concepts et méthodes en vogue, la nouvelle littérature sur les programmes d'enseignement. Il existe de nouvelles manières de formuler les problèmes à résoudre et les types de compétences à transmettre. Le repli sur soi ne garantit pas une meilleure tenue de classe quand cette dernière est basée simplement sur les modèles classiques. Or, l'enseignement d'un module implique un tout à comprendre (programme, méthodes pédagogiques, agencement et pertinence du choix des chapitres, supports, etc.) si on tient à délivrer des connaissances bien élaborées et des diplômes qui ont de valeur scientifique avant même de penser à leur valeur ajoutée dans le marché du travail.

« La valeur d'un diplôme, ce n'est pas le papier, c'est le contenu des compétences recherchées, ces compétences sont beaucoup plus importantes. Et comme nous savons que dans la définition classique, c'est le lieu de croisement de rencontre des objectifs où on mobilise des ressources cognitives, des ressources psychomotrices, des ressources affectives qu'on rencontrera à la fois dans une entreprise et à la fois à l'université pour un type, pour un standard de métier bien précis. A ce moment-là, si on réunit tout ça, on

peut dire oui, j'ai ces compétences et qui sont symbolisées par un diplôme. Une façon de dire que la valeur d'un diplôme est très liée à non seulement à la formation qui est donnée, mais au type de structure universitaire qui la donne. C'est pour ça que ces diplômes vont, normalement être, heu ! Vont se classer, vont avoir une priorisation selon les écoles et selon (….), c'est le milieu du travail qui va certainement sélectionner les diplômes puisqu'il y aura beaucoup de masters » (E27, 1425).

Il est bon de s'interroger sur la valeur du diplôme. S'il reste un signal pour le monde de l'emploi, il reste pour son détenteur une valeur essentielle. Il détermine et symbolise un niveau intellectuel, des acquis, des connaissances et des compétences monnayables et transformables en valeur ajoutée, il confère un rang social et une reconnaissance particulière (cf.. chapitre IV). La mise en œuvre des réformes éducatives s'accompagne d'une stratégie de communication pour faire comprendre les tenants et les aboutissants (la formation escomptée, le diplôme préparé, les horaires, les contenus, le mode d'évaluation, la durée de la formation, le lieu, le type d'apprenant, le débouché professionnel etc.). Il va s'en dire que tout ceci nécessite des mesures d'accompagnement comportant les outils, les moyens pédagogiques et la formulation d'objectifs et de finalités, le tout organisé autour d'un ensemble de règles, de normes et de valeurs intelligemment établies. L'actualité de la formation par rapport à la demande professionnelle n'en reste pas moins importante quand on sait qu'elle donne plus de valeur et de plus-value au diplôme. L'université de Thiès qui est ouverte avec le LMD est pratiquement sur cette logique.

« Nous avons commencé les activités pédagogiques en 2007, 2008 et il n'a pas été difficile de mettre en place le système LMD parce qu'il fallait commencer et on a commencé simplement par le système LMD. Ici à la fac de médecine nous sommes complètement ancrés sur le système » (E1, 4). *« Aujourd'hui avec le système de crédits on accumule. On peut à partir d'un moment faire prévaloir des crédits soit dans une autre structure de formation, soit dans une structure professionnelle, soit un système de transfert, il y a cela aussi dans le système LMD. Évidemment, c'est des crédits basés sur le volume horaire d'enseignement, basés sur un format pédagogique bien précis et donc on pense que ça va être beaucoup plus efficace que ce qu'on faisait avant sur le plan du produit, sur le plan de ce qu'on va mettre sur le marché »* (E1, 6).

Les crédits horaires et l'architecture organisationnelle des grades sont bien ancrés dans les pratiques en cours de l'offre de formation à Thiès. Il existe une mobilité interne pour

les étudiants leur permettant de trouver des structures professionnelles et de valider certains crédits. Cependant le mode d'évaluation en termes d'activités pédagogiques ne semble pas prendre une place prépondérante, car il inclut une bonne maîtrise d'un ensemble d'activités pédagogiques bien définies et élaborées avec des critères pédagogiques pertinents, par exemple (études de cas, stages, dossiers, rapports etc.). Or, ces activités ne semblent pas pour le moment être bien établies. A Thiès, quelques moyens d'ordre structurel sont concomitamment élaborés au démarrage du LMD, parfois assimilés à des activités pédagogiques. Le système des crédits est apparemment bien apprécié. Il assure une certaine rigueur comparé à l'ancien modèle d'évaluation basé sur les évaluations sur table et considéré très sélectif et moins profitable aux étudiants. Du point de vue de l'appréciation, c'est un système qui rassure les partenaires ne serait-ce que pour le quantum horaire. Les grèves répétitives réduisent beaucoup le créneau horaire alloué aux enseignements. Avec le LMD il y a une exigence sur le respect du crédit horaire. Pour cette raison, l'on peut s'imagine mettre à termes ces contestations cycliques.

« Les partenaires sociaux se sont prononcés non seulement sur les contenus de formation, mais même sur le mode d'organisation des responsabilités dans l'enseignement et c'est ainsi que nous sommes arrivés à l'idée qui est celle des équipes pédagogiques composées d'universitaires et de professionnels qui peuvent apporter des compétences à nos étudiants et aujourd'hui non seulement les équipes pédagogiques sont constituées de professionnels et d'académiques. Mais même nous avons mis en place ce qu'on appelle des comités de pilotage pour les masters par exemple et pour les écoles doctorales et chacun de ces comités de pilotage est composé d'universitaires de l'UCAD et des représentants de la société civile. Voilà comment nous avons pensé intéresser les professionnels et la société civile, non seulement dans la conception de nos maquettes, mais même dans la gouvernance. N'est-ce pas dans l'intérêt de notre nouveau système et dans la formation de nos futurs étudiants » (E2, 60).

Chaque université suit son rythme dans l'instauration de la réforme. A l'instar de Thiès, L'UCAD s'est organisée dans son fonctionnement en mettant en place des cadres de discussion avec les partenaires et les professionnels de l'entreprise, mieux les équipes pédagogiques aujourd'hui sont constituées d'enseignants-chercheurs et des responsables du marché de l'emploi. Les initiatives ne manquent pas. Il y a la mise en place de comités de pilotage pour les diplômes et les écoles doctorale composés de gens extérieurs à

l'institution universitaire. L'enfermement n'est plus de mise, il est amorcé une politique d'ouverture à la société civile et le milieu économique.

3. De la professionnalisation et de la gratuité des études universitaires

Le modèle LMD longtemps pratiqué dans les pays de l'Amérique du Nord notamment au Canada, est instauré en Europe dans le cadre du processus de Bologne (1999); il est devenu de ce fait le référentiel mondial de l'enseignement supérieur. La plupart des pays du monde ont cherché à s'aligner par souci d'harmonisation. Au demeurant, il semble important de montrer que le modèle américain ne fait pas l'unanimité. L'enseignement supérieur nord-américain, précisément aux États-Unis est très diversifié quant à la gestion des cursus et du financement des études. Certains le considèrent comme engendrant une société inégalitaire fondée sur la différence de moyens économiques. Les plus aisées gardent les stands de meilleures places dans les établissements de bonnes formations. Tandis que les familles modestes sont condamnées à subir les lois du marché et les fracas de la vie; elles se livrent à des formations sans importance. Cette situation fragilise la cohésion sociale et pervertit les conditions d'épanouissement dans l'ascenseur social. Les travaux de Paul Krugman[51] (2008) prix Nobel d'économie de cette même année, le montrent pertinemment. Il s'agit d'un système éducatif à double vitesse avec des établissements prestigieux réservés aux riches et des établissements moins cotés réservés au public de conditions modestes. Ces travaux montrent que cette dérive a cassé l'ascenseur social surtout avec l'affaissement de l'Etat-providence. Il cite une étude de 2003 sur le devenir d'élèves de 4ème en fonction de leurs notes à un examen et des revenus de leurs parents. 74% des élèves ayant obtenu plus de 15 de note et ayant des parents dans le premier quartile de revenus sont allés à l'université, contre 29% des élèves ayant les mêmes notes mais avec des parents du dernier quartile. Les 30% des élèves ayant obtenu moins de 5 mais avec des parents appartenant au premier quartile sont allés à l'université. Du coup, la situation économique de la famille est déterminante pour prétendre à de bonnes études dans le système éducatif où le coût de l'éducation est difficilement insupportable. En d'autres termes, l'enseignement supérieur universitaire

[51]Paul Krugman a été désigné prix Nobel d'économie en 2008. Dans « l'Amérique que nous voulons », il raconte comment à partir des années 80, les inégalités se sont creusées fortement de nouveau aux USA en fonction du modèle éducatif en cours, puisque c'est en 2005 que les records de 1929 ont été battus.

reste profitable aux enfants de parents ayant les moyens de soutenir financièrement leurs études.

Si depuis les années 2000, la France tente à son tour de corriger le système de reproduction des inégalités engendré par la particularité de ces grandes écoles par rapport aux universités, il reste qu'il existe une forte disparité dans l'octroi de l'égalité des chances dans le système éducatif. Cette situation combinée avec des politiques éducatives cherchant à conduire 40% d'une classe d'âge (Lemistre, 2003) à l'enseignement supérieur, a produit une massification et a créé une inflation des diplômes (Duru-Bellat, 2003) et des difficultés à absorber le stock dans le secteur de l'emploi. La démographisation des universités (Langouet, 1991), devenue d'ailleurs la marque de la plupart des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde, a réveillé à son tour un relent de réévaluation de l'efficacité des offres de formation universitaires. L'inadéquation formation/emploi est décriée par les pouvoirs politiques, les employeurs, les représentants du front social et les étudiants, surtout dans un contexte de hausse du chômage et d'un monde de l'entreprise en situation de décadence constante, faisant des délocalisations d'usines un instrument de lutte contre la faillite et pour la recherche d'une main d'œuvre qualifiée à moindre coût. L'enseignement supérieur français principal inspirateur du système universitaire du Sénégal, bénéficie néanmoins d'une forte tradition dans la professionnalisation des études supérieure. Mais il n'empêche que dans l'application du système LMD, cela a créé un débat houleux dans lequel certains acteurs du milieu éducatif dénoncent un système supérieur tombé sous les auspices du capitalisme (Davidenkoff & Kahn, 2006), (de Montlibert, 2003), etc. Aujourd'hui dans un contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur, aucun système ne reste à l'abri des soubresauts économiques, y compris le système supérieur sénégalais. Du coup, l'on s'interroge sur ce qu'il conviendra de faire pour les frais de scolarité dans la mise en œuvre de la réforme LMD. La question est d'autant plus importante que les acteurs considèrent que c'est une réforme qui exige des moyens et par conséquent génère des dépenses à devoir satisfaire d'une manière ou d'une autre.

3.1. Un système universitaire en panne de moyens

Depuis les plans d'ajustement structurels des années 80 imposés par les institutions financières internationales (FMI, B.M), l'enseignement supérieur sénégalais souffre d'un manque de moyens financiers chroniques. Cette situation conjuguée avec des frais d'études qui restent presque inchangés depuis 50 ans, alerte sur le mal-être et les dysfonctionnements qui sont parmi les conséquences logiques d'un système à bout de souffle.

« Figurez-vous qu'à Dakar depuis 1957, c'est-à-dire 51 ans voire 52, les étudiants payent le même taux de frais d'inscription, c'est-à-dire cinq mille francs. C'est moins de dix euros. Il est évident que le moindre économiste, le plus minable des économistes peut démontrer que cinq mille francs de 1957 n'ont pas la même valeur, n'ont pas le même poids économique que cinq mille francs de 2009. Entre 1957 et 2009 l'université a grandi, ses besoins se sont variés, son budget a augmenté, son personnel administratif etc. Son activité économique aussi. Se contenter de payer cinq mille francs par an, c'est véritablement une goutte d'eau dans la mer si je prends cette image (E2, 80)». « *Le savoir n'a pas de prix. Ça coûte très cher le savoir, croyez-vous qu'on doit continuer à faire payer dans l'université publique 5000 francs en franc CFA de frais scolaires toujours ; c'est une somme qu'on payait avant les indépendances et on continue à payer la même somme et on veut un enseignement de qualité, alors qu'il nous arrive de tomber en panne de rames de papiers. Croyez-vous qu'avec un budget d'un milliard de francs CFA, on peut gérer une structure de savoirs de façon correcte ? Non, soyons sérieux, l'État providence est fini »* (E22, 1233).

Le manque d'évolution des frais de scolarité depuis plusieurs décennies ne permet pas à l'université d'engager des changements considérables dans pratiquement la plupart des secteurs de la production des savoirs scientifiques. Que cela soit dans le domaine de la recherche ou de la publication, dans la qualité de la formation comme dans les conditions d'étude et de logement des étudiants, il est question de moyens. Les crédits sont notamment insuffisants pour satisfaire les besoins. Et tout le monde s'accorde sur cet état de fait. *« Vous savez, gérer l'université, c'est difficile, c'est extrêmement difficile, surtout une université publique, il y a de l'instabilité la plupart du temps et tous les gens n'ont jamais le temps d'asseoir une politique efficace de l'université »* (E7, 338). Il est difficile d'asseoir une politique porteuse à l'université. Les universités publiques sénégalaises sont caractérisées par leur hostilité aux réformes; ce qui pénalise fortement leur avancée

et l'amélioration des conditions de travail. Les responsables se succèdent sans presque parvenir à une politique efficace.

Par ailleurs, les populations longtemps en marge de l'université n'accordent pas beaucoup d'attention aux difficultés de l'enseignement supérieur. Elles restent indifférentes des problèmes qui assaillent l'institution; considérant qu'ils doivent être résolus par l'Etat. Pourtant paradoxalement, pour les jeunes qui ambitionnent de faire partie de l'élite intellectuelle ou régalienne, tout le monde s'accorde que l'université reste la voie la mieux indiquée. Mais son caractère d'établissement public semble le désavantager. L'on pense que l'entrée dans une université d'une manière générale est sélective; tout le monde ne peut pas se permettre d'accéder à l'offre de formation des universités. Mais aujourd'hui, c'est un casse-tête pour faire entendre cela au sénégalais.

« C'est qu'ici en réalité le gros problème du pays, les gens oublient que l'université est sélective, l'accès à l'université est sélectif, les gens veulent en faire une université populaire (…). Quand pour un parent son enfant a le bac, il pense que matériellement il doit aller à l'université. Les parents assimilent l'enseignement supérieur à l'université. On a ancré cette mentalité pour un certain nombre de raisons et, tout, et finalement, on a payé le prix, si les gens dès le départ avaient donné une orientation à l'université, à l'université on prend les meilleurs ce qui ont la chance plus tard de faire de la recherche, (…). Et puis maintenant on fait un réseau de structures d'enseignement supérieur avec des écoles, des trucs ainsi de suite pour former des bacs plus deux ou des techniciens, mais ce n'est pas le cas ici. On ne fait pas la différence entre enseignement supérieur et université » (E7, 322).

L'une des difficultés qui minent l'université sénégalaise et qui est liée à l'histoire, est cette mentalité populaire qui la considère comme la seule institution capable de délivrer un vrai enseignement supérieur en dehors des grandes écoles et instituts rattachés accessibles par voie de concours. Il s'y ajoute que toutes les fois qu'un jeune réussit au bac les portes de l'université lui sont ouvertes de droit quelle que soit la qualité de son cursus; ajouter à cela le doute sur la reconnaissance par l'Etat des diplômes de la plupart des établissements d'enseignement supérieur privé. Cette conception révèle le manque de politique d'orientation et de finalités précises dès le début des indépendances pour éviter de faire de l'université le réceptacle naturel des admis au bac. Beaucoup d'étudiants y

entrent aujourd'hui sans de réelles dispositions d'y réussir, et ceci s'est encore aggravé avec l'allongement des études lié à la crise de l'emploi.

Toutefois (si l'on tient au respect des standards internationaux) limiter ou sélectionner à l'accès semble difficilement justifiable aujourd'hui. En effet, cette solution ne corrobore pas les directives de l'Unesco en matière d'éducation supérieure. Selon les indicateurs de l'institution internationale, pour une population de 100 mille habitants au moins 2% doivent accéder à l'enseignement supérieur. Sous ce rapport, il devient délicat pour une population estimée à peu près à 12 millions d'habitants de vouloir sélectionner à l'accès à l'université, surtout quand on se trouve encore en dessous de 200 mille étudiants, loin de la recommandation. Il y a là une nécessité énorme d'augmenter les structures d'accueil universitaires et de renforcer la politique d'installation d'universités dans les provinces. Les formations courtes développées dans le cadre de la professionnalisation peuvent aussi servir de palliatifs pour désengorger et limiter la massification des universités, mais aussi améliorer les conditions d'étude des étudiants.

3.1.1. Pour plus de créances dans les accords de partenariat?

La recherche de ressources additionnelles a impulsé des idées nouvelles chez les responsables de l'université conscients que le coût de la formation ne peut plus être supporté seul par l'État. Les pays du sud tel le Sénégal sont des pays sous-développés et comme tels, il est difficile de réaliser toutes les exigences des reformes encore moins des standards internationaux. L'état de paupérisation dans laquelle se trouvent les universités du Sénégal nécessite de chercher des ressources additionnelles pour ne répondre qu'aux impératifs. En c'est dans ce sens que les accords avec les universités sont essentiels pour bénéficier de leur concours.

« *C'est très difficile honnêtement, c'est très difficile, parce que la richesse coûte cher, le savoir coûte très cher et l'état de paupérisation de nos États ne nous permet pas toujours de répondre aux enjeux du moment. Mais on essaie bon an mal an, de trouver des sources de financement, d'autres ressources, parce qu'aujourd'hui l'université Cheikh Anta Diop fait des recherches et seulement grâce au budget de l'État qui a déjà lui-même du mal à tirer son petit pain quotidien, si je peux m'exprimer ainsi. Alors s'il faut encore prendre en charge tout le secteur du savoir, ça coûte cher, c'est pourquoi nous avons des*

accords avec les partenaires extérieurs, c'est pourquoi nous avons des accords avec les universités étrangères qui essaient de nous apporter leur concours » (E22, 1231).

Le système universitaire sénégalais est aujourd'hui partagé entre deux logiques d'enseignement / apprentissage (modèle européen et modèle anglo-saxon). D'ailleurs il s'agit de deux modèles qui se cherchent et qui sont sans cesse en concurrence (ce qui fait la beauté de l'occident dans ce domaine). Développer une politique de partenariat fécond avec tous les systèmes éducatifs des pays développés peut provoquer aussi un risque d'amalgame. Il semble difficile d'adopter concomitamment le modèle européen et le modèle anglo-saxon. L'université n'est pas épargnée de craintes fondées sur la confusion. Une des raisons de mutualiser l'enseignement supérieur européen est cette hétérogénéité des systèmes. Pour éviter un imbroglio, l'Union Européenne a instauré la mutualisation et l'harmonisation par le biais du système LMD et a décrété une évaluation stricte des systèmes d'enseignement supérieur pour l'effectivité de la mesure. Il s'y ajoute l'intérêt qu'elle a porté à la compétitivité, à l'attractivité et à la pertinence par rapport aux enjeux actuels, fait remarquer (Herbillon, 2005)[52] cité par Davidenkoff & Kahn (2006). Si la matière grise devient le moteur des économies prospères au même titre que la matière naturelle à transformer, cette sorte de révolution fondée sur l'immatériel et le savoir coûte cher. Les universités des pays du sud tel le Sénégal ont du mal à suivre et à pourvoir pleinement leurs diplômés de valeur ajoutée. Cela implique un appui singulier en direction des universités, mais avec des méthodes de contrôle rigoureuses conséquemment appliquées dans les partenariats interuniversitaires.

Sous ce rapport, pour atténuer de tels effets et éviter d'accuser un grand retard, il est question selon les enseignants-chercheurs sénégalais de renforcer la coopération dans tous les domaines. Il s'agit de nouer de véritables partenariats dans le domaine de l'enseignement supérieur, mais avec des partenariats qui permettent de combler le gap et de compenser les insuffisances dans les domaines par exemple de la publication et de la

[52]Herbillon Michel est un député français de l'UMP qui a soutenu en 2005 que le fait de trop vouloir recopier le système anglo-saxon affaiblit le système français et renforce l'attractivité des universités américaines au détriment de celles françaises. Il considère à cet effet que le commissariat du plan a déjà fait un cri d'alarme en octobre 2005 dans son rapport « étudiants et chercheurs à l'horizon 2020, enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France ».

formation, etc. Partant du fait que la professionnalisation nécessite l'intervention des professionnels dans les enseignements et encore le besoin d'inviter d'autres enseignants des autres universités, à payer les prestations, pour une institution déficitaire, il est quasi impossible d'honorer toutes les exigences. La recherche des ressources cumulatives incite l'université à prendre des initiatives et à faire de l'innovation. Certains enseignants imaginent qu'elle consiste à faire maintenant des prestations de service et à remplir des bons de commandes. De leur point de vue, il n'y a plus lieu d'attendre l'Etat. Il convient de réceptionner les commandes de l'entreprise.

« Si on doit toujours compter sur l'État (…), c'est justement ça qui nous retarde. Et c'est pourquoi on pense qu'il faut aller vers le secteur privé. Il faut maintenant réceptionner les commandes des entreprises, les réaliser à l'université et leur revendre ce savoir et cela a un coût. Prenons les laboratoires en faculté de médecine pharmacie, les produits chimiques d'expérimentation, vous croyez que l'État peut continuer à financer cela alors que nos hôpitaux manquent cruellement de médicaments génériques. Non, il faudra si on veut avoir du savoir mettre la main dans la poche » (E22, 1233). *« Il y a aussi la part des partenaires techniques et financiers, donc l'université en tant qu'institution doit développer aussi des partenariats pour augmenter les ressources menacées, mais aussi développer des fonctions de services pour accroître quelques fois ses ressources propres. Ces fonctions de service existent partout, c'est vrai que c'est à réglementer, mais des fonctions de service aussi permettent à l'université de générer des ressources propres qui permettent de financer les besoins. Il y a le partenariat, les fonctions de service, il y a aussi l'augmentation de la part des ménages »* (E17, 914).

A partir du moment que les priorités de l'Etat sont quelquefois orientées vers la prise en charge du minimum vital des populations, par l'achat par exemple de médicaments génériques pour les structures sanitaires au détriment des laboratoires universitaires pharmaceutiques, il importe d'imaginer d'autres sources de financement telles les prestations de service. En effet, pour éviter de tomber dans la course au profit, l'université est invitée à procéder d'abord par une réglementation solide. Autoriser les prestations de service peut ouvrir la porte au business et aux enseignants de s'affairer dans l'économie de marché en dehors des objectifs d'enseignement. Avec l'étranger, cette coopération peut se définir largement dans le domaine de la mobilité des enseignants et des étudiants, mais aussi par l'interconnexion des laboratoires et par la collaboration des chercheurs sur les objets d'étude, d'abord au niveau sous régional et au niveau international et sur la base des objectifs bien élaborés en fonction des standards

internationaux. Il s'agit aussi de développer de bonnes relations pour chercher des fonds à l'endroit du monde professionnel, des philanthropes, du mécénat et de certaines structures des pays riches.

« L'Etat qui n'étant plus capable, et ça, il faut en prendre conscience et l'admettre, d'assurer à lui seul les financements de l'université, cherche à varier les sources de financement sinon, c'est la survie même de certaines universités qui est posée. Donc je peux comprendre qu'un président d'université et même un conseil d'administration d'université, une assemblée d'université, la communauté universitaire d'une certaine ville, d'une certaine région se dire, comme l'État ne peut plus à lui seul assurer le financement de nos institutions, cherchons des ressources additionnelles et dans le cadre de cette recherche des ressources additionnelles, faisons appel aux entreprises, aux privés » (E2, 78). *« Il y a trois moyens d'augmenter les ressources. C'est la contribution de l'État, c'est la contribution des familles, c'est la contribution des structures comme les organisations. C'est tout. Ici on sait qu'on n'a pas la mentalité d'être subventionné, d'être financé par des organisations. On n'a pas cette mentalité-là, l'État n'a pas les moyens aussi et il n'y a que l'État. Mais écoutez, c'est vrai qu'on est en train de discuter sur le problème pour le niveau de l'enseignement supérieur, mais sur les autres niveaux, mais les parents payent toujours du jardin d'enfant jusqu'au lycée. C'est comme dans le secteur privé et parfois plus cher que certaines formations »* (E7, 332). *« La question qui est posée, c'est jusqu'où doit s'arrêter cette recherche financée par l'entreprise parce que comme on le voit, dans certaines universités américaines on ne sait plus si l'enseignement supérieur est du ressort de l'État ou de quelques particuliers. Dans le cadre de notre conception, nous de l'enseignement supérieur, nous considérons que l'université doit être une affaire publique, mais en même temps par réalisme, nous disons aussi que l'État ne peut pas à lui tout seul assurer le financement des universités, qu'est-ce qu'il faut faire ? Mais nous cherchons des solutions en diversifiant les sources de financement »* (E2, 78).

L'État, le principal bailleur des universités publiques est financièrement au bout de ses limites pour satisfaire le budget nécessaire aux universités. L'évolution rapide des flux est difficile à gérer et est susceptible d'entraîner des décalages énormes du point de vue de l'équipement et des exigences internationales. À cet effet, le principal pour les enseignants-chercheurs et les autorités éducatives est d'initier des activités diverses pour trouver des solutions au manque de ressources. Depuis les ajustements structurels vers les années quatre-vingt, les politiques de réduction progressive du financement des universités par l'Etat se succèdent. Il convient aujourd'hui d'être inventif pour trouver des fonds. Trois pistes de financement de l'université sont identifiées : les partenaires internationaux et l'Etat qui sont les principaux investisseurs traditionnels, les

organisations non gouvernementales et cette fois-ci les familles pour qui les choses sont encore compliquées (nous y reviendrons plus tard). D'ores et déjà, certaines associations des parents d'élèves soutiennent que la recherche de ressources additionnelles ne saurait être prise comme primordiale au point de dévier la mission de service public gratuit que l'université par son statut est tenue d'exercer. Les risques de se perdre et de tomber dans la privatisation sont supposés grands. Or, une façon de priver les populations des pays subsahariens d'éducation supérieure est de rendre les études universitaires payantes. Ils sont non seulement pauvres, hyper endettés, mais ils manquent cruellement d'infrastructures adéquates. Mais le vouloir coûte que coûte trouver des ressources peut induire en erreur ou tomber dans un système insupportable.

Le modèle américain est aujourd'hui fortement décrié, car non seulement il creuse les écarts des inégalités sociales (Krugman, 2008), mais il a rendu fortement endettés les étudiants avant même leur entrée dans la vie active. En France, il y a un système de reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970). Tous ces modèles pour une jeune université d'un pays du sud mériteraient d'être profondément analysés. Le Sénégal est encore loin des tissus économiques américain et français fortement développés pour courir le risque d'un sous-emploi endémique. Alors, il est nécessaire de s'interroger sur les balises à fixer au financement privé de l'université. D'abord il est important de rendre effectifs les accords avec les entreprises.

« En se basant sur deux leviers le premier c'est, comme l'université est un concentré d'intelligences, nous essayons de vendre nos intelligences par la fonction de service. L'université devient prestataire de service, vendre ses intelligences et produire de l'argent pour elle et par elle-même dirait le poète et pour elle-même, ce qui nous permet de combler l'insuffisance du financement de l'État. Il y a un deuxième levier qui est la coopération avec le monde de l'entreprise, nous faisons des conventions, nous faisons des marchés avec les entreprises pour développer notre recherche que nous finançons indirectement comme ça. Mais ce que nous ne faisons pas c'est d'être complètement redevables du privé au risque de ne plus avoir de financement public ou de manquer de financement public. Donc encore une fois comme je l'ai dit sur une précédente question il faut retrouver le juste équilibre entre un financement public qui doit aller jusqu'à une certaine proportion et un financement privé qui devient contributoire, c'est-à-dire un ajout, un complément de ce financement public pour permettre à l'université de fonctionner de manière saine. Parce qu'il ne faut pas se cacher la face, si l'on se contente du financement public et c'est ça qui explique souvent nos grèves, il peut y avoir

beaucoup de manquements et de lacunes aussi bien dans la gestion que dans les moyens et on se retrouve avec des laboratoires qui ne sont pas suffisamment équipés, des étudiants qui ne reçoivent pas leurs bourses à temps, des salaires qui ne sont pas payés et ça crée des troubles sociaux et des grèves » (E2, 78).

Le statut public de l'université apparaît comme indéfectible et une université sans l'appui de l'Etat n'est pas pour l'heure envisageable au Sénégal. Il s'agit de passer des conventions avec les partenaires économiques dans un seul souci de combler les déficits budgétaires et de faire fonctionner la recherche dans les laboratoires sans tomber sous leur joug; ce qui sous-entend un équilibrage et un réajustement constant au point de garder le caractère d'une université d'Etat. Veiller à l'application des standards internationaux ou conformer l'université aux orientations internationales n'implique pas pour autant d'adapter des modèles qui sont aujourd'hui décriés dans les pays de l'OCDE. La démocratisation contemporaine des systèmes éducatifs, pour de nombreux sociologues semble avoir des effets limités dans un processus d'égalisation.

3.1.2. La controverse du financement des études universitaires

Pour l'essentiel, la situation d'indigence de l'université publique est reconnue, mais pour autant, l'on ne souhaite pas perdre le caractère public de l'institution. Inspirées en majorité par la pauvreté qui caractérise les ménages, les populations ne trouvent pas opportun de privatiser l'université. En revanche, les étudiants ne lésinent pas pour intégrer les formations professionnelles privées. *« Ils vont dans le privé. Mais alors un élément sur lequel j'attire votre attention et c'est un peu connu : des étudiants de l'université ont une bourse de l'université, une bourse publique et ils financent leur formation dans le privé. Pourquoi? On en revient au problème que vous avez posé parce que le type de formation qui trouve des débouchés, ce type de formation ne se trouve pas à l'université, elle se trouve dans le privé ou alors quand ça existe à l'université les places sont très limitées et puis l'éventail des formations est très limité. Tout ça pour des raisons d'investissement, l'université ne rayonne pas parce qu'elle n'a pas les moyens de le faire »* (E10, 490). Et c'est ce que déplorent la plupart des autorités académiques. Elles observent avec étonnement les paradoxes des familles et des étudiants qui refusent toute contribution financière conséquente à l'université et pourtant qui payent une inscription double, c'est-à-dire à la faculté et aux établissements privés. La première pour garder son

statut d'étudiant et bénéficier des droits afférents et la seconde pour se payer dans l'enseignement privé à l'aide de la bourse une école à sa guise. Cette situation est devenue une monnaie courante à l'université de Dakar.

« *Ça a des conséquences fâcheuses aujourd'hui. Beaucoup des boursiers-là, la liste qu'on m'a donnée des boursiers, utilisent leurs bourses pour aller dans ces universités privées à caractère professionnel, dans ces écoles-là. Ils s'inscrivent ici, ils ont le bénéfice du COUD et tout, mais ils retirent leurs bourses pour aller payer pour les autres écoles, pratiquement si vous les prenez il y a 60% et parmi les absents que vous avez le plus souvent aux examens, il y a plus de boursiers que de (…), parce que s'ils ont la bourse, ils peuvent se maintenir en vie au moins pendant deux ans. Vous comprenez ils utilisent nos bourses pour aller payer les autres écoles et ça vous demandez à n'importe quel chef de département, il va vous le dire, vous comprenez. Donc ça c'est une mentalité, c'est pourquoi je vous dis que raisonnablement les gens doivent se dépêtrer de cet esprit, de cet esprit qui veut qu'on soit indolent comme ça en face de tout ce qui touche au public parce que c'est pour tout le monde* » (E9, 434).

Bien entendu l'université publique est fortement défendue par beaucoup, mais la notion de bien public est pour autant fortement galvaudée. Les populations lui accordent moins de bienveillance, en quelque sorte elles en abusent. Sous ce rapport, l'on note une certaine incivilité à l'endroit de l'Etat et un manque de patriotisme; mais aussi paradoxalement une capacité des familles à prendre en charge les frais d'études si ils devraient être augmentés au regard des charges qu'elles supportent pour le privé. Alors les citoyens gagneraient à se dépêtrer de cette conception et à s'investir davantage au sein de l'université. Dans tous les cas, les universités ont bien décidé de faire contribuer les étudiants au financement de leurs études. Ainsi, les autorités universitaires utilisent plusieurs détours pour trouver des ressources additionnelles. Au niveau de certaines facultés, certaines branches sont entièrement payantes.

« Je donnerai juste deux exemples. Le premier c'est au niveau de la FASEG (faculté des sciences économiques et de gestion), il y a un institut IFAS (institut de formation en administration et création d'entreprise). Les étudiants qui vont à l'IFAS ils payent chaque mois. Il y a une année, on a fait les statistiques, il y a énormément d'étudiants qui sont à la FASEG qui s'inscrivent en licence. Quand ils sont à l'IFAS, ils acceptent de payer, quand ils suivent les cours classiques de la FASEG, ils ne veulent pas payer plus de cinq mille francs d'inscription. Je prends des étudiants, aujourd'hui si vous vous promenez dans l'UCAD surtout le matin à huit heures, là peut-être c'est les vacances, vous allez vous rendre compte d'une situation extraordinaire, le nombre d'étudiants qui

sortent du campus avec des uniformes d'institutions supérieures privées, ça veut dire quoi ?que ces étudiants s'inscrivent à l'UCAD mais s'inscrivent en même temps dans les institutions privées et ils acceptent de payer » (E19, 1082).

Pour compenser cette situation, d'autres choisissent de faire du master professionnel un enseignement payant pour tous les candidats qui ne sont pas des étudiants des universités. C'est le cas de l'université de Saint-Louis par exemple qui rend ses masters professionnels payants pour les non étudiants. Le déficit budgétaire ne favorise pas souvent l'installation de masters professionnels efficaces. Mais le payement des étudiants garantit l'autonomie financière et assure une certaine pérennité. La question de la double inscription des étudiants boursiers est très embarrassante, mais en même temps elle stimule les universités à initier des enseignements payants et à trouver des ressources additionnelles. Dans une telle logique, l'on semble ramper progressivement vers la privatisation. Même si c'est une privatisation qui ne mobilise pas de grosses sommes d'argent. La contribution financière des étudiants est quasi inévitable aux yeux de beaucoup d'autorités et d'enseignants. A cet effet, les enseignants-chercheurs proposent de déployer une véritable stratégie de communication avec les responsables étudiants pour atténuer le maximum possible les mouvements de contestation qui ne vont pas tarder.

« Il faut d'abord expliquer à l'étudiant, il est intelligent. On va lui dire, écoute boy voilà les choses comment elles devraient se passer et s'il pense qu'il y gagne à mon humble avis, il devrait y aller. Mais en tout cas le système comme ça, le changement est difficile. C'est-à-dire qu'il y a très peu d'avant-gardistes, il y a très peu de gens qui puissent réfléchir sur le système et avoir le courage de l'appliquer et de l'assumer, c'est un peu, ça c'est le problème à mon avis. Mais si le système n'est pas mauvais je ne vois pas pourquoi on refuserait où je gagne où j'ai tout à gagner » (E1, 32). « *Concernant le master professionnel, c'est la première année, mais tout ce que l'on sait, c'est que le master professionnel du point de vue financier, c'est autonome, ça je pense que c'est important, il y a eu l'autonomie financière, et ça permet au master de fonctionner »* (E7, 350).

Il y a eu un déficit de collaboration avec les étudiants. L'on a comme l'impression que pendant longtemps, ils étaient exclus de la gestion et ceci maintenant semble être à leur niveau une forte réclamation. Les enseignants-chercheurs prétendent qu'ils ne sont ni dupes ni sceptiques, ils savent prendre bonne conscience d'une situation. Et cette

confiance placée en eux a porté ses fruits au niveau de certaines facultés. A la faculté de lettres par exemple :

« Le doyen a résolu ce problème. On a augmenté les inscriptions jusqu'à dix mille francs ils n'ont rien dit parc qu'ils ont trouvé que (...), on les a convoqués, on a causé et on les a mis dans de grands amphis pour qu'ils soient là, pour qu'on leur parle le langage de la vérité. C'est un manque de stratégie, ils l'ont automatiquement accepté et aujourd'hui non seulement ils inscrivent avec quatre mille huit cent (4800 francs CFA), mais pour l'inscription pédagogique, ils payent cinq mille (5000francs CFA). C'est fait ça, même pour les plus jeunes ça fait presque dix mille (10.000francs CFA) et les autres ils payent dix mille à l'inscription pédagogique et ils continuent à s'inscrire alors que pour eux ils tenaient absolument à ce qu'on n'augmente pas les inscriptions, mais ils l'ont accepté sans difficulté. C'est un problème de langage quoi (E9, 436). « *Au niveau des institutions étatiques, au niveau des orientations, des universités et autres, il faut savoir raison gardée et essayer de casser cette mentalité dont on a parlé toute à l'heure. Les parents là il faut tout faire, penser se baser sur ça pour augmenter les inscriptions. Tous les gosses-là ils ont un portable parfois plus perfectionné que ça, vous comprenez. Et c'est parce qu'ils les ont qu'ils dépensent chaque mois au minimum mille francs pour leur qui-là, pour leur téléphones. Le doyen leur dit que, mais vous vous inscrivez à quatre mille huit cent francs et si on faisait ça à cinq ou à dix mille, vous pourrez supporter ça parce que vous dépensez plus que ça dans vos téléphones. Ils n'ont pas bronché, ils ont accepté l'augmentation des inscriptions alors qu'avant c'était toujours l'objet d'une grève »* (E9, 434).

Le fait de mettre les étudiants devant leur responsabilité est efficace. En leur rendant conscients des énormes dépenses qu'ils réalisent pour leurs téléphones et autres accessoires, cela leur a permis d'accepter une légère augmentation des frais de scolarité. En effet, les étudiants ne réclament parfois que de la clarté dans la gestion des fonds auxquels ils contribuent. En réalité, il y a moins de problème pour faire contribuer les étudiants si les choses sont claires. A entendre nos interviewés, il s'agit plutôt d'un problème de communication, de prise de conscience des problèmes et de la transparence dans la gestion. Notons au passage que le problème de la mal gouvernance des universités est aussi un fléau dans les pays du sud et à tous les niveaux. Donc l'on peut supposer une possibilité d'arriver à bout de certains problèmes si les autorités font une gestion plus claire et impliquent davantage les étudiants. Comme au département d'histoire, il s'est agi tout simplement de tenir les promesses de l'équipement et de l'allégement des charges didactiques comme cela a été promis pendant les inscriptions. Le fait que les étudiants aient constaté les preuves a facilité la collaboration.

« Le département d'histoire de la faculté de lettres et sciences humaines, un des chefs du département, je ne sais pas s'il est encore là, avait instauré le payement par ces étudiants d'une inscription au niveau du département en dehors de l'inscription générale mais sur la base d'un contrat en disant voilà le budget du département, avec ce budget on ne peut rien vous offrir de sérieux. Par contre vous êtes tant, si chacun contribue à hauteur de tant, on pourra faire ça et ça, équiper la salle de lecture etc. sur la base de ce contrat les étudiants ont contribué et en fin d'année il a fait son rapport affiché. On avait pris comme engagement de refaire la salle de lecture, elle a été refaite, telle salle a été climatisée, le site web est etc. et pendant trois ans j'ai contribué même à gérer les fonds qu'il générait. Je ne pense pas que les étudiants refusent de payer systématiquement» (E19, 1084).

Il résulte de ce type de gestion un fonctionnement erratique des structures de gestion du système universitaire qui ne laissent pas à une participation des étudiants. Il peut être difficile dans ces conditions d'obtenir l'intégration de l'institution universitaire à la société estudiantine et de prendre en compte efficacement les besoins de celle-ci. Ne s'agit-il pas dès lors au vu des résultats du département d'histoire de revoir le mode de gestion des fonds universitaires, la nature des équipements à acquérir et les exigences de rendre compte par des rapports accessibles au public.

3.2. Vers une hausse significative des frais de scolarité?

Aujourd'hui, pour certains enseignants-chercheurs les frais de scolarités ne peuvent plus échapper à une hausse. Il est impératif cependant de mettre en avant des cadres collaboratifs avec les étudiants; ce qui a été fait. En effet, la création des frais d'inscription pédagogiques ressemble à une mesure contre la stagnation. L'inscription à l'université a évolué en deux volets payants: l'inscription administrative et l'inscription pédagogique. La première confère le statut d'étudiant et la seconde confère le droit de participer aux évaluations. Mais aucune des deux ne peut aller sans l'autre, c'est un binôme indissociable. Afin de contourner le grondement et les manifestations revendicatives des étudiants contre l'augmentation des frais de scolarité, les autorités universitaires ont pu trouver ce consensus. Il n'y a pas de scolarité s'il n'y a pas une inscription en double frais : administrative et pédagogique; c'est le prix pour jouir officiellement de tous les droits. Les étudiants aujourd'hui acceptent jouer le jeu et ne

contestent pas; ce qui atteste la pertinence des cadres de concertation avec leurs responsables. Il s'y ajoute la possibilité qui leur est faite de payer par tranches les frais.

« *On doit augmenter un peu le taux d'inscription c'est logique quand même, (…). Je ne serais pas étonné si on augmente un peu le taux d'inscription, mais payant, payant ce n'est pas encore d'actualité. Pour être performant il faut de la qualité et la qualité à un coût, ça tout le monde est d'accord, il y a le rapport qualité prix; si on veut des universités modernes, il faut des moyens »* (E12, 642). « *Nous sommes en train aujourd'hui de négocier avec les organisations estudiantines pour montrer que le coût actuel de la formation qui ne peut plus être supporté par le seul Etat exige que les bénéficiaires contribuent davantage. C'est comme ça que le cadre d'entente entre les autorités académiques et les organisations estudiantines est arrivé à un compromis. Aujourd'hui on ne touche pas aux frais d'inscription administratifs, les étudiants quand ils sont sénégalais continuent à payer cinq mille francs par ans ; mais dans chaque département on a institué ce qu'on a appelé des frais d'inscription pédagogique qui peuvent aller de cinq mille à cinquante mille francs selon les niveaux et les formations et les étudiants l'ont accepté. Alors de façon annuelle une fois par an ou de façon semestrielle deux fois par an les étudiants versent ces frais d'inscription pédagogiques qui sont directement gérés par les doyens ou les directeurs d'établissement en liquide»* (E2, 80).

Il convient de noter qu'une volonté d'augmenter petit à petit les frais de scolarité est en cours d'exécution. Il est fondé sur l'expérience de certaines composantes pilotes comme le département d'histoire, la faculté de médecine et surtout de l'argument non négligeable contre la double inscription des étudiants boursiers qui vident l'université le matin au profit des écoles privées. Il s'y ajoute aussi que toutes les universités ont installé des masters professionnels payants. Il est aussi intéressant de noter le caractère autonome des composantes de procéder à leur façon. Il n'y a pas une procédure commune exigée par la hiérarchie. Chaque composante y va avec sa tactique sans aucune contrainte majeure ou exigence sur la façon de dépenser les fonds. La faculté est devenue une pionnière dans ce domaine. Les résultats des examens ces dernières années sont encourageants. Le taux de réussite est passé de 47% à plus de 57%. Ce qui est un signe d'une bonne avancée et un motif d'améliorer les méthodes de travail.

« Ces sommes nous permettent aujourd'hui - si vous regardez la faculté de médecine il faut aller visiter- d'équiper nos salles, de les moderniser de mettre des climatiseurs, de mettre au toit des vidéos projecteurs, de former les étudiants à l'utilisation de PowerPoint donc de permettre à des enseignants de se former en pédagogie universitaire et d'enseigner autrement comme le demande le LMD. Les étudiants ont un meilleurs

confort pédagogique, bénéficient de méthodes d'enseignement plus modernes et donc de ce point de vue travaillent dans des conditions d'études améliorées. Et les résultats s'en ressentent. Depuis trois ans qu'on a commencé cette réforme à la faculté de médecine pour prendre simplement des éléments statistiques comme indicateur, c'est-à-dire les taux de réussite, nous sommes passés de près de 47% de taux de réussite à, à peu près de 57% ou 63% et toutes les autres facultés sont en train d'imiter la faculté de médecine qui a été la pionnière » (E2, 80). *« Il suffit d'être raisonnable aujourd'hui, l'université est dégradante et que nous savons que les sous que demande l'université, vraiment ce sera difficile qu'on les ait entièrement par une subvention de l'État. Ça on n'a pas besoin d'autre chose, d'être intellectuel en matière économique pour le savoir »* (E9, 432).

Toutefois, le développement de l'enseignement supérieur privé est inquiétant. Actuellement il y a une sorte de désengagement de l'État qui n'est plus un secret. C'est ce qui explique la prolifération des établissements privés qui intriguent les enseignants-chercheurs. Ils mènent d'ailleurs une concurrence rude aux universités. Les universités publiques sont tenues d'ouvrir des formations professionnelles de qualité pour éviter leur délaissement. Car l'Etat ne semble pas être juridiquement très exigeant pour l'ouverture des écoles privées d'enseignement supérieur. Les grèves récurrentes dans les établissements publics sont les principales causes qui poussent certains parents à envoyer leurs enfants dans les écoles et universités privées. Elles sont à l'abri des contestations dans le public, terminent les programmes et garantissent des formations complètes. L'université de Dakar est souvent en grève et elle regroupe à elle seule plus de la moitié des effectifs étudiants. Ces grèves combinées avec des conditions de promiscuité dans les amphithéâtres stimulent vivement le revirement des étudiants des facultés universitaires. Il s'y ajoute la crise de l'emploi qui frappe plus les étudiants issus des universités publiques que ceux venant des écoles privées. Les établissements privés profitent bien des moments de conflit pour attirer avec des publicités les étudiants. En revanche, la force des universités réside dans les concours nationaux qui mènent aux grandes écoles dont l'emploi est garanti à la fin de la formation, y compris les recrutements dans la fonction publique pour certains démembrements des services de l'Etat. Plus du 1/3 des admis proviennent des universités.

«*Il faut que les gens trouvent un équilibre, qu'ils mesurent les ressources, face à la défaillance de l'État, si vous voulez exister, si vous voulez survivre, il faut diversifier les ressources. A partir de ce moment il y a des ressources privées d'où qu'elles viennent*

mais forcément ça existe, je pense que les gens sont en train de voir hein. Vous savez s'il y a un problème c'est quoi, il y a une compétition entre l'université publique et l'université privée» (E7, 344). « *Il y a un phénomène naturel qui continue, un phénomène qui n'est pas encore contrôlé, de toute façon, l'État, je pense, a baissé les bras par manque de ressources. Ceux qui ont le plus d'initiatives vont gagner, moi je pense que c'est ça. C'est-à-dire que ce n'est pas ça qui aura lieu du tout mais si les universités publiques ne bougent pas c'est l'enseignement privé qui va prendre le dessus naturellement* (…). *Le public offre une formation qui n'est pas de qualité. Regardez, vous l'avez souligné quelques jours, mais tout le temps que vous étiez là, dans les lycées ils étaient en grève, dans les écoles privées elles n'étaient pas en grève, si vous avez les moyens, vous laissez votre enfant dans ce truc. Donc vous voyez même s'il y a un public, c'est un public de forme, finalement vous souhaitez, ce sera la même chose avec les universités, d'ailleurs avec l'enseignement privé, à Dakar maintenant vous voyez, il y a une forme, pas une université privée en règle de base de l'école privée supérieure ou des établissements privés supérieurs, mais tous les gens qui ont les moyens vont envoyer leurs enfants là-bas, ils font deux ans, trois ans, ils vont avoir des diplômes professionnels, ils vont travailler, c'est tout, maintenant l'université de Dakar est là à faire des grèves, à faire des années blanches sous prétexte que c'est une université publique. Vous voyez c'est le marché lui-même qui va arbitrer. Ceux qui ont les moyens, leurs enfants feront des études, sortiront avec des diplômes, ceux qui n'ont pas les moyens leurs enfants iront dans le système public leurs enfants passeront leur temps dans la rue. C'est ce qu'on constate actuellement* (E7, 346).

Si aujourd'hui la dualité entre privé et public s'accentue, c'est qu'il est important de replacer l'université au cœur du débat et envisager des réformes de profondeur. Pour sauver le statut public et permettre aux enfants des populations modestes de continuer d'y accéder, certains n'hésitent plus à proposer un système universitaire semi-privé ou semi-public. Dans une carte universitaire de ce type, ils estiment que les étudiants avec leurs parents pourront faire le choix. Sans doute, mais quelle que soit la façon de poser le problème, la résolution aboutit toujours à établir un rapport formation/emploi. Par conséquent, ce qui est en question, ce n'est pas la dualité en elle-même, mais l'insertion, ce qui rapproche le plus des débouchés professionnels. C'est véritablement le levier sur lequel l'université est invitée à s'appuyer.

Outre la crise de l'emploi, il y a aussi la situation d'indigence des familles qui poussent leurs jeunes à choisir les formations professionnalisées pour trouver assez vite un emploi et participer à la gestion de la famille. En dépit de cette situation du pouvoir d'achat qui trouble la réflexion et à cause d'un départ massif d'étudiants vers l'étranger et vers les

formations privées professionnalisées, l'on suggère la mise en place d'un système éducatif universitaire semi-privé ou semi-public afin de permettre à ces mêmes familles pauvres de faire une sorte d'arbitrage.

«*Il faut un double système public/privé. Maintenant celui qui veut s'insérer dans le public. OK, il va aller dans le public, ceux qu'ils veulent aller n'ont qu'à aller dans le privé, parce qu'aujourd'hui si je donne un exemple, si par exemple il n'y avait que des universités privées, publiques au Sénégal mais il y aurait certains qui préféreraient aller à l'étranger pour faire des formations privées peut-être que c'est leur option, peut-être qu'aussi le titre de formation qu'ils veulent n'est pas dispensée ici ou bien autre chose et donc pour satisfaire tout le monde, je crois aussi qu'au Sénégal …, mettons des universités publiques et mettons des universités privées, des universités publiques avec des moyens des universités privées avec des moyens et maintenant chacun va dessiner sa carte de formation et l'étudiant pourra choisir, je ne suis pas d'accord à ce que l'on privatise les universités, toutes les universités, non. Ça ne peut pas, par exemple si aujourd'hui le Sénégal était un pays vraiment développé ou les gens peuvent se payer la formation sans problème, ok, là y a pas de problème, mais dans le contexte actuel nous sommes un pays pauvre et on ne peut pas se permettre de tout privatiser »* (E18, 1006).

Il y a certes un refus d'une privatisation intégrale. Cependant les universités sénégalaises sont prises dans un étau. Plusieurs facteurs sont en cause: une volonté inébranlable à vouloirs sauvegarder à tout prix les traditions universitaires, des formations qui ne correspondent pas aux besoins réels de l'économie, des étudiants qui désertent les facultés, un secteur privé qui s'envole et enfin sans citer le problème de la recherche, c'est à l'université qu'incombe la mission de trouver les débouchés professionnels. Autant de questions dont les solutions nécessitent des moyens qui ne sont pas disponibles.

3.2.1. Vers une contribution substantielle des ménages?

La conception héritée de la colonisation est que l'université est un établissement public qui assure une mission publique gratuite et comme un dogme cela rend difficile toute tentative d'élever la participation financière des étudiants. De ce fait, l'enseignement supérieur délivré par les universités reste un bien public et confère à chaque individu le droit d'y accéder. Les frais d'inscription de l'enseignement universitaires sont restés les mêmes depuis l'indépendance. Pour beaucoup des interviewés, cette situation parait aujourd'hui insoutenable au moment où les besoins de formation et d'équipement ont

plus que triplés ces dernières décennies. Il s'y ajoute le fait que malgré la cherté du privé, les parents sont prêts à payer des sommes énormes inimaginables à l'université.

«*Je suis désolé de vous le dire, mais c'est fini l'Etat providence, c'est fini l'époque de Père-Noël. Il faut que les gens payent et c'est curieux, parce qu'au Sénégal les gens continuent à croire que l'Etat doit tout faire et c'est assez bizarre car si vous rencontrez les étudiants qui se battent pour obtenir une inscription à l'université, avoir une bourse, payer 5000francs de frais d'inscription et aller se faire former dans des structures privées où ils payent trente milles (30000fr) francs au moins, est-ce-que vous trouvez ça raisonnable et logique. Il y a un problème. Et imaginez un enfant qui a étudié de la maternelle jusqu'en classe de terminale dans des établissements privés où il payait cinquante mille (50 000) francs en moyenne par mois. Il arrive à l'université et il dit qu'il ne peut pas payer cinquante mille francs, il va payer 5000 francs, c'est paradoxal »* (E22, 1235).

Les besoins énormes d'équipement en TIC obligent aujourd'hui aux ménages de participer au financement de l'université. La course dans la maîtrise et la créativité dans les systèmes d'exploitation des TIC sont des caractéristiques actuelles de l'enseignement supérieur. Outre les logiciels d'exploitation dans les entreprises qui occupent en partie les laboratoires de recherche, les logiciels d'enseignement, d'analyse et d'interprétation, de modélisation fusent de partout. Et il est banal de penser que c'est une obligation des universités d'en avoir les connaissances et la maîtrise. Dans cette situation, certains pensent qu'il est urgent de trouver des moyens. Il consiste d'abord à établir des rapports très francs entre acteurs (enseignants, étudiants, parents). S'il est possible de rechercher des moyens additionnels aux universités, il peut aussi être intéressant d'en chercher pour les étudiants. Les études coûtent chères, de ce point de vue, une réflexion peut être menée en direction du système nord-américain qui permet de faire des prêts aux étudiants payables dès qu'ils entrent en activité; une façon de les responsabiliser avec une épée de Damoclès et d'éviter les contestations répétées. La grève est le mal qui mine l'université. Il y a une sorte de banalisation qui finalement la décrédibilise comme un moyen de régler un problème qui passe pour une priorité. Les grévistes ne semblent pas avoir conscience que la grève en elle-même peut être un facteur retardant la solution des problèmes. Le fait de se saisir d'une question nationale, comme les coupures d'électricité dont on sait que la solution n'est pas du ressort de l'université, le fait de vider les lieux de travail, c'est aussi

une manière de renvoyer certaines décisions au lendemain. Le revers de la grève, c'est inscrire les évènements et leurs solutions dans une temporalité plus longue.

« Je pense que, ici il ne faut plus infantiliser l'étudiant, il faut le rendre responsable. C'est pour ça que dans plusieurs pays, d'ailleurs y'a les crédits scolaires, c'est-à-dire très tôt en Amérique du nord, on te donne un crédit et on sait que quand tu travailleras, quand tu vas commencer à travailler, tu vas rembourser, il y'a des moyens pour le faire. Donc je pense que, et en ce moment-là on met chacun devant ses responsabilités » (E27, 1444). *« Je ne crois pas à la gratuité totale. Je pense si aujourd'hui on amenait les gens à y mettre un peu du sien, mais les farces auxquelles on assiste parfois où pour un rien on va en grève, on ne le fera plus. Quand c'est mon argent que je mets pour apprendre pour rien du tout, par exemple hier on n'a pas eu d'électricité, on n'apprend pas, on va en grève, mais il n'y a pas eu d'électricité dans le pays, c'est une question nationale. On a des ripostes et des procédures locales pour réagir, mais ça ne vaut pas qu'on aille en grève. On ne sait pas qu'aller en grève, c'est autoriser de payer quelqu'un qui n'a pas travaillé, aller en grève, c'est mobiliser des gens qu'on paye et qui ne font pas ce qu'ils doivent faire. En cet espace de temps, c'est reporter encore beaucoup de choses, à d'autres lendemains »* (E 24, 1305).

Il y a quelques années les pouvoirs publics jugeaient les deux secteurs de l'enseignement et de la santé comme non productifs et y injectaient moins d'argent. C'est pourquoi, cette comparaison n'est pas fortuite. Aujourd'hui cette thèse n'est plus valable, elle est balayée en brèche par les chercheurs et les institutions internationales (OCDE, UNESCO, etc.) tout le monde reconnaît que l'éducation comme la santé est un investissement (Becker, 1964). Pour se prévaloir une bonne santé, il est impératif que l'individu lui-même veille à sa propre santé en s'imposant un code de vie, par exemple faire du sport, dormir bien, manger décent etc. En outre, c'est en étant bien portant qu'il est possible d'être un travailleur performant, capable d'un rendement. En effet, de la même manière, l'éducation exige une manière de faire pour de bonnes études, qui implique fortement la famille, qui s'emploie à trouver une bonne formation aux enfants, à payer le matériel didactique, à les accompagner dans leur parcours. En un mot, il consiste à investir dans les études, même s'il s'agit d'études suivies dans un établissement public. De ce fait, il est possible de jouir des effets d'une bonne formation académique et de prétendre à des fonctions assez satisfaisantes dans le marché de l'emploi; et contribuer efficacement à la production des richesses. Une façon de montrer que même si l'Etat continue à supporter

les frais de scolarité, il importe aujourd'hui que les ménages contribuent au financement des études de leurs enfants. Certains enseignants-chercheurs sont catégoriques.

« L'enseignement c'est comme la santé il n'y a pas de gratuité, c'est-à-dire il y a la participation de l'État, mais il y a nécessairement la participation des familles comme dans la santé. Je ne crois pas à la gratuité je crois plutôt qu'il y ait une part nécessaire de contribution, nécessaire des familles, des ménages dans l'enseignement supérieur comme aussi c'est nécessaire au niveau de la santé » (E16, 912). *« Il faut que les gens mettent la main à la poche et qu'on puisse évoluer »* (E22, 1233). Car « *une formation de haute qualité à un coût. On ne peut pas restituer comme dans les anciennes formations où c'est l'État qui prenait tout, les ménages doivent prendre leur part, moi je suis pour ça. Mais maintenant c'est difficile de le faire croire aux étudiants et consort. C'est pourquoi dans nos universités on essaie de (…) de les contourner en laissant leur inscription classique qui depuis 1900 je ne sais combien est de 5000f, mais les UFR qui font des services de qualité optent pour ce qu'on appelle des prêts de collège, une façon de contourner les inscriptions. Mais avec cette inscription gratuite de 5000f tu ne peux rien faire avec* (E 16, 824). *« Non seulement l'Etat doit continuer à soutenir l'université, mais en plus de l'État, il faut que la société finance son université par des dons, des legs et des créations de fondations, mais mieux les étudiants doivent augmenter leur participation au financement de l'université qui sont les premiers bénéficiaires »* (E2, 80). *« Ça ne veut pas dire que toutes les universités doivent être publiques. On peut à la fois mettre une université publique et à côté des universités privées. Maintenant quelqu'un qui veut, qui choisit d'aller dans le privé et qui a les moyens, il peut aller faire sa formation dans le privé. Il parait qu'aujourd'hui la carte universitaire sénégalaise est composée d'universités publiques et d'universités privées et aujourd'hui on peut dire même que les universités privées sont un peu plus nombreuses que les universités publiques* (E18, 976).

Le monde universitaire est victime auprès des populations de son retrait en autarcie depuis plusieurs années. D'une manière générale, il y a eu un manque considérable de politiques éducatives d'utilité sociale visible, surtout pour celles incluant la participation actives des populations. Cette situation au fil des ans combinée avec l'implosion du chômage et les grèves cycliques du monde universitaire (enseignants et étudiants), a créé un désintérêt et une désaffection des populations vis-à-vis de l'institution qui a progressivement perdu de sa réputation. Aujourd'hui, il est question de la reconquérir, pas dans la poursuite du passé, mais dans une vraie innovation exhibant clairement son rôle vital et la nécessité de faire converger toutes forces en elle pour la poursuite efficace des objectifs de développement. Pour ce faire, il y a lieu de repenser les politiques éducatives de façon globale. Tout en tenant compte de la fébrilité du niveau économique

des populations, il est aussi important de les impliquer dans les réflexions et d'oser parler d'une certaine privatisation qui ne sera plus tabou. Il est possible d'imaginer plusieurs scénarios qui permettront de prendre en charge les jeunes en situation d'indigence et qui ont les capacités de faire des études universitaires, par exemple les vingt premiers d'une cohorte entrant. Il ne peut plus s'agir dans la situation actuelle de laisser l'université continuer à sombrer à cause du label « public ». Il y a lieu de mettre à terme cette forme de conception qui d'ailleurs jette en pâture l'enseignement supérieur avec des contestations quelquefois abusives.

« Dans le budget des universités il y a la contribution de l'État, la subvention de l'État il y a cette part assez faible des ménages faute d'augmenter. Je crois qu'il faut véritablement augmenter pour pouvoir démarrer » (E17, 914). *« En tout état de cause il nous faut repenser l'enseignement supérieur in fine moi c'est mon avis. Le système LMD je ne crois pas que ça règle tous les problèmes structurels au Sénégal où l'étudiant peut aller en grève quand il veut, les enseignants peuvent aller en grève ainsi de suite. Et pour parler de privatisation, moi je ne suis pas contre d'une certaine façon de privatisation. J'ai fait les USA, j'ai fait la France, je sais que l'université américaine, son efficacité réside justement dans le fait que c'est privée. Je ne suis pas d'accord avec ceux qui pensent que pour rendre privées les universités il faudrait que beaucoup de gens n'aient pas accès à l'enseignement supérieur, je ne crois pas, l'État peut prendre en charge les gens qui n'ont pas les moyens. On peut parfaitement dire les vingt premiers de chaque classe l'État les prend en charge et si c'est une université privée on ne va pas y aller pour faire la grève parce que c'est une université privée, les enseignants ne feront pas la grève dans cette université là parce que c'est une université justement privée. Je ne sais pas si vous voyez un peu, je ne suis pas du tout contre, peut-être que je suis atypique, mais moi je ne suis pas du tout aujourd'hui voyant l'évolution de l'université sénégalaise je ne suis pas contre d'une forme de privatisation »* (E1, 10).

Le système nord américain (Etats-Unis) est certes décrié, mais il ne s'agit pas de le jeter sans y réfléchir. Il n'est pas insupportable en soi, il est même fabuleux, c'est lié à une civilisation particulière. Néanmoins, en y réfléchissant, il est for possible d'y trouver ce qui pourrait être profitable à l'enseignement supérieur sénégalais en fonction des réalités locales. Il en va des « scholarship » qui sont des bourses qu'on donne aux étudiants qui ont du mérite. Si l'on prend par exemple les zones pauvres comme le Sine-Saloum et le Sénégal-oriental, l'Etat peut pratiquer une sorte de « discrimination positive » en accordant à leurs étudiants des traitements spéciaux dans la poursuite des études. L'Etat est invité aujourd'hui à rationaliser l'enveloppe financière destinée au payement des

bourses. Signalons au passage que le régime du Président Abdoulaye Wade qui a duré de 2000 à 2012 avait décidé d'accorder à chaque étudiant une bourse ou une aide. C'est une mesure qui est encore en vigueur et constitue celle qui est ici remise en cause. La rationalisation de cette enveloppe peut être articulée avec une sorte de privatisation qui ne désavantagerait pas les étudiants.

« *Vous savez aux États-Unis, l'État donne des scholarship pour les gens méritants qui n'ont pas les moyens de payer dans les grandes universités. Pour moi ce système est fabuleux. C'est-à-dire aujourd'hui au lieu de dire que toutes les universités au Sénégal on paie, mais pas celui qui est pauvre, un étudiants qui vient d'avoir son bac dans un village du Sine-Saloum ou de la Casamance ou du Sénégal oriental où chez qui il n'y a aucune possibilité d'avoir des moyens financiers pour s'inscrire, mais l'État va le prendre en charge en payant pour lui. Je crois que ce système on doit y réfléchir. L'Etat va dire au lieu de distribuer comme ça l'argent en donnant des bourses à tout le monde y compris des gens qui ne sont même pas à l'université, mais c'est un gâchis l'État gagnerait à rationaliser encore cette enveloppe financière avec plus d'efficacité si on était dans un système d'université privée. Parce qu'en ce moment c'est l'État qui amène sa cohorte d'étudiants valeureux, bien formés et les met dans les universités privées en payant pour eux. Est-ce que vous voyez, mais ce système n'est pas pour demain au Sénégal. Les gens le refuseraient en disant non, non ce n'est pas bon, mais c'est comme ça qu'il faut réfléchir. Ça nous permettrait d'avoir plus de stabilité, je ne sais pas si vous voyez, j'en ai discuté avec des collègues, mais ils étaient loin d'être convaincus. Vous, vous êtes une espèce de rêveur un peu largué, j'ai dit OK, bon mais c'est mon opinion, je pense qu'on doit privatiser les universités de sorte à ce qu'il n'y ait plus de grève. Moi l'instabilité, c'est ce qui me gêne, plus de deux mois de grèves pour rien après* (E1, 28)».

Aujourd'hui, le système de gratuité est fortement remis en cause, y compris le manque de participation des ménages au financement des études. Il n'est plus écarté de penser à une privatisation réfléchie de l'université dans laquelle l'Etat va s'engager en prendre en charge les meilleurs étudiants et ceux qui sont réellement en situation d'indigence. Même quand on sait que les populations vont être farouchement contre, cela n'empêche qu'il convient d'essayer. Il suffit de leur convaincre de la fin des grèves stériles qui constituent un des fléaux qui discréditent la valeur des diplômes universitaires. Certes la privatisation peut être efficace, mais elle peut aussi être contreproductive si l'offre de formation n'est pas repensée globalement avec les besoins du secteur de la production afin de permettre une insertion conséquente des stocks de diplômés. C'est une des finalités de la professionnalisation des études.

3.2.2. La dogmatisation de la gratuité de l'enseignement supérieur universitaire

La reconnaissance de la gratuité des études comme une mission de service public en raison du statut de l'université rejette toute prise de position tendant à une augmentation des frais de scolarité. Quand bien même l'université publique souffre d'un manque de moyens, certains enseignants-chercheurs pensent que cela n'est pas suffisant pour s'engager dans une privatisation.

« L'enseignement supérieur fondamentalement doit être gratuit. (…) beaucoup ne peuvent pas entrer à l'université et qu'est-ce qu'ils font? (…), moi je pense fondamentalement qu'une université dans nos pays doit pendant longtemps, doit être encore gratuite, peut-être qu'à terme avec l'évolution, le développement, peut-être il sera possible de ne plus rendre gratuite l'université, mais par choix, comme dans les pays européens: on choisit d'aller dans le privé pour des raisons différentes. Fondamentalement il revient à l'État de former les cadres, du moins c'est ma conception » (E10, 490).

Cela dit l'université publique reste condamnée à la gratuité et ses étudiants boursiers utilisent leurs bourses pour se payer parallèlement des formations privées. En faisant ce choix d'utiliser les bourses de l'État pour se payer des études privées (E9, 434) l'on se rend compte du besoin immense de changer de programmes d'enseignement et d'approches pédagogiques. Car même si la bourse offre cette possibilité de payer une formation privée, elle a été offerte pour amoindrir les charges et aider à payer une partie des études universitaires. Néanmoins, elle sert aujourd'hui au Sénégal à payer des formations professionnalisantes pour combler le déficit d'acquisition de savoirs pratiques chez les étudiants des facultés.

3.3. La pauvreté des familles

Comme précédemment développé la pauvreté des familles est un des principaux arguments avancés pour refuser toute évolution des frais de scolarité. Les universités publiques sont peuplées essentiellement par les enfants issus des familles modestes des milieux défavorisés. Le système universitaire sénégalais est d'une certaine façon victime de la « reproduction scolaire » dont parlent Bourdieu et Passeron (1964). Mais il ne s'agit pas d'une reproduction scolaire d'enfants de familles aisées qui se retrouveraient dans des

filières prisées, mais d'une reproduction scolaires d'enfants de familles modestes ou de cadres intermédiaires qui se succèdent par génération dans les universités publiques. Les enfants des familles aisées dont les parents en partie constituent l'aristocratie qui se retrouve au sommet de l'Etat, sont pour la plus part les bénéficiers des études à l'étranger. Imaginer donc une privatisation de l'université publique sénégalaise serait synonyme aux yeux de beaucoup d'enseignants-chercheurs d'une charge supplémentaire sur le dos des masses populaires.

«*Il faut comprendre que le besoin de formation est là et que les revenus ne suivent pas, parce que si vous regardez nos étudiants actuellement, c'est pratiquement des étudiants qui sont issus des milieux disons défavorisés où par exemple les parents n'ont pas les moyens de leur payer des études supérieures dans les écoles privées ou bien dans les universités étrangères et donc vu sous cet angle, on peut dire tout simplement qu'on a l'obligation peut-être de mettre des universités publiques »* (E18, 976). « *Je crois qu'il faut garder la relation avec l'État, non moi je ne crois pas à l'autonomie, c'est l'environnement hein, nous, on aura jamais les ressources pour être autonome, sauf si on se transforme en une université privée. Et je crois, l'université doit garder son statut, ses relations avec l'État, quand même l'université doit garder le statut public, permettre à certains qui n'ont pas les moyens de poursuivre leurs études. Sinon maintenir un système comme celui des USA où ceux qui ont les moyens vont continuer à accéder à la santé et aux trucs et ceux qui n'en ont pas sont exclus et je crois que c'est ça qu'il faut éviter »* (E7, 334).

Pour toutes ces raisons, l'université publique est tenue de garder son statut et de continuer à assurer une mission de service public quoique certains universitaires revendiquent la privatisation. Rien ne peut apparemment justifier une volonté d'imposer la contribution des ménages au financement de l'université compte tenu du niveau de pauvreté qui gangrène le pouvoir d'achat. Le facteur « pauvreté » est le principal argument de taille pour justifier tout refus d'aider l'université ou de lui permettre d'envisager d'augmenter les frais de scolarité. Chacun exige une offre de formation de qualité, mais chacun veut que l'université continue à effectuer des missions gratuites d'enseignement. Cette situation est devenue intenable pour certains au regard surtout de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Toutefois, la plupart des enseignants chercheurs recommandent de ne pas faire dans l'excès, de ne pas verser dans ce qui ressemblerait à une marchandisation du savoir, qu'on ne fasse pas une privatisation masquée en y entrant progressivement. Certains jeunes risquent d'être exclus. Or, ce n'est pas le rôle de

l'enseignement supérieur public d'exclure une catégorie sociale, de lui priver de formation de haut niveau. Ils sollicitent en revanche de développer des réseaux philanthropiques, de mécénat et de donateurs qui vont aider l'université à trouver des fonds. Il s'agit aussi de combattre les injustices qui caractérisent la gestion des affaires publiques (corruption, détournement, pistonnage, copinage, etc.), la bonne formation ne peut être seulement l'affaire des riches. En dépit de la situation de fébrilité des universités d'ailleurs qu'ils reconnaissent qu'il convient impérativement d'éradiquer, les enseignants montrent que cela n'a pas empêché que les universités produisent des diplômés qui excellent à travers le monde; d'où le sentiment de se résigner à travailler avec les moyens du bord.

« Je disais aux Etats-Unis aux gens s'il est quelque chose dont je suis fier, c'est d'être le produit d'école où on est des abris qui s'envolent au moindre coup de vent et d'avoir aussi été un acteur dans l'éducation, d'enseigner même dans des conditions pareilles où l'instrument c'est simplement le bâton de craie et le tableau noir, pas même une photocopieuse et d'avoir produit des étudiants qui sont en train d'exploser à travers le monde. Ça je le disais tout le temps. Nous ne manquons pas de crainte surtout en matière d'enseignement » (E24, 1301). «*Il faut qu'on évite les excès, parce qu'à force de rendre cher, n'est-ce pas trop coûteux les programmes de formation, on exclut les franges faibles de la population. Or le monde n'est pas fait simplement pour les riches. C'est une harmonie, il y a des systèmes d'équilibre qu'il faut mettre en place afin que les pauvres puissent aussi accéder au savoir; parce que quand le pauvre accède au savoir, ce que les gens ne savent pas surtout pour une société plus ou moins traditionnelle, c'est qu'il devient un mécanisme de secours et d'équilibre dans sa société. Il faut que le pauvre par le savoir s'émancipe, conquiert sa place dans le dispositif mondial, qu'il n'oublie jamais son village, sa ville, sa contrée, son pays. Et ça aussi ça participe à rehausser un peu le développement dans les nations, donc je suis contre la cherté excessive dans les inscriptions »* (E24, 1303). «*Il faudrait que l'université du sud sur le plan philosophique change. Nous sommes restés sur les universités qui sont des universités vaches, qui reçoivent simplement de l'État et qui n'ont pas encore intégré l'esprit d'auto (…) d'autonomie, d'autofinancement et nous avons également pensé que c'est l'État qui donne tout parce qu'ils sortiront pour être des fonctionnaires. Je pense que les politiques doivent être revisités »* (E27, 1443).

Des moyens, oui encore des moyens comme il est fait allusion, mais il importe aussi de rationaliser ceux déjà disponibles, de développer des politique de retour au pays pour les intellectuels expatriés. Un ancrage des intellectuels dans nos civilisations articulées avec la rationalité scientifique et les applications des résultats de la recherche permettraient de suivre le cheminement du développement. Il y a lieu d'un retour aux ressources, la

migration des cerveaux est un phénomène qui nécessite de profondes réflexions pour les pays de l'Afrique subsahariens. Beaucoup d'universitaires sont restés aujourd'hui dans les pays occidentaux. Il semble légitime de se demander s'il n'y pas un engagement personnel à faire au-delà des politiques publiques et éducatives à réviser. C'est tout le sens de cette allusion faite à ne peut pas rompre avec les origines du village, de la ville, du pays, en un mot de son terroir natal.

3.4. Des institutions locales distantes de l'université

Le manque de politiques éducatives d'utilité sociale visible a créé une situation d'indifférence des collectivités territoriales par rapport à l'université. Les populations ne semblent pratiquement pas s'intéresser aux problèmes de l'enseignement supérieur. Cette situation déconcertante fait que les enseignants-chercheurs invitent maintenant les autorités universitaires à conduire des politiques de rapprochement avec les collectivités territoriales. Il s'agit non seulement de solliciter leur point de vue, mais de prendre en charge la formation des techniciens qui gèrent les projets de développement. Il existe une rupture à ce niveau; il y a un manque d'implication dans les affaires locales, les universités sont éloignées des communautés de base qui, à leur tour prennent l'université comme une institution destinée exclusivement à enseigner. Aujourd'hui les enseignants-chercheurs proposent de trouver des pistes de rapprochement pour rompre avec cette conception.

« *Pour que le LMD puisse être vraiment en phase avec le développement local, il faudrait que l'université puisse être en contact avec les acteurs extérieurs du développement local et principalement avec les collectivités locales qui soient des partenaires et qui puissent non seulement donner leur point de vue, mais aussi participer à la formation des éventuels techniciens du développement local. Mais au Sénégal d'une manière générale la coupure se trouve à ce niveau. Les universités sont isolées, même les travaux qui se font à l'université et qui portent des fois sur des communautés ou des collectivités locales, des aspects importants : ces collectivités ne s'y intéressent même pas ou des fois elles ne savent même pas quel travail a été fait, quelle recherche a été faite. Parce que pour elles aussi l'université c'est pour l'enseignement* » (E25, 1353).

Aujourd'hui il y a un besoin pressant d'impulser de véritables rapports de confiance par le biais de la conscientisation et la mise en place de mécanismes pouvant permettre

d'impliquer davantage les collectivités et surtout de leur rendre service. Il importe de réduire conséquemment l'écart entre l'université et les populations et de faciliter la réussite des initiatives de développement. Les collectivités ne comprennent pas qu'elles peuvent participer aux activités de l'université, émettre des propositions et solliciter leur expertise. Combler l'écart qui existe entre l'université et les collectivités s'avère aujourd'hui une nécessité, mais faudrait-il d'abord trouver les pistes et les dispositifs adéquats pour faire d'eux des acteurs engagés. Les enseignants-chercheurs pensent que cela nécessite une véritable expertise pédagogique et des approches efficaces pour créer cette convergence de synergie. Le problème de la rigueur dans la gestion des affaires publiques est réel et souvent difficile à résoudre. Le besoin de formation pour la bonne citoyenneté et la cohésion sociale est déterminant. Certaines retombées de la coopération sont très mal-gérées. L'exemple le plus frappant est le cas du centre multifonctionnel offert par l'université de Boston par le biais de la coopération universitaire à la ville de Saint-Louis. Les enseignants font remarquer que par un manque de bienveillance et d'une bonne maintenance des équipements, à l'espace de quelques années, il est devenu délabré, les outils endommagés. Les retombées de la coopération sont le plus souvent endommagées ou elles subissent un détournement d'objectif qui altère les apports mêmes de l'université dans le processus du développement. Dès lors, ils estiment qu'il s'avère nécessaire de corriger les mentalités dans leur façon d'apprécier le bien commun. Un comportement citoyen face au bien public est un casse-tête et mérite d'être pris en charge dans les objectifs qui peuvent lier l'université et les populations.

« *L'université a essayé de faire des politiques à l'endroit des collectivités, mais on se rend compte que, en tout cas la plupart des expériences ont échoué. Car il n'y a pas une bonne compréhension de la part de ces populations. Comment elles doivent se comporter avec l'université et qu'est-ce qu'elles peuvent pour un développement collectif tiré de l'existence de l'université. Par exemple si vous voyez devant l'université Gaston Berger vous savez au départ, c'est un fast-food sous forme de case, mais ce n'était pas un fast-food, c'est un centre communautaire qui a été implanté par l'université à travers sa coopération avec l'université de Boston. On appelle ce centre-là, le centre Boston équipé avec beaucoup d'activités prévues, de formation et de tout. Mais la collectivité en tant que telle, parce que ça n'appartient pas au village, mais à l'ensemble des villages environnants, c'est un centre de ressources. Mais il y a des problèmes, les gens se sont tout accaparés. Tout ce qui y a été mis a été mal géré, il y avait du transport dedans, ça était saboté. Il y a un ensemble de choses qui font que, pour moi elles sont liées à la*

plupart du temps aux acteurs externes et qui font que ce genre de projets n'atteint pas les objectifs escomptés. Ils étaient obligés de louer ça à un particulier pour qu'il en fasse un fast-food » (E25, 1355).

La création à l'université d'activités autres que les services de manutention, d'ouvrier, de tâcheron avec de bas revenus peut permettre aux populations d'avoir un regard plus attrayant sur l'université. Les autorités universitaires gagneraient à construire de nouvelles relations et à déconstruire les représentations hostiles au rayonnement de l'intelligentsia. Les enseignants-chercheurs pensent qu'il peut s'agir de promouvoir des formations sous forme de panels, d'ateliers, de séminaires, de conférences etc. impliquant les populations, les responsables de collectivités et que ces activités intellectuelles soient essentiellement consacrées à la recherche de solutions des problèmes pratiques qui assaillent la vie. Il va sans dire que des initiatives d'enseignement de méthodes de travail, de procédures, de techniques de gestion, de formulation et d'élaboration de projets sont importantes. Ils considèrent qu'il est impératif aujourd'hui pour l'université de participer de manière déterminante à la construction de la cohésion sociale, au dynamisme du destin collectif et rendre visible sa contribution au développement. L'université peut contribuer à combler par des formations le déficit de compréhension des politiques de développement initiées par l'État en expliquant les mesures d'accompagnement (orientations, directives, lois, espaces et dispositifs) par exemple par des séminaires, des conférences, etc.

«*Je pense que c'est lié à la culture et à la mentalité sénégalaise par rapport à ce qu'on pourrait appeler le destin collectif. De plus en plus le destin collectif n'intéresse pas les gens. Une dynamique collective visant à un développement de la collectivité dont tout le monde bénéficierait apparemment et je pense en ce sens aussi que l'université a un rôle à jouer, il ne s'agit pas seulement de mettre des projets, mais c'est aussi d'aller faire de la sensibilisation, pourquoi pas même faire des types de formations qui ne sont pas forcément académiques (…). Mais l'université pourrait faire la formation à des gens qui n'ont pas le niveau requis pour entrer à l'université avec un objectif précis pour leur donner un certain nombre d'éléments qui puissent leur permettre d'être conscients d'un certain nombre de chose. Je pense que c'est un problème de représentations. Tant que les représentations ne changeront pas et que ce désir de développement ou de progrès collectif ne soit pas ancré dans les mentalités, on a beau mettre des projets, on a beau mettre des structures, ça ne peut pas marcher. Donc l'université aussi je pense en ce sens doit jouer un rôle. Si l'université se contente de faire des projets, de recruter des gens en termes de manœuvres, balayeurs etc. c'est-à-dire des gens qui gagnent quatre fois rien.*

Si c'est le seul service qu'elle rend aux collectivités, c'est déplorable, ou bien leur permettre de venir se soigner. Il s'agit de faire en sorte que l'université puisse être quelque chose qui puisse avoir un rayonnement qui touche les collectivités afin de par la présence de l'université que ces collectivités puissent acquérir d'autres manières de faire, qu'elles aillent dans le sens du développement local. Il y a un master en développement local, peut-être aussi ça peut aider. Ce n'est pas seulement les populations, c'est aussi les équipes qui dirigent les collectivités locales » (E25, 1357).

Autant de dire que c'est tout l'intérêt de la formation tout au long de la vie et de la VAE qui est ici véritablement mis en exergue. La prise en charge des acteurs des collectivités territoriales qui n'ont pas le niveau requis pour l'université s'avère une nécessité, d'où un besoin de trouver les modalités de cette prise en charge. Il s'agit d'élaborer des types de formation qui ne sont pas forcément académiques, mais pratiqués selon des procédures particulières dont le seul but est de rehausser le niveau d'application et de maitrise des outils en usage dans les activités de travail. Ces procédures peuvent engager tout le monde (lettrés comme illettrés) mais qui s'activent dans les questions de développement local. Les enseignants-chercheurs trouvent qu'il est urgent de faire en sorte que l'université puisse être vue comme une institution dont le rayonnement profite directement les populations, mais surtout les équipes dirigeantes des localités où elle est installée.

4. Du référentiel LMD et de sa transférabilité

Dans cette partie de notre analyse, nous souhaiterions procéder d'abord par une analyse sémantique des concepts « imitation de modèle » et « transfert de modèle » avant de voir la position des enquêtés. Il est clair que depuis les indépendances, les ex-colonies de l'ancienne puissance métropolitaine n'ont cessé de reproduire son modèle de système d'enseignement. Ce phénomène mimétique est lié à un attachement inconditionnel au legs éducatif de la France coloniale. Il consiste à garder un modèle déjà installé et bien assimilé même si par ailleurs, il n'avait pas pris en compte tous les paramètres sociétaux des peuples qui ont été conquis. L'imitation et le transfert sont deux concepts qui peuvent, d'une certaine façon entretenir une synonymie ou de très fortes nuances. De ce fait, nous ne les mettons pas ici dans des sens dichotomiques, mais plutôt dans une situation de complémentarité. Le mimétisme peut se faire sans le concours du sujet imité, mais seulement appuyé sur l'observation. Alors que le transfert peut exiger le concours

du sujet (par exemple dans le cadre d'un transfert technologique) pour la connaissance et la maîtrise des matériaux mis en œuvre.

Dans un sens général, l'imitation désigne l'acte par lequel un modèle est reproduit. Si on s'en tient aux seules parties observables des conduites, l'imitation désigne la correspondance entre le comportement de deux individus, lorsque cette correspondance résulte de l'observation, par l'un d'entre eux, du comportement de l'autre (Champy & Etévé, 2000). Pour le courant constructiviste piagétien, au contraire, les réalisations imitatives rendent compte du mécanisme sous-jacent, pôle accommodatif du fonctionnement des schèmes (Piaget, 1962). Dans le domaine de la psychologie, l'imitation est longtemps considérée comme l'instrument d'apprentissage et est appréciée dans sa fonction d'acquisition. Son rôle instrumental a été illustré dans différents domaines d'acquisition de savoir, savoir-faire (compétences relationnelles, rôles sociaux) et de règles de résolution problèmes (Nadel, 1986). Les analyses actuelles tiennent compte à la fois de la réalisation de l'acte imitatif et des mécanismes qui sous-tendent cet acte, en s'interrogeant sur les fonctions de l'imitation (à quoi ça sert ?). Il s'agit alors de l'usage intentionnel de l'acte imitatif comme moyen pour atteindre un but (Bruner, 1983). Selon Winnykamen (1985), l'imitation se définit comme « l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui » en tant que source d'information en vue d'atteindre son propre but. Le sujet imitant reproduit le modèle et quelquefois en y ajoutant divers éléments. L'imitation contient dans sa forme une marque de contrefaçon si les conditions ne sont pas réunies pour reproduire à la lettre le même modèle. Tout compte fait, il est clair que l'originalité du modèle reste dans l'imitation un idéal. Les approximations sont les recours habituels les plus fréquents dans son usage, ce qui inclut une reproduction en réduction ou en extension, c'est-à-dire en reproduisant seulement une partie ou en y ajoutant autre chose après avoir reproduit le modèle. C'est cette situation entre réduction et extension qui crée le dialogue et l'interaction entre les deux sujets.

La question du transfert des connaissances est, à bien des égards, au centre de toute réflexion sur l'éducation et la formation. Au premier niveau, elle consiste à s'interroger sur les conditions qui permettent à un sujet de réutiliser des connaissances acquises dans

une situation pédagogique ailleurs et par sa propre initiative. Elle est donc liée à toute interrogation sur l'efficacité d'une situation d'apprentissage (champy et Etévé, 2000). Au plan général, la question du transfert de connaissances renvoie aux moyens que le pédagogue met en œuvre pour permettre au sujet de se dégager des liens et un système d'aide qui lui auront été nécessaires à un moment donné de son évolution. La recherche dans ce domaine requiert un détour par l'élucidation du rapport entre le développement mental et les apprentissages. Sans ignorer ce débat psychopédagogique tel que annoncé par Champy et Etévé entre les piagétiens (le développement précède l'apprentissage) et les vygoskystes (les apprentissages précèdent et ne suivent pas le développement: un sujet peut apprendre des éléments nouveaux et acquérir des fonctions psychiques qui sont légèrement supérieures à son niveau de développement), nous avons décidé de placer cette approche dans le rapport entre le développement économique et les contenus d'enseignement. Le but de ce dernier est de faire acquérir des savoirs de façon à permettre à l'apprenant de gagner en autonomie dans la pensée et le traitement du réel et aussi de lui permettre de contribuer de manière positive à la transformation de l'environnement physique, humain et social.

Ainsi, nous confondrons ces deux concepts dans notre analyse. Il s'agit de savoir, compte tenu de la situation des pays sous-développés comme le Sénégal, s'il est possible d'imiter un modèle mis en application dans un pays développé comme la France? L'on sait que le passé est déjà édifiant d'un suivisme sans équivoque. Mais qu'en est-il aujourd'hui dans un monde globalisé? Quelle conception fait-on de la reproduction du modèle de professionnalisation des études universitaire toile de fond du système LMD depuis l'influence de Bologne? Les enseignants chercheurs sont-ils dans une logique d'imitation ou conçoivent-ils autrement les interactions pédagogiques entre pays? Autant de question que nous chercherons les réponses dans la sagacité et la teneur de leurs arguments illocutoires.

4.1. Les fondements économiques et pédagogiques du LMD

Il y a maintenant plus d'une décennie, le Sénégal a calqué son système éducatif sur le modèle français, canadien et belge, principaux pays en matière de coopération

universitaire. Depuis le déclenchement du processus de Bologne en 1999 pour un espace européen de l'enseignement supérieur et les accords généraux sur le commerce et les services (AGCS) signés à Marrakech (Maroc) en 1994, les universités sont entrées dans une nouvelle ère qui a pris l'allure d'une globalisation de tous les ordres d'enseignement dans le monde. Aujourd'hui l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est plus à démontrer. Les multiples travaux de l'Unesco portant à la fois sur l'efficacité et l'adéquation des enseignements/apprentissages par rapport aux différentes demandes (sociales, économiques, culturelles) corroborent la volonté de faire interpénétrer les systèmes supérieurs et de les mutualiser davantage.

4.1.1. Une logique de conformité aux standards internationaux

Les enseignants-chercheurs montrent que depuis 1981, 1991, 1993, l'université sénégalaise a cherché à stabiliser un modèle d'enseignement efficace. Le système des unités de valeur (UV) a été instauré dans cette perspective. Bien qu'il soit appliqué par la plupart des départements, il n'a pas été généralisé dans toutes les universités. A quelques différences près, le système LMD presque analogue va le parachever. Le système LMD est très vite accepté par qu'il se présente comme un standard international et selon le dicton de l'Union Européenne « faire de l'Europe l'économie la plus compétitive » et en utilisant l'université comme pièce angulaire dans un monde de la connaissance; d'où l'engouement et la crédibilité que lui accordent les autorités universitaires du Sénégal. Cette reconfiguration sporadique du paysage universitaire donne pour les enquêtés l'aspect d'une « académie mondiale » à laquelle veulent adhérer tous les systèmes éducatifs d'enseignement supérieur. Dans le cas du Sénégal, c'est la massification qui va retarder l'adhésion rapide de certaines facultés surpeuplées comme celle des lettres et sciences humaines. La hiérarchie n'ayant pas imposé un engagement général, les différentes composantes y sont allées chacune à son rythme. Mais les enseignants montrent que les besoins de vouloir bien comprendre et de vite harmoniser ont tout de suite créé un système à plusieurs vitesses. Non seulement ils n'ont pas pu engager au même moment les différentes composantes (ce qui n'est pas mauvais), mais ils ont choisi de commencer par cycle.

« *Elle a démarré depuis fort longtemps à l'UCAD, nous la faculté des lettres, nous sommes l'avant-dernière faculté à appliquer ce système. Mais la dernière faculté à entrer dedans, c'était la faculté de médecine, c'était avant nous. Donc nous, on a dû attendre quatre ans à raison de flux importants que nous avions pour commencer à appliquer le système. Il se trouve aussi que dans la faculté des lettres il y avait quelques départements qui étaient déjà en système d'unités de valeur et d'autres qui avaient la formation classique. Il fallait donc bien penser le problème, harmoniser et évoluer à deux vitesses en attendant de résorber tous les cycles* » (E3, 98). *« Quand on parle des réformes dans les universités, du moins de l'université sénégalaise, en particulier à l'UGB, il faut remonter plus loin, la première ce n'est pas le LMD, avant le LMD, il y a eu ce qu'on appelait le système des UV (unité de valeur). Je l'évoque pourquoi, parce que, ici au Sénégal toutes les universités n'ont pas eu à adopter cette réforme. Et ça c'est très important, ça veut dire qu'on va aller vers le LMD. (…) Et l'UGB a eu la chance en 1992 lors de l'ouverture, d'ouvrir avec le système des UV. C'était en fait la première réforme, ça c'est très important et puis maintenant 20 ans après les gens ont voulu adopter le système LMD à partir du système des UV. Ce qu'il faut reconnaître, ce que l'adoption du système LMD, pour moi et je le pense honnêtement, j'ai suivi tout le processus, ça résulte d'un souci de l'université à, comme disent les collègues, s'adapter à l'académie mondiale»* (E7, 314).

Les raisons fondamentales évoquées les enseignants-chercheurs pour entrer dans le LMD sont inscrites dans une perspective internationale. Il s'agit de s'adapter à la globalisation de l'enseignement supérieur en appliquant les réformes actuelles qui se passent dans les grandes puissances économiques. Il s'agit ensuite de se donner une visibilité sur le plan international, de conformer les diplômes des pays du sud aux diplômes des pays occidentaux, de tenter de correspondre à certains standards internationaux. La plupart des universités subsahariennes sont alignées sur le système des pays européens qui constituent pour l'essentiel la destination privilégiée de leurs étudiants. Au Sénégal les enseignants-chercheurs voient dans cette réforme un moyen de corriger les insuffisances et les failles qui caractérisent le système en vigueur. Il s'agit de sortir d'un modèle de pédagogie transmissive pour un modèle de pédagogie active plus en phase avec les exigences actuelles notamment en matière de connaissances empiriques, de mobilité et de crédits horaires. En reconduisant les mêmes éléments constitutifs dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (mobilité des enseignants et étudiants, transfert de crédit, valorisation du travail de l'étudiant, etc.), la réforme est jugée pertinente et est validée. Sans doute, il convient de dire qu'on a très vite accordé beaucoup de crédit ou confiance à la réforme sans même son démarrage. Une telle attitude peut paraître particulière, mais

elle est motivée par son envergure mondiale et l'application faite dans les pays référents d'Europe.

D'ailleurs les enseignants-chercheurs estiment que c'est une réforme inévitable qui s'est imposée d'elle-même. Plusieurs raisons sont avancées par nos enquêtés: d'abord les anciennes appellations des titres universitaires (certificat de licence, maitrise, DEA) n'ont plus pratiquement une résonance moderne. Elles ne permettent pas de saisir de manière concrète les acquisitions que sanctionnent ces diplômes, elles ont une connotation mentaliste et abstraite pour le milieu économique. Ensuite le système des crédits semble donner plus de garantie pour acquérir les contenus adéquats aux programmes définis selon le quantum horaire prévu pour avoir une bonne formation. Et enfin le système permet d'accorder plus de place au travail individuel de l'étudiant, une reconnaissance qui était quasi faible dans l'ancien régime. Car les finalités cognitives qui dominaient dans ce systèmes consacraient uniquement l'évaluation des connaissances sur des examens sur table; ce qui ne semble plus réaliste au regard des multiples canaux actuels (bibliothèques numériques) pour l'acquisition des savoirs. Il s'ay ajoute que le LMD rend plus concrètes les coopérations interuniversitaires aussi bien au niveau sous régional qu'au niveau international. Il permet ainsi un système d'équivalence plus approprié. Dans le cas du Sénégal, il importe de rappeler que les universités ont été dans des moments de réflexion pour une réforme de l'enseignement supérieur et le LMD est apparu plus convaincant en termes de visibilité, de diversification de l'offre et de la construction de manière cohérente des cursus étudiants par rapport à leur avenir professionnel. C'est fort donc de tout cela que les enseignants-chercheurs justifient l'engagement sans faille dans la réforme.

«En fait la principale raison, c'est que nous n'avons pas le choix. Le LMD, c'est une réforme mondiale qui s'impose à tous les pays et qui impose de ce point de vue-là un canevas universitaire de sorte que les pays qui ne vont pas l'adopter ne pourront pas faire voyager leurs étudiants à l'étranger, ne serait-ce que pour cette raison de commodité nous sommes obligés d'aller dans le sens de la réforme (…), et comme nous sommes un pays encore largement dépendant de la France, c'est là que nous avons pratiquement la plupart de nos étudiants, nous étions obligés de suivre (E5, 212). *« C'est presque une obligation disons parce que c'est un standard international, les diplômes que nous donnions avant n'avaient plus de visibilité sur le plan international. On parlait*

de certificat de licence, on parlait de certificat de spécialisation, ça n'a plus de visibilité. C'est intéressant aussi parce que ça permet la mobilité, ça permet le transfert d'enseignement de crédits d'une université à l'autre pour cela et ensuite pour la raison le fait qu'elle soit un standard, je crois que nous avons raison d'y entrer. Troisième chose aussi qui me semble importante, c'est que le système tient compte quand même du travail personnel de l'étudiant. (…). Grâce à ça, il est bon ce système » (E3, 98). *«Dans cette perspective de globalisation il est normal que l'université qui est si importante parce qu'elle forme les cadres puisse tenter de s'harmoniser tout en respectant la spécificité locale et je pense que le développement de l'université qui se respecte, c'est à la fois de pouvoir tenter de correspondre à certains standards internationaux, mais en même temps d'opérationnaliser ces standards internationaux au niveau local en tenant aux spécificités du niveau local (…). « Sortir du cercle vicieux d'une université qui ne fonctionne que par transmission, réception et d'où l'idée extrêmement importante de comptabiliser notamment l'enseignement non plus simplement en termes d'heures d'enseignement en présentiel, mais en termes d'heures d'apprentissage »* (E14, 698,700).

Les enseignants-chercheurs considèrent que la professionnalisation des études universitaires est la toile de fond du LMD, et pour cette raison elle est une réforme farouchement soutenue presque par tous les pouvoirs (politiques, institutions internationales, milieu de la production, la société, les étudiants etc.). Sans doute elle emporte le milieu universitaire qui réagit comme ayant été mis devant le fait accompli. Il se trouve aussi que d'année en année les systèmes d'enseignement supérieur (le plus souvent sous l'influence de l'Unesco et de la banque mondiale) dans le monde se regroupent par zone pour former de grands ensembles et faire face à la complexité des objets d'études, des enjeux de la recherche et de la demande du marché du travail. Le besoin réaliste de mutualiser les résultats de la recherche et la volonté de saisir de façon objective le niveau des connaissances, sont parmi les finalités essentielles qui guident l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Bien évidement tous les pays n'ont pas les mêmes avantages, ni les mêmes moyens et de ce fait beaucoup de pays du sud tel le Sénégal s'engagent sans une réelle emprise des modalités pratiques.

« *La mise en place de la réforme LMD de l'UGB entre dans la mise en place globale des réformes des universités sénégalaises et dans le cadre de la globalisation. Aujourd'hui les gens se sont rendus compte qu'avoir beaucoup de systèmes différents est inefficace aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants parce que ça a des implications sur les uns et les autres. Étant donné qu'on est dans un contexte mondial et que le système LMD est le système qui semble être le mieux approprié en tout cas d'après un certain nombre de critères, les gens ont senti la nécessité d'aller vers cette réforme»* (E25, 1317). «*On s'est engagé dans la réforme comme tous les autres pays pour*

conformer nos diplômes avec ceux de l'Occident et dans d'autres pays. C'est arrivé ici très souvent qu'on envoie des étudiants à la Sorbonne et qu'on les rétrograde, c'est arrivé régulièrement, sauf dans notre discipline (philosophie) à nous (…). Le LMD aide à rectifier cet aspect de sous-formation (…). C'est pour rectifier voyez-vous, l'ensemble de ses écueils-là qu'on rentrait dans la conformité des diplômes entre les différentes régions du monde que petit à petit les gens tendent, je n'ose pas le dire, vers une mondialisation des diplômes. Et c'est pour ne pas aussi rater ce cheval du développement que l'université s'est engagée, voyez-vous dans la réforme LMD dont elle n'a pas les moyens pour le moment » (E9, 404).

Au Sénégal les enseignant-chercheurs montrent que le LMD est d'abord assignée une « mission de correction » des anomalies et insuffisances notées dans les rapports anciens entre universités. Cette opportunité de réajustement des relations entre universités est possible par le biais de l'harmonisation qui se matérialise de nos jours par des accords et des cadres divers fondés essentiellement sur le partage d'expériences pour atteindre les objectifs du développement. Il s'agit d'un modèle ouvrant l'université au monde extérieur du point de vue de l'offre de formation, du fonctionnement, de la recherche des ressources additionnelles, de l'implication des collectivités territoriales et de la société civile. Tout le monde est invité à jouer sa partition, mais les enseignants estiment que les capacités économiques différentes d'une université à l'autre empêchent de marcher à la même cadence. Faute de moyens, l'université africaine est presque reléguée au second rang, elle est quasiment non partante dans cette course (Charlier, 2004). Elle avance à son rythme tout en cherchant d'intégrer les impératifs relatifs aux standards internationaux.

4.1.2. Une réforme localement adaptée sans mimétisme?

Les enseignants-chercheurs estiment que la rigueur dans la mise en place de la réforme devrait obéir au respect des standards internationaux. Toutefois, il apparaît normal pour bon nombre d'entre eux d'inférer plus rigoureusement la marque locale dans le processus. La réforme du LMD et de ses corollaires ne peuvent point se faire uniquement par un simple mimétisme, mais par une construction réelle en partant des réalités propres du Sénégal. Le mimétisme, dans le milieu de la faune et de la flore où le mot est plus usuel, attribue les individus qui s'y prêtent un certain nombre de propriétés qu'ils possèdent et qui les poussent à ressembler temporairement ou de façon permanente au milieu environnent physique ou biologique, comme le fait remarquer Darwin dans *De l'origine des espèces* (1859). Le plus souvent ce comportement révèle des objectifs à

atteindre sous l'effet conjugué du milieu ambiant avec des finalités protectrices ou offensives (se défendre contre les prédateurs ou piéger sa proie). La métamorphose imitative se réalise par la couleur ou par la structure. Dans le cadre de l'homme, il s'agit le plus souvent de reproduire les mêmes attitudes, le même langage et les mêmes idées de celui que l'on veut ressembler. C'est un comportement qui peut être conscient ou inconscient (comédien, humoriste, idole, acteur, personnage préféré, héros politiques, hommes d'État, savants).

Cette situation ramenée à notre problématique suppose de considérer deux modèles d'enseignement où l'un chercherait à reproduire l'autre. Certes, mais poser le problème de cette façon dans le cas Sénégal/France peut paraître simpliste et réducteur. Ce qu'il nous importe de se demander est de savoir si le système universitaire sénégalais, dans le cadre de la professionnalisation dans la réforme LMD, est tenté par une reproduction des formes dans lesquelles la dite réforme est conçue en France sachant que les deux pays ont des réalités socioéconomiques totalement différentes. La France est un pays riche avec de longues traditions académiques, le Sénégal est un pays en voie de développement avec un passé universitaire récent fondé sur un legs éducatif. Le processus de professionnalisation des universités françaises est inscrit dans une dynamique économique européenne dans la réforme LMD. Il est plutôt national dans le cas du Sénégal en dépit d'une régionalisation de l'architecture des grades dans la réforme. En France la demande du marché du travail et de l'entreprise adressée à l'université est clairement formulée par les professionnels qui sont d'ailleurs largement impliqués dans les processus de formation depuis un certain temps. Tralongo (2012:108) montre que « la figure de l'entrepreneur émerge et les compétences qu'il doit mobiliser se devinent à la lecture des différents rapports sur l'enseignement supérieur, préfigurant les réforme de l'université : l'autonomie, l'adaptabilité, la flexibilité, l'esprit d'entrepreneur…garantiront, au sein de l'Europe de la connaissance, au moyen de l'insertion professionnelle, un épanouissement individuel, au total profitable pour la société toute entière». Au Sénégal, il s'agit d'une situation de démarchage pour amener à un rapprochement entre l'université et le milieu de l'emploi. Autant dire que les deux systèmes universitaires abordent le processus de professionnalisation avec des cadres et des rapports différents vis-à-vis du monde

économique et vis-à-vis des standards internationaux. Les enseignants-chercheurs sont quasi unanimes pour le respect de la conformité aux standards internationaux, mais il y a un suspens quant à la nature même de cette conformité que certains parmi eux imaginent comme une sorte de reconduction du modèle français monnayant quelques réajustements.

« *En fait je ne suis pas tout à fait d'accord avec ça, c'est vrai que sur certains aspects on peut le penser, mais je vois ce qui s'est passé depuis déjà 1981 avec les états généraux de l'éducation et de la formation (EGEF)*[53]*, ensuite il y a eu la concertation nationale sur l'enseignement supérieur etc. c'est un besoin de diversifier les filières, c'est un besoin d'une meilleure articulation avec les réalités socioéconomiques, avec les besoins du marché, ce besoin a toujours été affirmé »* E19, 1056). «*On a commencé depuis trois ans, nous sommes ancrés tout de suite dans le système LMD, mais ceci n'a rien à voir avec la gouvernance générale. Maintenant on ne peut plus faire du copier/coller avec la France ce n'est pas possible parce qu'on n'est pas dans les mêmes réalités. On se rendra compte tout de suite de problèmes pratiques objectifs parce que la France est la France, le Sénégal est le Sénégal. Ce qui est par contre bien, c'est que nous sommes tous ici un personnel enseignant qui a voyagé, nous avons eu la chance d'avoir voyagé un peu partout dans le monde. Nous avons fait tous les continents : l'Asie, l'Amérique, l'Océanie, l'Afrique et l'Europe (...). C'est fort de l'expérience qu'on a tiré dans tous ces systèmes qui nous permettent, ancrés ici dans nos valeurs au Sénégal, de pouvoir maintenant réfléchir tranquillement et de façon objective et de mettre sur pied quelque chose de fiable. L'exemple de la France est devenu un exemple comme tous les autres»* (E1, 34). « *Vous savez il y a des choses qui sont ridicules chez les africains. C'est de porter des robes comme des juges comme ça se fait en France, même si c'est pour la forme, il faut des critères, c'est ridicule, nous ne sommes pas des blancs. Il y a sûrement des choses à adapter comme dans les entreprises, si on veut enseigner quelque chose à l'université ou dans une école d'ingénieur, si vous êtes dans une entreprise qui vous envoie en Afrique ou bien ailleurs, il faut vous adapter: la culture d'accueil, aux réalités du pays pour pouvoir faire de bonne chose sinon, ça ne sert à rien. Donc, il faut l'adapter aux réalités d'ici »* (E13, 674). «*Il y a quand même un recadrage qu'on est en train de faire c'est-à-dire ce n'est pas un transfert aussi mécanique qu'on le pense. Par exemple le système LMD a été revu, relu en tout cas par les pays africains et le REESAO devait savoir ce que c'est, donc en tout, et retracer les grandes lignes du LMD, mais selon une philosophie donc africaine et je ne pense que ça soit un transfert systématique, recopier systématiquement ce que fait l'Europe parce qu'on doit quand même adapter ce système-là dans notre contexte africain qui est différent de celui de l'Europe»* (E15, 776).

La mise en place de la réforme reflète une volonté de participer à l'internationalisation de l'enseignement supérieur, mais dans une logique d'adaptation aux réalités locales. La

[53]Les états généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) sont tenus en 1981 pour repenser le système éducatif sénégalais dans son ensemble conformément à ses réalités socioculturelles et politico-économiques. A l'issue de ces travaux plusieurs réformes ont suivi dont le changement des programmes de base et des manuels.

connaissance des systèmes étrangers par le biais des voyages d'études est saisie comme un atout majeur pour s'émanciper et construire un modèle sénégalais. Les enseignants-chercheurs n'estiment pas une simple transposition d'un modèle. Ils envisagent tout réajuster en fonction des besoins locaux. Ainsi, comme le pensent Mignot-Gérard et Musselin (2005) «chacun cherche son LMD», le Sénégal s'invite dans la réforme, mais avec une volonté ferme de construire son propre modèle en fonction de ses objectifs et fins. D'ailleurs depuis 1981 lors de ces états généraux sur l'éducation et en 1993 pendant la concertation nationale sur l'enseignement supérieur, les autorités éducatives ont toujours cherché à stabiliser un modèle plus en phase avec les aspirations socioéconomiques du pays. Dans le cadre du processus de la professionnalisation dans le LMD, il y a une réelle volonté d'adapter la réforme. Chercher à reconduire textuellement le modèle européen n'est pas imaginable, les enseignants-chercheurs montrent que cela dévoilera immédiatement les dissemblances. Evidement et comme ils le font remarquer tout n'est pas à réajuster, il y a des choses à reprendre surtout dans le cadre des rapports avec le milieu de l'entreprise. Cela peut être dans le cadre de la mise en place des maquettes et des diplômes professionnels. Le système sénégalais comme celui africain oblige à un recadrage de la réforme selon une philosophie véritablement africaine. Il ne s'agit plus de conduire les réformes par un transfert mécanique qui consisterait à reproduire les mêmes choses sans une réelle emprise et une réponse aux questions africaines. Il importe d'aborder les choses autrement. Tout en intégrant les fondamentaux des réformes d'envergure mondiale, il convient de tenir compte des exigences du contexte de chaque pays.

« *Il faut avoir un même horizon, améliorer la qualité de la formation. Maintenant il est vrai que les moyens pour y parvenir peuvent très bien différer d'un contexte à un autre et donc c'est pour ça que la fameuse expression « penser globalement et agir localement est terriblement importante ». Penser globalement ça veut dire qu'on a une vision commune qui éventuellement si on met certains moyens en synergie peut faciliter la chose, mais devenir compétents, c'est pouvoir résoudre les problèmes qui se présentent à soi, c'est-à-dire d'abord les problèmes locaux de son environnement proche et pour y parvenir bien on n'a pas nécessairement les mêmes moyens, les mêmes contraintes quand on est au Sénégal, quand on est en France, quand on est aux USA, quand on est en Chine par exemple »* (E14, 728).

Les moyens pour parvenir à une réforme réussie différent d'un pays à un autre. Mais il résulte d'une compétence d'être à mesure de mettre en synergies certains moyens disponibles afin de résoudre les problèmes qui se présentent à soi. D'où l'intérêt de « penser globalement et agir localement ». En s'engageant dans cette réforme, les responsables universitaires et les enseignants du Sénégal n'entendent pas inconditionnellement « imiter » ou « suivre » un quelconque modèle éducatif. Si la réforme est possible, elle ne peut être qu'un effort pour remonter la pente naturelle du travail de la réussite et pour se placer dans la résolution des problèmes qui assaillent la société sénégalaise. Mais comme le pense Tralongo (2012:108), la référence obligée au projet correspond à ce désengagement de l'Etat et à l'événement d'une société d'entreprise ayant individualisé et atomisé la question du sens et s'organisant autour de l'aptitude des individus à se définir comme des agents de changement ».

4.1.3. Une tentative d'originalité locale en UFR de médecine à Thiès

La plupart des universités au Sénégal sont entrées dans la réforme LMD dans une libre progression, chacune selon son rythme. Compte tenu des réalités de chaque institution, à l'instar de la France, chaque université est allée en fonction de ses possibilités. C'est en 2011 que tout le système a fini de basculer totalement dans la réforme. Hormis la contexture des grades qui leur est commune, l'organisation des programmes, des maquettes, des référentiels, des diplômes, tout ceci est pratiquement interne à chaque université. Thiès s'est distinguée par un dispositif original dans sa faculté de médecine :

« *Nous sommes en train de faire une faculté de médecine depuis trois ans et le modèle qu'on utilise on ne le verra nulle part en France. Je mets au défi qui peut me dire aujourd'hui que ce modèle là on l'a copié de telle faculté, au contraire j'ai présenté le projet pédagogique à Libreville à la conférence internationale des doyens d'expression française, mais il n'y avait pas mal de doyens français et aussi d'autres pays qui disaient que c'était là une originalité absolument incroyable. Nous avons mis des modules de formation que personne jusque-là n'a faits. Nous avons travaillé dans le cadre d'une coopération interinstitutionnelle avec des gens du privé SOS-Médecin, qui forment nos étudiants, nous travaillons avec la compagnie des sapeurs-pompiers pour former nos étudiants au secourisme et au bout de ce processus de formation, les sapeurs-pompiers en cas de débordement, ils peuvent même venir demander à nos étudiants de venir participer. L'introduction de l'informatique, de l'anglais ça peut-être il n'y a rien de classique là-dedans, mais l'introduction des sciences humaines en médecine, moi je parie que je l'ai présentée, je n'ai vu personne le faire. Donc nous avons un format qu'on a*

entièrement réfléchi et que personne ne fait. Ça je le dis je ne suis pas en train de nous jeter des fleurs, mais bon. Maintenant il y a deux choses que je voudrais préciser, le système LMD n'a obligatoirement rien à voir avec le système de fonctionnement global des universités au Sénégal » (E1, 34).

En introduisant dans son UFR de santé des modules des sciences humaines et sociales et des modules portant sur les activités de la Croix-Rouge et des sapeurs-pompiers, l'université de Thiès a rendu plus concrète l'ouverture dont il est aujourd'hui question. Leurs étudiants participent dans le cadre de leur formation aux activités des sapeurs-pompiers sous forme de stages pour apprendre les techniques de secourisme; ce qui *ipso facto* permet l'acquisition de compétences portant sur la dynamique de groupe, le travail en équipe, la motivation dans l'agir rapide et l'habileté dans les tâches effectuées. L'inclusion des disciplines littéraires en faculté de médecine permettent aux étudiants d'acquérir des compétences solides en langue et des notions fondamentales de compréhension de certains segments de l'humain et de la société qui ne relèvent que de ces sciences.

4.2. Espaces et dispositifs de professionnalisation

Même si la réforme de la professionnalisation des études universitaires a pris l'allure d'une nouveauté, il est clair que les dispositifs de formation professionnalisants remontent à l'heure des facultés de droit et de médecine. Dans la grande majorité des pays occidentaux comme la France, depuis l'après-guerre les universités ont créé des formations courtes pour les emplois intermédiaires allant des DUT au MIAGE (cf. chap.3). La mise en place du projet professionnel de l'étudiant, le renforcement des dispositifs ERASMUS, SOCRATES, LEONARDO, etc., la validation des acquis de l'expérience (VAE), sont des éléments nouveaux très contributifs dans les dispositifs en termes d'efficacité, de performance et d'acquisition de compétences facilitant, entre autres objectifs, l'orientation dans le cursus universitaire, la cohésion sociale et l'appartenance européenne et la reconnaissances des savoirs expérientiels. A cela s'ajoute les grandes écoles et centres de formation professionnelle rattachés aux universités. Tous ces espaces et dispositifs sont établis sur la base d'objectifs et de finalités allant de l'acquisition de compétences à l'insertion professionnelle. Ils induisent au sein des

universités à la rénovation des contenus de formation, à la construction de référentiels de compétences et à la généralisation des stages en entreprise pendant la formation. Cette situation entraîne des changements considérables dans les pratiques des enseignants qui versent vers des tendances adéquationnistes eu égard les besoins du milieu de l'emploi (Agulhon, 1998), y compris le dédoublement des licences et masters professionnels. Au Sénégal, le legs colonial a permis d'avoir et de garder ces dispositifs traditionnels de formation professionnalisante à savoir les grandes écoles et les centres de formation professionnels rattachés. Mais au niveau des formations courtes pour les diplômes intermédiaire (DUT, BTS, etc.), cela a été longtemps laissé au monopole de l'enseignement supérieur privé (cf. chap.9). Aujourd'hui surtout avec le LMD, l'université s'est engagée résolument à faire des formations professionnalisantes au niveau de la licence et du master. Cependant ses dispositifs intègrent des éléments nouveaux comme le projet professionnel personnalisé de l'étudiant, la VAE ou la VAP qui recommandent une prise en compte de la vocation professionnelle des étudiants et impliquent en même temps un rapport particulier aux savoirs expérientiels. Il s'agit d'admettre que l'université n'a pas à elle seule le monopole de la production et de la reconnaissance du savoir; les espaces professionnels en produisent aussi.

4.2.1. Un ambigu projet professionnel de l'étudiant (PPE)

Le projet professionnel de l'étudiant (ou encore projet professionnel personnalisé, PPP) engage de manière précise une démarche cohérente dans le parcours universitaire. En partie, elle concerne exclusivement l'étudiant qui détermine la trajectoire qu'il compte suivre selon sa vocation professionnelle. Autrement dit, même si l'enseignement fondamental occupe encore une place essentielle, l'étudiant définit sous forme de projet d'emploi le parcours de ses études. En fonction de ce projet, il s'oriente d'année en année dans les offres en se penchant davantage vers le choix des cours qui mènent à cette profession. Cependant il peut manquer d'information. Alors dans ce cas, il recourt aux services compétents de l'université (s'il en existe) pour être informé ou auprès des enseignants susceptibles de l'aider. Le projet professionnel de l'étudiant répond à quelques principes majeurs de base: le type de profession souhaité, le type d'entreprise ambitionné, la mission qu'on souhaite y effectuer, le secteur qu'on souhaite intégrer et la région géographique prévue pour le recrutement (Bart & Fournet, 2010). Un projet

professionnel peut être évolutif. Il est possible qu'un étudiant ait plusieurs projets professionnels (deux ou trois au maximum). En effet, le projet professionnel évolue, mais pour des motifs valables (rapprochement géographique avec la famille, par exemple) et non au gré de l'air du temps. Un projet professionnel peut être inscrit plus ou moins dans le long terme**.** Il peut arriver qu'il prenne du temps à se concrétiser. A titre d'exemple, si après l'université, le projet professionnel est, par exemple, de devenir directeur des affaires financières dans un grand groupe, il faudra lister les étapes pour y arriver. Si le projet professionnel est d'être acheteur, on devrait le concrétiser plus rapidement en fonction de ces étapes. Autant donc d'ambitions professionnelles qui ne peuvent se concrétiser dans une simple pluralité de filières. Le projet professionnel se réalise dans la recherche de cours au sein des filières par le biais de la mobilité et par la formation en alternance en milieu professionnel.

Par exemple en France comme le fait remarquer Emmanuelle Leclerc (2012), le projet professionnel de l'étudiant en licence s'inscrit d'une manière générale dans une démarche s'étalant sur les 3 années du diplôme. Les objectifs sont d'amener l'étudiant à définir son avenir professionnel, à le construire et à lui permettre de confirmer son projet d'études. Au cours de la 1ère année, des actions d'information sont menées par les services d'orientation de la faculté ou de l'UFR (s'il existe). La deuxième année est l'occasion de donner, à l'étudiant s'inscrivant dans la démarche, des outils méthodologiques, dans le cadre de TD, lui permettant de construire son projet professionnel. Enfin la 3ème année est l'occasion de participer à des séances collectives d'aide dans les techniques de recherche d'emploi (aide à la rédaction de CV, lettre de motivation...) et de rencontrer des "anciens" de la faculté insérés dans le monde professionnel. Certaines universités (Lille2 / France) en font un enseignement à part validé par des crédits capitalisables, et tout récemment l'université de Reims Champagne-Ardenne (Leclercq, 2012).

Au Sénégal, le PPE est entendu de diverses manières. « *Le projet professionnel, écoute tout dépend des structures, l'université à Thiès, c'est pareil, il y a des ingénieurs, il y a des agronomes, il y a des médecins, il y des sciences économiques et sociales et bon tout dépend. Par exemple il y a certaines filières qui travaillent beaucoup avec le monde professionnel, qui interviennent dedans. Donc il n'y a pas de problème, nous sommes en médecine dans la pratique professionnelle de l'hôpital, les étudiants de la deuxième*

année à la huitième année sont à l'hôpital et dans les structures de santé. Forcément le côté pratique ne pose aucun problème. Ça c'est un art, on ne peut apprendre que dans les livres, il faut aller dans l'hôpital et donc le projet professionnel pour moi si vous voulez ça fait partie du projet pédagogique» (E1, 26). «*le projet professionnel de l'étudiant, il y a par exemple pour certains, pour certaines filières comme création multimédia dès qu'il démarre il y a un PPE (projet professionnel de l'étudiant) et ce PPE est utilisé par l'étudiant en phase finale, déjà en phase finale, ensuite pour les autres filières soit l'étudiant fait un stage ou bien il fait un projet et ce projet-là il le travail dès le départ ou bien c'est un projet qu'il a à partir de la troisième année et là le thème du projet il le partage avec l'enseignant, l'enseignant encadreur, mais ce n'est pas systématisé, ce projet personnel professionnel ce n'est pas systématisé dans l'ensemble des filières »* (E17, 886). « *Le projet professionnel de l'étudiant, ce n'est pas dans toutes les offres de formation, c'est dans les diplômes ou filières à orientation professionnels. Nous, le choix qu'on a fait, c'est d'avoir fait des licences académiques et des licences professionnelles, des masters de recherches et des masters professionnels »* (E2, 62).

Il y une formation en alternance qui semble être inscrite dans une logique commune de formation professionnelle pour tous les étudiants de la faculté sans référence à leurs projets professionnels. Ce dernier est encore réduit à la mise en place de disciplines diverses. Il y a des disciplines qui forment des ingénieurs, des agronomes, des économistes, etc. Dans la composante multimédia, les étudiants font des projets professionnels en fin de cycle et en relation avec un enseignant référent. Tout compte fait, les enseignants-chercheurs montrent que le PPE n'est pas systématisé dans toutes les filières, il est plus l'affaire des étudiants inscrits dans les filières à orientation professionnelle. Le choix donné à l'étudiant de pouvoir choisir entre les options professionnelles et de recherche emporte avec lui la formalisation du projet de l'étudiant.

« *Il faut initier le projet professionnel, il faut mettre en place les dispositifs d'accompagnement pour que les étudiants puissent faire leurs projets, il faut mettre les dispositifs qui permettent aux étudiants tout le temps d'avoir des contrôles, des dispositifs interactifs qui permettent aux étudiants d'avoir des retours, des feedback et (…) qui lui permettent d'adapter son projet professionnel sur les possibilités qu'il a, les contraintes et les opportunités etc. jusqu'à arriver à son but, mais malheureusement, nous n'avons rien de tout ça. Aujourd'hui quels sont les dispositifs d'accompagnement qui existent dans nos établissements, on n'en trouve pas »* (E19, 1100).

La mise en place d'un certain nombre de filières professionnalisantes semble être l'articulation faite du projet professionnel de l'étudiant (PPE)[54]. La pluralité est prise comme une possibilité offerte aux étudiants à optimaliser leurs chances; ce qui ne correspond pas à la fonction attribuée au PPE dans son application en France. Ce dernier consiste à demander à l'étudiant de définir dès la licence ses ambitions professionnelles sous la forme d'un projet lui permettant de s'orienter au fur et à mesure du cursus (Bart & Fournet, 2010). En d'autres termes, qu'est-ce qu'il veut devenir; pour quel secteur professionnel se projette-t-il? Et que faut-il étudier à l'université pour le devenir. De telles questions sont répondues par l'étudiant sous forme d'un dossier en bonne et due forme. Ce qui se fait actuellement au Sénégal est une simple mise à disposition de filières. Une telle démarche est encore basée sur une logique disciplinaire et comme telle, elle n'écarte pas toujours la possibilité de rencontrer des étudiants intentés à s'inscrire dans ces disciplines. Une telle application du PPE ne s'éloigne pas de la logique classique d'indétermination qui caractérise le cursus des formations généralistes par rapport aux vocations professionnelles des étudiants. Or l'intérêt du projet professionnel, c'est permettre à l'étudiant d'avoir une vue précise sur sa vocation ou ambition professionnelle et d'inscrire ses études par rapport à cette trajectoire. Il ne suffit plus seulement de savoir, mais de savoir aussi où l'on va. Bref, le projet professionnel n'est pas synonyme d'une multiplication de filières, ni même d'une focalisation dans la logique disciplinaire. Il permet un enseignement différencié qui aide l'étudiant dans la construction de son projet professionnel, d'aller chercher au niveau de certaines disciplines les compétences correspondantes à son projet.

4.2.2. Une distinction encore hésitante entre le MR et le MP

Outre l'ambigüité qui marque le projet professionnel de l'étudiant, le découpage du master en deux options (recherche et professionnelle) ne fait pas l'accord enseignants-chercheurs. Certains voient dans le master une continuité du DEA et du DESS et par conséquent trouvent pertinent la distinction et la différenciation des enseignements. « *Je crois que master pro et master recherche, ça a une signification, il faut les garder » (E7*, 364). D'autres considèrent le refus de l'accès au doctorat des titulaires du titre de master

[54]Créé à l'université Claude Bernard Lyon 1 en septembre 1984, le Projet professionnel de l'étudiant est actuellement mis en œuvre dans la moitié des universités françaises.

pro, comme une aberration. Au final, l'UCAD a choisi de mettre fin à la distinction des deux masters. En revanche, l'université s'engage à maintenir le caractère optionnel dans le choix des modules. L'on peut subir un parcours professionnalisant et être très apte à faire des recherches doctorales de qualité, d'ailleurs qui peuvent être très en phase avec le secteur professionnel envisagé. La distinction était très vive dans les débuts de l'instauration du LMD, mais à force d'approfondir les réflexions, les enseignants-chercheurs découvrent l'inconsistance du système à ce niveau, surtout dans un pays au tissu économique défaillant. Ils décident de revenir sur la séparation des masters pour faire un master unique avec des dominantes optionnelles.

« *Même si nous évoluons maintenant pour ne plus distinguer master recherche et master professionnel, il reste que pour les formations à orientation professionnelle, nous avons intégré ce qu'on appelle, ce que vous appelez projet professionnel de l'étudiant sous forme d'unités d'enseignement obligatoires de sorte que si nous avons par exemple en moyenne cinq unités d'enseignement obligatoires par semestre, sur les quatre semestres par exemple qui constituent un master ou sur les six semestres qui constituent une licence, nous faisons en sorte qu'au niveau du cinquième semestre pour les licences en L3, ou le troisième semestre en M2 que les étudiants réalisent leur projet professionnel »* (E2, 62). « *Au début, nous avions suivi un peu le schéma français en essayant de faire un master de recherche et un master professionnel pour bien distinguer le DEA du DESS. Mais nous nous sommes dits et le débat a surgi après la retraite du séminaire de 2006, après la rencontre avec le patronat, qu'au fond la distinction qui est faite entre le MR et le MP, distinction qui est le prolongement de celle du DEA et du DESS n'était pas toujours pertinente, si on voulait aller vers l'employabilité et que le système voulant être flexible, il fallait faire des passerelles entre les formations. (…). Parce qu'un titulaire de master professionnel pouvait à condition de faire des études d'enseignement complémentaires s'inscrire dans les écoles doctorales, nous sommes arrivés à la conclusion que cette distinction n'était plus pertinente et qu'il fallait la laisser tomber et aujourd'hui dans tous nos textes on ne parle que de master, mais en précisant dans les projets de décret à tel ou tel alinéas de tel à tel article que c'est une orientation professionnelle (…). Pour le premier et le second semestre il y a un tronc commun en M1, mais à partir du M2 du semestre trois les étudiants peuvent faire des unités d'enseignement optionnelles qui renforcent le caractère professionnel ou bien faire des unités d'enseignement qui sont liées à la recherche et à l'enseignement fondamental qui les préparent à l'entrée dans des formations doctorales »* (E2, 64).

Pour rendre le système supérieur plus flexible, les enseignants-chercheurs et les autorités universitaires apparemment en accord avec le milieu de l'emploi, ont jugé pertinent de garder un seul master et permettre des passerelles entre les formations. Toujours est-il

que les contenus d'enseignement peuvent être modulés de façon à identifier des dominantes selon l'orientation que l'étudiant estime conforme à son choix de cursus. Depuis 2006, les textes officiels ne parlent des masters qu'avec des tendances professionnelles ou académiques. Il y a un tronc commun pour tout le monde pendant le premier semestre et au second semestre les étudiants suivent des unités d'enseignement optionnelles.

4.2.3. Des soucis pour instaurer la VAE

L'accès à l'université autorisé par la voie de la validation des acquis de l'expérience révèle un nouveau rapport au savoir chez les universitaires et ouvre en même temps des possibilités d'évoluer dans les approches pédagogiques. Au-delà du modèle type étudiant qui est en vogue à l'université, accorder une place à un nouveau modèle d'étudiant, un adulte parfois en reprise d'études plein d'expérience et ayant des connaissances pratiques reçues à travers différents postes de travail, est très intéressant. Si donc l'université ouvre ses portes à la VAE (cf. Chap.5), elle permet à beaucoup de professionnels désireux de se projeter à d'autres perspectives ou d'être simplement promus dans leur fonction, à reprendre l'enseignement supérieur. Au regard des tendances actuelles dans le monde professionnel et la compétition mondiale, c'est un dispositif qui apparaît pertinent pour actualiser les connaissances des agents en termes de nouvelles compétences de pointe et de mobilité professionnelle. La VAE s'avère une opportunité et un atout considérable dans les économies où la formation continue, l'éducation permanente ou tout au long de la vie sont une demande forte des populations et des travailleurs. Il va sans dire que c'est un dispositif qui s'accompagne d'une réglementation rigoureuse empêchant toute possibilité d'abus allant de la sélection des candidats jusqu'à la validation par un jury d'examen légalement établi. Au Sénégal, selon les enseignants-chercheurs ces exigences de garantie contre les abus ne semblent pas pour l'heure être réunies pour permettre l'accès à l'enseignement supérieur universitaire par la VAE.

« *Pour le moment, nous sincèrement, pour différents problèmes, surtout pour des problèmes sociaux, nous restons très prudents en matière de validation des acquis de l'expérience et professionnels. Il reste que nous sommes en train aujourd'hui de mettre en place une commission spéciale qui va étudier le dossier de la VAE et de la VAP pour nous proposer une procédure. Mais comme nous sommes dans une société où - je m'excuse de le dire - le laxisme de certains segments pourrait faire que la VAE peut être*

une boite de pandore, c'est-à-dire une porte ouverte des formes d'abus pour des reconstitutions de carrières académiques ou universitaires fausses, nous restons prudents dans cette affaire-là, parce qu'il faut le dire nous n'avons pas encore des contre-pouvoirs, des mécanismes de contrôle rigoureux pour empêcher que des politiciens ou autres qui veulent se faire une carrière universitaire ne profitent de cette brèche pour se faire une validation » (E2, 84). « *C'est un concours très difficile d'ailleurs. Pour quelqu'un qui a le niveau bac peut s'en sortir, c'est après maintenant dans l'épreuve orale et autre qu'ils vont maintenant choisir une option, mais ils font du concours général comme tout le monde qu'on soit mathématicien, littéraire on peut s'en sortir. Après chaque année moi j'indique le professeur que je mets dans ce jury et le plus souvent c'est le président du jury. Et donc on ne cherche pas cet embarras pour autre chose parce qu'ils viennent d'abord pour faire un concours général et spécial, une fois qu'il passe maintenant il peut dire moi je souhaiterais être en philo et l'interrogation de base va se porter sur ça donc on accepte vraiment ce que vous dites là (…) comme on dit reconnaissance à l'expérimentation »* (E9, 468).

Pour éviter des candidatures fantaisistes, les universités ont choisi d'être vigilantes et de prendre le temps nécessaires avant d'instaurer la VAE ou la VAP. Le laxisme de certains segments peut entacher un bon déroulement de la VAE si elle est enclenchée sans une réglementation rigoureuse avec toutes les garanties possibles. Les autorités risquent d'en abuser et en faire une porte ouverte pour reconstruire des carrières académiques ou universitaires fausses. Les enseignants-chercheurs se proposent de s'entourer d'abord de contrepouvoir solide pour éventuellement empêcher surtout les politiques de solliciter des validations inadmissibles. Ils décident alors de garder le bac comme le seul passeport pouvant ouvrir l'accès à l'université en attendant les résultats de la commission spéciale envisagée pour traiter ce sujet et soumettre des propositions.

En revanche, en dehors de la faculté de médecine, quelques ouvertures sont aménagées et laissées à l'appréciation des différentes facultés à travers un concours général organisé pour les non titulaires du bac. Il s'agit d'un concours spécial d'entrée en fac ouvert aux personnes ayant un certain niveau ou jouissant d'une expérience professionnelle relativement longue. Les candidats qui réussissent ont la possibilité de choisir d'intégrer une filière et entamer des études universitaires. Même la faculté de médecine un peu conservatrice dans ce domaine participe à ce concours pour doter d'un master les infirmières ayant accompli au moins une vingtaine d'années d'expériences professionnelles. Cela permet aux agents expérimentés de devenir des techniciens

supérieurs. Les enseignants-chercheurs sont convaincus qu'il n'est plus consistant de garder le modèle classique d'ouvrir l'université seulement aux étudiants traditionnels et continuer à faire prévaloir les anciens diplômes pour prétendre à l'enseignement supérieur universitaire. Avec cette expérience, ils ont décidé de tendre progressivement vers l'instauration des dispositifs de formation continue comme la VAE.

« *L'université a commencé à jouer ce rôle en d'abord faisant ceci, une faculté qui est pour moi assez conservatrice comme partout dans les universités. La faculté de médecine a jugé nécessaire quand même que, quand une sage-femme qui fait un énorme travail ou une infirmière qui a fait bac plus deux par exemple a servi pendant une vingtaine d'années, il est bien qu'on l'inclut dans une formation lui permettant d'avoir au moins un master parce qu'elle a les compétences. Et c'est une faculté qui était pourtant très conservatrice, si la faculté de médecine a pu le faire, nous aussi nous pouvons le faire, aussi la fac de sciences, voir quelqu'un qui est performant dans son domaine, mais qui a un diplôme de technicien, comment faire pour intégrer nos filières et ensuite devenir un technicien supérieur. Celui-ci s'il retourne dans son lieu de travail, c'est lui qui fait la publicité de l'université. Ça veut dire que l'université s'ouvre maintenant vers sa société, mais il n'est pas utile de se refermer dans le style classique : j'ai un bac, j'ai une licence, j'ai une maîtrise. Ça ne peut pas tenir longtemps la route »* (E3, 128). « *Au moins une formation qui existe dans ma faculté, c'est le master 2 pour la décentralisation et l'aménagement du territoire, nous prenons quelquefois des gens qui ont fait l'ENEA (école nationale d'économie appliquée), nous prenons d'autres qui sont dans l'administration, nous les amenons ici et nous leur faisons un cours et ils sortent avec un master parce que nous capitalisons. (…)Bon maintenant il faut continuer l'expérience, en créant la VAE, valoriser ces acquis qui sont importants »* (E3, 130).

L'on peut dire que c'est une réelle préoccupation pour les autorités éducatives d'ouvrir l'université à des formations annexes. Il manque cependant de vrais mécanismes, des balises solides et des dispositifs précis pour autoriser les accès sans le bac. Le souci de créer une ruée vers ces dispositifs et le risque d'enregistrer des candidatures phénoménales hantent les autorités universitaires. Les pouvoirs politiques sont parfois difficiles à contenir et il n'y a pas de contre-pouvoirs universitaires, des lois adéquates et fortes relatives à ces questions. A contrario, certaines professions jugées méritantes font déjà l'objet d'une attention particulière. C'est le cas des corporations d'infirmiers et de sages-femmes que la faculté de médecine très conservatrice d'ailleurs propose de nouvelles formations au bout d'une vingtaine d'années de carrière ; certains postes dans l'administration sont aussi concernés. Ce qui est néanmoins remarquable, c'est qu'il

s’agit d’une demande qui est timidement posée en termes de besoins économiques, de mobilité ou de reconversion professionnelle.

Conclusion

Le travail d’analyse dont nous venons de poser les jalons, nous a permis de mettre en scène nos interviewés. Il est loin d’être exhaustif, mais a le mérite d’éclairer nos variables explicatives. En parcourant les arguments illocutoires des différents interviewés, il saute à l’œil les tensions qui caractérisent les positions en cours dans la logique de transformation des universités. La mise en scène des conceptions sur les savoirs savants montrent combien la vocation et les missions de l’université sont questionnées dans un monde économiquement libéral. Les modalités pédagogiques étaient traitées en parent pauvre au sein de l’université par les enseignants-chercheurs par rapport aux objectifs de transmission des savoirs. Mais dans le processus de la professionnalisation, ils ont manifesté le besoin de se former pédagogiquement selon les opportunités offertes par la banque mondiale. L’approche par compétences qui détermine le processus de professionnalisation des contenus d’enseignement impulse une pédagogie de maîtrise. Nous nous sommes rendu compte de l’impact dommageable de sa non-prise en compte dans la transmission des savoirs en milieu universitaire. La gratuité des études universitaires telle que prônée par le statut public des universités reste une nécessité pour permettre aux jeunes des couches modestes d’y accéder. Quand bien même cette gratuité porte un rude coup aux universités en les enfonçant dans un manque de moyens intenable, l’Etat-providence est encore largement défendu. Néanmoins la contribution des ménages sur la base de formules particulières n’est plus écartée. L’internationalisation de l’enseignement supérieur s’est intensifiée avec l’impulsion du processus de Bologne et ne laisse plus aucun pays indifférent. Dans le cas Sénégal, l’heure n’est plus au mimétisme et à la reproduction de modèle. Il s’agit d’une observation internationale de beaucoup de modèles éducatifs jugés pertinents pour construire un système d’enseignement supérieur localement adapté. Le « penser globalement et agir localement » est le principe essentiel mis en exergue.

Chapitre XIV. Interprétation des résultats et discussion

Nous voulons rappeler que notre recherche vise à appréhender la professionnalisation des études universitaires en ce début du XXIème siècle. En effet, en nous inscrivant dans un paradigme compréhensif, dit aussi interprétatif ou holistique (Mukamurera, 1998), nous admettons comme tous les constructivistes que l'objet de recherche portant sur les questions humaines et sociales recouvre un ensemble d'aspects solidaires formant un tout structuré et que la réalité souvent n'est pas donnée, mais elle est construite (Savoie-Zajc, 2000). Au demeurant, l'enjeu de notre travail dans cette partie est de donner un sens, de dévoiler la face cachée des représentations d'enseignants-chercheurs du Sénégal. C'est donc une démarche descriptive, d'explicitations et de théorisation d'expériences (Muchiélli, 1996), (Paillé & Muchiélli, 2003) et de pratiques d'acteurs au cœur d'une problématique qui caractérise l'actualité du rapport formation / emploi au sein de l'université publique. Si la problématique de la professionnalisation des études universitaires a trouvé un écho favorable au sein des milieux économiques, des institutions financières et organismes internationaux, elle demeure en revanche un questionnement interminable au sein des enseignants-chercheurs acteurs principaux de la mise en œuvre. Bien que de nombreuses recherches dans le champ de la professionnalisation de l'enseignement supérieur soient réalisées, il reste notoire qu'elles sont axées pour l'essentiel sur les systèmes des pays développés de l'OCDE. C'est pourquoi ce travail réalisé dans un pays du sud nous semble essentiel. L'interprétation des résultats auxquels nous sommes parvenus porte sur la réforme LMD, les savoirs savants, la gratuité des études, les modalités pédagogiques et la transférabilité qui sont par ailleurs nos analyseurs. Nous ne manquerons pas également d'exposer les limites de notre travail avant d'exprimer les perspectives auxquelles il fait appel au chapitre suivant.

1. Une réforme LMD sentie comme une fatalité

Les enseignants-chercheurs dans leur majorité considèrent l'application de la réforme LMD comme une fatalité. *« En fait la principale raison, c'est que nous n'avons pas le choix. Le LMD c'est une réforme mondiale qui s'impose à tous les pays »* (E5, 212). Ils dénoncent le manque d'une marge de manœuvre et ils ont senti ce manque comme une

réforme imposée. *« C'est presque une obligation disons parce que c'est un standard international »* (E3, 98). Le caractère international de la réforme est l'un des motifs essentiels ayant poussé les universités sénégalaises à appliquer le LMD. *« D'abord il s'agit de se mettre au diapason de ce qui se passe ailleurs et éviter que l'université africaine soit en marge. Beaucoup d'universités ont adopté la réforme et l'université de Dakar ne doit pas faire exception à la règle »* (E4, 144). Le contexte mondial universitaire est dans une phase de réorganisation pour plus d'efficacité. Le système LMD est en cours dans les grandes universités des pays de l'OCDE. De ce fait, les pouvoirs publics et les autorités universitaires du Sénégal ont choisi de réformer l'enseignement supérieur pour s'aligner dans une logique internationale.

Le sentiment de fatalité qui leur anime nous parait être doublé par un autre sentiment latent. Le manque d'une marge de manœuvre semble inférer un dédouanement pour des études préalables de faisabilité. Malgré les séminaires réalisés et la stratégie de communication développée à l'endroit des enseignants et des étudiants pour leur informer des caractéristiques de la réforme, bon nombre parmi les enseignants-chercheurs manifestent un sentiment d'incompréhension (E6, 290 ; E11, 524). Il nous parait difficile d'appliquer une réforme en manquant de faire ce préalable. Ceci est lié soit à un excès de confiance à la réforme soit à un manque de moyens sachant que les études de faisabilité nécessiteront des dépenses. Nous pensons qu'il y a au minimum trois niveaux sur lesquels la réforme mérite une analyse avant toute application: le besoin de connaitre la réforme en tant qu'une réalité avec ses propriétés (avantages, inconvénients), les applications déjà faites ailleurs et leurs résultats et enfin les articulations qu'elle exige entre acteurs. Les deux premiers niveaux nous semblent être sursis et les manquements imputés à l'Etat. Dès le début, la réforme a pris une allure irréversible, presque une évidence sans besoin d'analyse. Cette situation est très saisissable dans le propos des enseignants-chercheurs, surtout sur l'interprétation du PPE et de la constitution des maquettes. Or, le but recherché est de ne plus enclencher des changements sans en saisir de la faisabilité et les effets en rapport avec les réalités locales. Dans nos entretiens exploratoires en 2009, aucun étudiant interpelé n'a pu évoquer les constituants de base du LMD, ce qui a expliqué que nous nous sommes détourné d'eux.

La réforme est instaurée dans un souci de s'aligner sur l'international et de ne pas être en retard des changements en cours au sein des universités occidentales. Pour autant, ils se sentent désarmés de leur pouvoir en y entrant sans au préalable donner leur consentement. L'entrée dans le LMD permet de participer à la mondialisation de l'enseignement supérieur ; que l'on soit prêt ou pas, il s'agit d'y aller comme tout le monde. Donc elle est nécessaire, mais le manque de préparation fait qu'elle devient une pullule difficile à avaler. Karin Serbanescu-Lestrade (2007) a fait une recherche remarquable dans ce domaine concernant la France et l'Allemagne. En présentant les résultats de ses travaux sur le LMD dans le processus de Bologne lors du congrès de l'AREF[55] à Strasbourg de la même année, parlait d'un « processus coercitif ». Dans ses conclusions, il montre que les acteurs universitaires ne se sont pas sentis impliquer à la réflexion du LMD et qu'ils l'avaient plutôt subi. En étudiant leurs conceptions, il conclut que la mise en place de la réforme s'est inscrite dans un « processus d'isomorphisme : coercitif, mimétique et normatif » ; et cela a entrainé des stratégies de résistance et d'isomorphisme chez les universitaires français et allemands. Le LMD s'est imposée sans pratiquement aucune demande de la part des acteurs de l'enseignement supérieur. Mais malgré ce sentiment d'imposition, les enseignants se sont appropriés la réforme en innovant et en prenant conscience de l'évolution universitaire.

Aujourd'hui les obligations d'une formation de main d'œuvre internationale sont claires et sont fortement consolidées par la baisse des coûts de communication, de transport et de l'ouverture des frontières politiques qui concourent à faciliter l'accroissement de la mobilité des personnes qualifiées et du savoir. Cette dynamique aboutit de facto à l'existence d'un marché mondial du travail pour le capital humain de haut niveau auquel les diplômés de l'enseignement supérieur sont pourvus (Carrington et Detragiache, 1999). Dans ce marché du XXIe siècle, les pays les plus riches s'emploient inlassablement à attirer et à retenir les meilleurs cerveaux du monde. Parmi les facteurs d'attraction les plus puissants, on peut relever les politiques efficaces qui stimulent les activités de recherche et de développement et qui augmentent l'investissement direct, qui offrent des

[55] Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF) Strasbourg

opportunités de formation et de recherche postuniversitaires attrayantes et qui favorisent le recrutement de jeunes diplômés et des professionnels (Glanz, 2001). Les pays de l'OCDE augmentent leurs investissements en Recherche & Développement (R&D), non seulement dans le secteur des sciences et techniques, mais aussi dans d'autres secteurs axés sur le savoir, créant ainsi des opportunités d'emploi pour les personnes suffisamment qualifiées (OCDE, 2003). A ce titre, les universités africaines ne peuvent pas faire l'indifférence sur tous ces changements qui se trament dans le monde, surtout que la plupart des universités africaines sont encore grandement sous l'influence occidentale. « *Compte tenu de l'influence encore vivante des universités occidentales sur les universités africaines, notamment les universités francophones, puisqu'en Europe ils ont réformé, nous aussi au Sénégal, on réforme* (E26, 1363). A partir du moment où les universités européennes elles-mêmes ont senti le besoin de réformer pour plus d'efficacité, il semble normal et évident pour les enseignants-chercheurs de réformer l'université sur la base du LMD, d'où une absence de résistance dès la mise en œuvre. C'est une réforme mondiale, cela suffit pour l'appliquer et marquer sa place dans le processus de l'internationalisation. C'est une approche fondée sur un suivisme que les enseignants plaident sur la base d'un mouvement global qui ne laisse aucune université indifférente. *« On est dans le processus de globalisation, globalisation qui a une dose d'identification de ce qui se fait dans le monde, ce qui se fait un peu partout. Comme ce que je disais tout à l'heure pour ne pas mettre l'université africaine en porte-à-faux avec le reste du monde »* (E4, 152). Au total, les universités africaines en générale et sénégalaises en particulier ont instauré la réforme pour entrer dans le processus de mondialisation de l'enseignement supérieur. L'université sénégalaise marquée par des crises ces dernières décennies du XXème siècle ayant conduit à une année académique blanche en 1988 et une année invalide en 1994, voit dans cette réforme un moyen d'estomper les contestations.

1.1. Un prise de conscience sur l'inefficacité du système universitaire en vigueur

Un des apports du LDM, pensent la plupart des interviewés, est d'ouvrir les yeux aux universitaires sur l'inefficacité actuelle du système éducatif universitaire. La réforme leur a permis de prendre conscience à la fois du modèle d'enseignement trop classique et de la

nécessité réelle du système à répondre aux besoins sociaux immédiats et au problème de l'insertion des étudiants diplômés. «*Vous savez que pendant très longtemps on a reproché à l'université de former des étudiants qui ont des connaissances seulement, un savoir-dire et qui n'avaient pas de savoir-faire. Pendant longtemps on a reproché à l'université de former, comme on dit, des diplômés chômeurs. Et la question de l'adéquation entre la formation et l'emploi s'est toujours posée par intervalles à l'université et tant que l'université avait cette finalité humaniste, la question de l'emploi n'était pas sa problématique, n'était pas son problème »* (E2, 66). Le système d'enseignement supérieur sénégalais est inadapté comme le confirment les conclusions de la CNES[56] en 1993. Cela a fait naitre une prise de conscience des enjeux mondiaux et des exigences en matière d'insertion professionnelle des étudiants. Mieux, les universitaires ont véritablement pris conscience de la nécessité de réformer le modèle d'enseignement supérieur conformément aux questions économiques, sociales, politiques et surtout aux débouchés professionnels. Pour relever efficacement les défis de la mondialisation et rompre avec leur marginalisation croissante sur le plan international, les pays à faible revenu comme le Sénégal s'emploient donc à placer l'enseignement supérieur et la recherche scientifique au cœur de leur politique de développement. Là où les sociétés sont fortes, c'est que les institutions universitaires sont fortes. Elles tracent la ligne de ce que sera le partage du savoir dans le monde de demain (Gendreau-Massaloux, 2002) et permettent de lever les défis du développement.

Dans le même ordre d'idée, Omar Sock[57] (2004) montre que la position déterminante des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche scientifique est renforcée dans le contexte actuel de globalisation, d'importance de plus en plus grande du savoir comme

[56]En avril 1992, les autorités politiques décidèrent d'organiser une concertation de grande envergure pour l'assainissement et la revitalisation de l'Université de Dakar. Au mois d'août de la même année, débutait la Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur. En décembre 1993, un conseil interministériel examinait, sous la présidence du Premier Ministre, les recommandations de la Concertation Nationale. L'année universitaire 1993-94 fut fortement perturbée par l'esprit de ces recommandations. En effet, «la grève illimitée des étudiants, déclenchée à partir de Mai 1994 est due essentiellement au rejet de toutes les mesures d'assainissement de l'espace universitaire issues de la CNES, a conduit l'Assemblée de l'Université à déclarer, le 27 Juillet 1994, l'année académique 1993-94 non valide pour l'ensemble des premiers cycles des Facultés, les troisièmes cycles et les écoles de formation n'étant pas concernés.

[57]Oumar SOCK Professeur titulaire de Classe Exceptionnelle (Chimie Analytique ; Electrochimie) à l'Ecole Supérieure Polytechnique /UCAD-Dakar. Coordonnateur du Volet Enseignement supérieur du Programme Décennal pour l'Education et la Formation au Sénégal financé par la Banque Mondiale.

un moteur principal de la croissance et de révolution des technologies de l'information et de la communication. La contribution de ces systèmes exerce en effet une influence directe sur la productivité nationale qui, dans une large mesure, détermine le niveau de vie et l'aptitude d'un pays à être compétitif et à participer pleinement au processus de mondialisation (Lisbone, 2003). Plus spécifiquement, les établissements d'enseignement supérieur soutiennent les stratégies de croissance économique axée sur le savoir et la réduction de la pauvreté (Banque Mondiale, 2003). Véritables pôles de création, d'appropriation et de diffusion des savoirs, les structures d'enseignement supérieur et de recherche scientifique, permettent de doter les sociétés et les individus qui les composent de connaissances et de compétences appropriées pour un développement socio-économique harmonieux et durable. La prise de conscience chez les enseignants interrogés est l'expression de plus d'ambitions internationales et du rôle économique de la connaissance devenu indéniable.

1.2. L'inévitable réforme de la professionnalisation des études universitaires

La conception de la réforme du LMD portant sur les grades a pour toile de fond une autre réforme qui est celle des contenus d'enseignement, en d'autres termes la professionnalisation des études universitaires. Les premiers éléments qui sortent de notre analyse révèlent un certain nombre de tendances parmi les enseignants par rapport à cette réforme. En cherchant à savoir s'ils sont favorables à l'instauration de la professionnalisation des études, quatre groupes se sont identifiés et que nous avons dénommés comme suit: les conservateurs, les réformistes, les conciliateurs et les neutres.

Les *conservateurs* moins nombreux revendiquent l'enseignement classique. Ils rejettent toute orientation économique de l'université et dénoncent une course vers le profit et une volonté manifeste des politiques à vouloir gérer l'université comme une entreprise ; ce qui recoupe les thèses défendues par Montlibert (2004), Simon & al. (2003). Ils sont de véritables pourfendeurs de la réforme professionnalisante. A l'inverse de cette catégorie, se trouvent les *réformistes* plus nombreux que les conservateurs. Ils sont des radicaux qui prônent une professionnalisation intégrale de l'enseignement supérieur universitaire. Ils soutiennent que l'université doit opérer une véritable rupture et tendre vers une mutation

entrepreneuriale sans précédent. Il s'agit de finir avec l'enseignement classique « sclérosé » basé sur des algorithmes abstraits comme le suggèrent Vimont (1995), Schmitt & al (2002). Les *conciliateurs* forment le groupe le plus important (plus de 2/3 des interviewés) et se réclament du pragmatisme. Ils préfèrent un équilibrage dans les formations. La refonte de l'offre de formation de l'enseignement supérieur leur semble fondamentale pour l'employabilité des étudiants, mais de leur point de vue, elle doit être articulée en équilibre parfait avec les missions traditionnelles de l'université comme imaginée par certains auteurs (Combe, 2011), (Vultur , 2006), etc.).

Il est très rare de rencontrer des enseignants-chercheurs indifférents ou *neutres* à l'amorçage de changement ou vis-à-vis de ce qui se trame comme réforme dans l'offre de formation. Ils existent quand même et sont ceux qui, quelquefois jouent un rôle d'avant-gardiste. C'est notre quatrième groupe, d'ailleurs le plus petit en nombre. Ils sont comme une *sentinelle,* ils veillent. Ils se considèrent comme des exécutants et confient toute recherche de changement à ceux qui assument les responsabilités régaliennes. Ils soutiennent que c'est à l'Etat de définir les objectifs et les finalités de l'enseignement supérieur et de conformer les universités à ces orientations. « *Ce n'est pas à moi, à mon propre niveau de réfléchir sur les objectifs visés par telle ou telle réforme (…). Non, ce n'est pas mon travail ça, moi mon travail comme universitaire c'est de transmettre du savoir et de créer du savoir, voilà* » (E11, 512). Ils ne sont ni pour ni contre, mais ils veillent à l'application stricte des règles du jeu, des normes et des lois déjà établies. Ils prônent la séparation de rôles des institutions. Nous les appelons la *sentinelle*, car comme ce nom l'indique, ils jouent les garde-fous du rôle principal dévolu à l'université et aux enseignants-chercheurs. Ils préfèrent que chaque institution accomplisse son rôle sans amalgame et considèrent que l'université n'a pas pour mission de trouver des débouchés professionnels aux personnes qu'elle forme encore moins de jouer un rôle économique.

Les différentes tendances des quatre groupes révèlent leur conception de la professionnalisation de l'enseignement supérieur dans le référentiel LMD. Des tensions existent et caractérisent la mise en place de cette réforme. Si les *conservateurs* veulent le maintien des traditions de l'université, les *conciliateurs* pensent qu'il faut concilier

tradition et modernité, formation et emploi; et réformer l'université proportionnellement en fonction de la demande sociale, de l'entreprise et de la dimension mondiale de l'enseignement supérieur. Néanmoins, ils préconisent de ne surtout pas reléguer les missions traditionnelles comme le suggèrent (Cohen, 2007), Combes (2011) etc. Ils trouvent important de concilier les différentes missions traditionnelles de l'université avec l'évolution économique. Les conservateurs considèrent que si l'université se lance dans une mission économique, elle risque de se dénaturer et de se vider de sa *substance première* qui consiste à faire de la recherche et à transmettre les savoirs. La conception classique de l'université, celle qui dérive de Humboldt, fait de celle-ci un lieu de création. La recherche et l'enseignement y sont pratiqués dans une dynamique de production de connaissances, de promotion du progrès de la science (Coenen-Huther, 2000). Cette tendance existe généralement dans l'université classique de Dakar. Il est important de noter que c'est l'université qui a le plus d'enseignants en âge avancé dans la carrière. La plupart des professeurs titulaires se trouvent à l'UCAD et sont pratiquement ancrés dans le modèle classique qu'ils ont bien assimilé. Ils réduisent la mission de l'université à la transmission des savoirs et à la recherche et considèrent que les formations professionnalisantes sont du ressort des écoles professionnelles rattachées ou du système privé supérieur. Ceux qui croient au modèle humboldien peinent à voir l'université introduire à son sein les professionnels de l'entreprise. A contrario, dans les universités jeunes (Saint-Louis, Thiès, Bambey) la tendance est plutôt favorable à l'enseignement pratique, ils soutiennent à majorité la professionnalisation des formations de manière proportionnelle. La plupart des enseignants sont des jeunes maitres de conférences et sont en général formés en occident (Amérique du Nord, Europe). Ayant déjà confronté cette logique économique des universités américaines et européennes, pour l'essentiel, ils soutiennent la réforme et participent activement au processus.

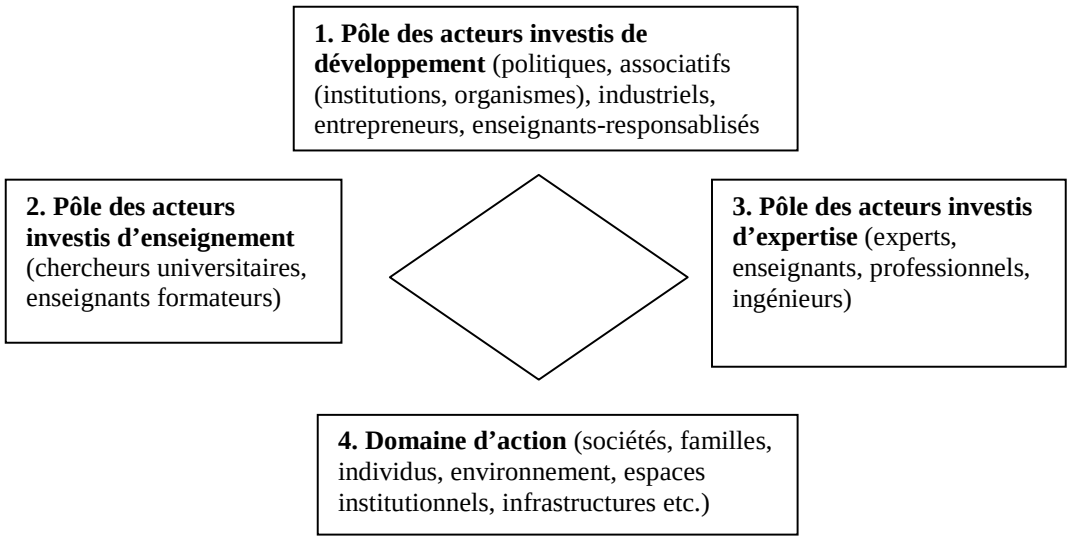
1.3. Différents pôles d'appréciation de la professionnalisation des études

Pour mieux étayer notre analyse des quatre catégories, nous avons élaboré trois pôles de façon à dévoiler leur positionnement par rapport aux missions de développement relatives aux raisons qui motivent les réformes de l'enseignement supérieur. L'analyse des perceptions des enseignants a révélé quatre groupes que nous avons choisi de schématiser

en pôles qui s'interpénètrent avec des relations complexes. Ils mettent en relief la situation actuelle de la mondialisation qui impose un niveau de compétition inédit qui lui-même pèse sur le fonctionnement et la place des Etats. Ainsi, les universités principales institutions productrices des connaissances sont interpelées quant à leur rôle dans cette compétition. Nous avons noté trois pôles qui se configurent au vu d'un même objectif à savoir le progrès social. Les différentes catégories se sont positionnées pour porter chacun une critique sur l'offre de formation des universités. Dans les discours, nous avons identifié ceux qui relèvent des acteurs investis de développement en direction des acteurs investis d'enseignement et d'expertise.

Pour mieux étayer notre analyse, nous avons imaginé un schéma suivant notre compréhension des conceptions des différents acteurs qui interviennent dans le processus de la professionnalisation. Même si certains ne sont pas directement concernés par nos interviews, ils ne sont pas non plus en dehors des questions et des réponses. C'est le cas des politiques, des responsables des institutions et organismes internationaux qui encouragent fortement le processus de la professionnalisation. D'une part, parce qu'ils ont la charge de répondre aux besoins immédiats des citoyens en matière de développement et d'autre part parce qu'ils sont le plus souvent les bailleurs de fonds. Jean Nzhie Engono (1994) que nous aborderons plus tard le point de vue (qui nous a d'ailleurs inspiré) fait une analyse analogue et pointue en examinant la position de l'expert et de l'enseignant-chercheur sur les questions de développement. Bref, le schéma suivant permet de mieux saisir notre analyse.

Tableau 8 : Différents pôles d'appréciation de la réforme de la professionnalisation dans les discours des interviewés



En partant de la typologie des groupes (conservateurs, réformateurs, conciliateurs, neutres) l'on note que nos interviewés se retrouvent dans les différents pôles. Les *conservateurs* se retrouvent exclusivement dans le pôle2, ils approuvent l'université dans sa forme humboldienne et ne conçoivent pas son ouverture au milieu économique. Les *réformistes* et les *conciliateurs* sont favorables à la réforme et se retrouvent dans tous les pôles. Ils acceptent la professionnalisation des études universitaires. Du coup, ils développent beaucoup de réseaux et entretiennent des relations avec les milieux professionnels. C'est le cas par exemple des enseignants-chercheurs d'intérêt commun dont nous avons parlé précédemment (cf.chp. VI). Ils viennent le plus souvent des facultés de droits et de sciences économiques et construisent un réseau solide avec le secteur des banques et assurances, mais c'est le cas aussi des géographes avec les collectivités territoriales et le secteur de l'eau etc. Ils créent des masters en parfaite collaboration avec ces milieux. Ils développent une certaine entente qu'ils ponctuent avec beaucoup de séminaires, de colloques, de symposiums, de conférences, de tables-rondes, d'ateliers etc. Des secteurs économiques sont clairement identifiés et visés par domaines, options, spécialités et mentions (disciplines) par les concepteurs. Grâce à ce minimum de

rapprochement, au Sénégal les collectivités locales commencent à s'intéresser à de possibles appuis de l'université dans la résolution de leurs problèmes. Ces enseignants sont généralement des collaborateurs des politiques et quelquefois même ils sont nommés à des responsabilités.

Au Sénégal contrairement en France, la réforme LMD de l'université a été moins incitée par les milieux économiques et les pouvoirs en charge des questions de développement. C'est plutôt les responsables universitaires en collaboration avec les autorités étatiques qui se sont le plus engagés pour l'instauration de la réforme. Le discours de la réforme est porté plus par les universitaires eux-mêmes que par les entrepreneurs de l'entreprise. Ce sont les universitaires qui provoquent les rencontres et tiennent les initiatives. La plupart des enseignants-chercheurs pensent que le LMD permettra de régler beaucoup de problèmes et de pallier les insuffisances. L'analyse de leurs représentations a permis de discerner différents discours émanant de ces pôles et qui s'expriment selon trois logiques d'activités : la logique du développement, la logique d'enseignement et la logique d'expertise.

Les trois acteurs des trois logiques (développeurs, enseignants, experts) portent chacun un discours par rapport à la professionnalisation des études universitaires. Néanmoins, même s'ils n'ont pas toujours le même le point de vue, ils ne s'excluent pas, ni se rejettent. D'une certaine façon, ils entretiennent des relations de complémentarité dans l'exercice de leurs activités. Mais chacun se reconnait une mission principale qui infère un discours correspondant et le discours reste poignant ou plus engagé selon le positionnement que les uns les autres occupent dans la vie socioéconomique. Par exemple le politique et l'expert sont des réformistes convaincus et soutiennent fortement la professionnalisation. Les enseignants sont partagés dans leur discours et leur engagement du fait que c'est leur activité qui est directement visée par la professionnalisation.

1.3.1. Le pôle 1 des acteurs investis de développement

Composé essentiellement de décideurs, les acteurs du développement sont les pouvoirs politiques, les entrepreneurs, les industriels, les responsables des institutions et organismes locaux ou internationaux etc. Ils sont investis d'une mission de

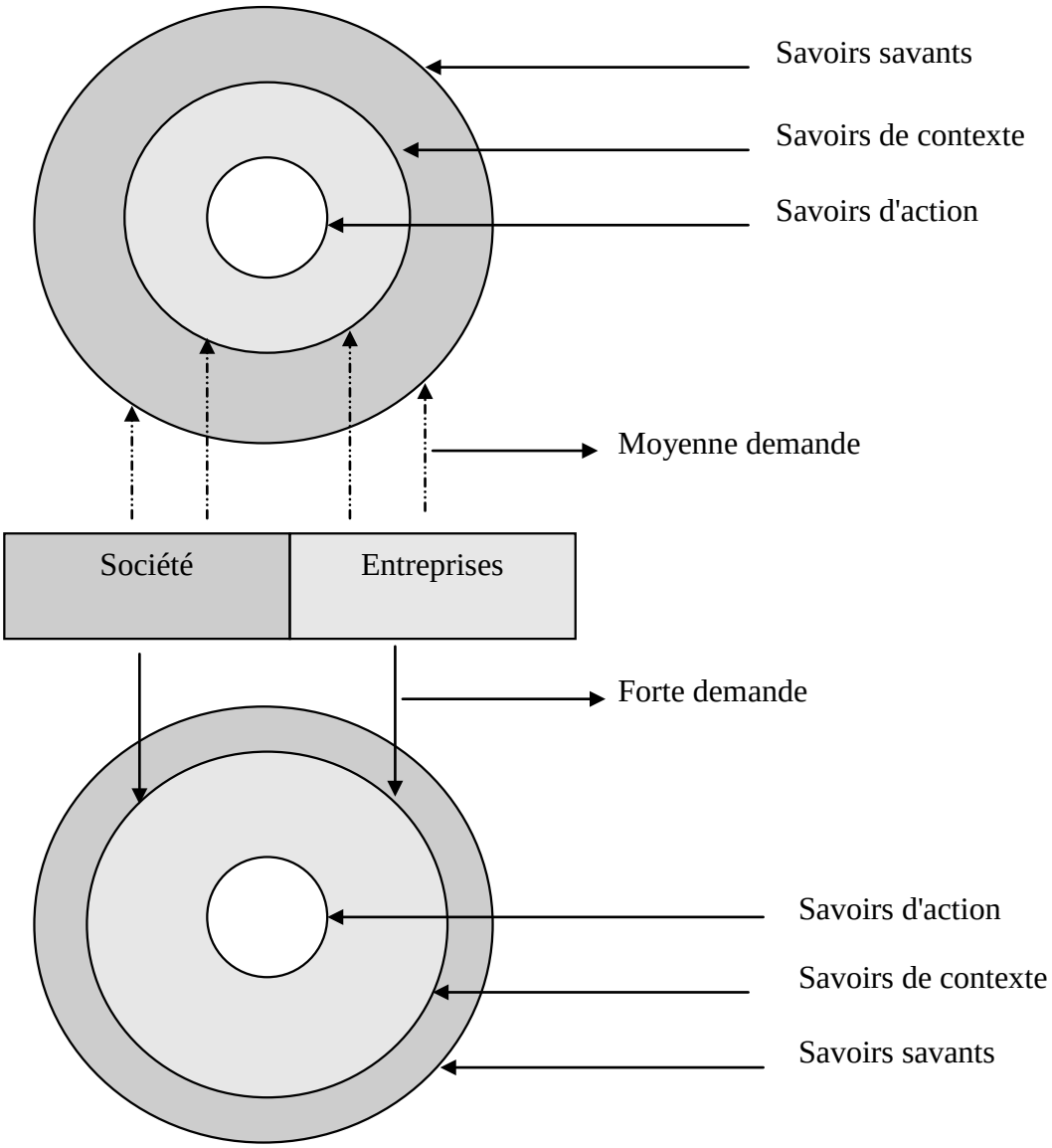
développement économique, social et structurel. A ce titre, ils sont tenus de trouver les voies et les moyens qui permettent d'y arriver. Du coup, tous leurs discours sont obnubilés par la recherche de moyens et de compétences de développement, la lutte contre le chômage des jeunes diplômés, les tensions dans les universités et les crises sociales. Ils sont plus intéressés par l'expertise du pôle 3 détenant les connaissances pratiques. Les experts sont considéré comme les acteurs les plus concrets et les plus efficaces pour atteindre les objectifs du développement. Ainsi, les politiques et les responsables institutionnels n'hésitent pas à donner plus de crédit aux acteurs possesseurs de l'expertise au détriment des acteurs de la recherche fondamentale qu'ils incitent sans cesse à ajuster leur offre de formation en fonction des exigences du développement et de la compétition internationale auxquels ils font face (cf. Chap. VI). Les institutions financières internationales (banque mondiale, FMI) ne cessent de mettre sous conditions les financements qu'ils allouent aux universités. Et de ce fait, l'adéquation formation/emploi passe comme une chose à ne plus discuter inlassablement, mais à mettre en œuvre. Leur rapport avec le pôle 2 est fondé sur les liens qu'ils entretiennent avec les enseignants-chercheurs d'intérêt commun qui sont les porteurs de la professionnalisation.

1.3.2. Le pôle 2 des acteurs investis d'enseignement

L'université est le principal lieu qui incarne ce pôle. C'est là où s'effectuent les activités intellectuelles désintéressé. A ce titre, elles produisent des diplômés formés en grande partie aux savoirs savants et qui partent dans le marché du travail sans de réels acquis de savoir-faire, de savoir-être et de savoirs procéduraux. Fortement attachées à leur mission d'enseignement, les universités s'investissent moins à offrir des connaissances en expertise ou en compétences que des connaissances académiques, ce qui contribue à une hausse du taux des diplômés sans emplois. Au sein de ce pôle se passe le débat houleux entre nos différentes catégories ou groupes (conservateurs, réformistes, conciliateurs et neutres). Les décideurs ou les acteurs au développement préférant les compétences, recrutent par souci d'économie les détenteurs de l'expertise professionnelle. Outre le travail de mise en niveau que nécessitent les diplômés classiques de l'université, ils occasionnent des dépenses nouvelles pour se familiariser avec les services de l'entreprise. Or, le recrutement des diplômés professionnels permet à l'Etat, aux entreprises, aux

institutions ou organismes d'éviter des dépenses supplémentaires liées à l'adaptation et à la mise à niveau au poste de travail (Vimont, 1995). Toutefois et c'est le paradoxe des universités, elles sont la source principale de création des savoirs dont résultent les compétences. Evidement les entreprises sont les espaces de contexte, mais elles servent le plus souvent d'espaces d'application des inventions des laboratoires universitaires. C'est pourquoi le dialogue entre le pôle3 des acteurs en expertise et les acteurs en enseignement est inéluctable pour le simple fait que les experts sont les applicateurs des résultats universitaires (cf. chap. I). Ce pôle 2 est composé de conservateurs, réformistes conciliateurs et neutres ; ce qui d'ailleurs rend le débat plus vif au sein de l'université. Par le biais de Guy Le Boterf (2011), nous avons donné une liste conséquente des savoirs génériques d'où proviennent les compétences. En partant de cette analyse de ce pôle 2, nous nous proposons de montrer comment les choses se présentent. C'est une sorte de modélisation sobre de ce que pourrait être, dans un agencement des savoirs, la situation de la demande de la société et des entreprises vis-à-vis des connaissances.

Tableau 9 : Modélisation du rapport savoirs /société/entreprises



Nous voulons montrer dans cet agencement circulaire des savoirs que les tâches sont extraites des compétences et les compétences des savoirs savants. Ces derniers relèvent de la recherche intellectuelle et académique des universités. Les compétences relèvent des contextes et des dispositifs. Les tâches constituent des applications (actions) grâce

auxquelles l'homme agit par la connaissance sur le réel pour le transformer. La reprise du schéma intercédé par une symbolisation de la société et des entreprises sert à indiquer les mutations que l'université est en train de subir sous l'injonction de l'économie. La discontinuité des flèches partant de la société et des entreprises vers les savoirs du premier volet du schéma évoque une moyenne demande et presque un manque d'injonction aux universités. C'est le développement de la culture générale et de la formation initiale qui constituent l'essentiel des acquisitions. Les diplômés s'insèrent sans difficulté, le chômage est presque inexistant. Cette période peut correspondre en France à celle des trente glorieuses et au Sénégal aux trois premières décennies après l'indépendance. Pendant cette époque l'industrialisation et les progrès économiques prennent de l'essor, les diplômes universitaires sont très prisés dans la fonction publique de l'Etat, dans le marché de l'emploi et confèrent une place enviable dans l'ascenseur social.

Toutefois à partir des années quatre vingt, au Sénégal la massification prend son essor et a pour effets immédiats l'impossibilité du tissu économique d'absorber au fur et à mesure les flux de diplômés qui sortent des universités. Le chômage galope et les politiques d'ajustement structurelles sont déclenchées sous l'injonction des institutions financières et organismes internationaux. Les budgets alloués à l'enseignement supérieur et les personnels baissent. L'université est désormais invitée à revoir son offre de formation qui n'est plus adaptée. L'enseignement supérieur privé saisit ce moment pour se développer de façon exponentielle avec une construction d'un fort réseau de relations avec le milieu de l'emploi pour asseoir sa politique de formation professionnelle. Il s'approprie les TIC et développe très rapidement la formation en alternance, les stages et mène une politique efficace d'insertion de ses diplômés. Au même moment l'université se débat dans une crise sans merci et est accusée de n'avoir pas évolué avec l'économie de marché et la société de savoirs.

Les flèches continues du volet deux du bas qui partent de la société et des entreprises vers les savoirs, se détourent pratiquement des savoirs savants pour les savoirs de contexte qui sont les compétences exigées par le marché de l'emploi en pleine mutation. Elles se

développent très fortement en donnant une valeur ajoutée aux formations professionnalisantes et en entrainant une sorte de dévaluation des diplômes généraux. Cette situation nouvelle a pour effets immédiats le déclassement de leurs détenteurs dans le milieu de l'emploi. Elle est aggravée par le contexte de la globalisation et la compétition économique mondiale. À l'exception des étudiants des écoles et instituts professionnels rattachés, de certaines facultés traditionnellement professionnalisantes (médecine, droit), les études dans les universités ont porté pour l'essentiel sur les connaissances cognitives qui ne diminuent pas pour autant dans le nouveau contexte mais sont de moins en moins recommandées. Du coup, la transition se passe difficilement pour l'intégration des paradigmes économiques.

En effet, c'est par le biais du processus de la professionnalisation toile de fond de la réforme LMD que les universités tentent d'intégrer les savoirs de contexte et de permettre en même temps aux étudiants d'accéder aux phases empiriques dans la formation; celles-ci étant matérialisées à l'aide des stages en milieu professionnel. Pour nous, il semble inutile de parler de passages entre les savoirs de contexte et les tâches, car ces dernières sont inhérentes à l'activité qui est une condition nécessaire des dits savoirs. Ainsi, une formation universitaire complète serait à notre humble avis celle qui prendrait en compte les trois dimensions.

1.3.3. Le pôle 3 des acteurs investis d'expertise

Le pôle3 est le lieu des instituts et écoles professionnels, mais aussi des entreprises qui développent des formations permanentes. Leurs diplômés sont des experts disposant de fortes connaissances pratiques réclamées dans le marché du travail. Considérés comme incontournables pour le développement, les experts bénéficient de prestige qui leur permet de se déployer conséquemment dans les espaces et dispositifs de développement. Ils jouissent même d'un statut particulier protégé par le droit international (Rodriguez, 2010:109). Les pouvoirs politiques, les autorités institutionnelles, les réformistes et les conciliateurs approuvent les choix dont les experts font l'objet sur les questions de développement ; ils constituent la voie la plus rapide pour atteindre les objectifs du développement. Lors de la résolution de situations complexes, les experts, par leurs savoirs spécialisés, aident les responsables au développement et les pouvoirs politiques.

Le savoir d'expert produit généralement un «ordre de normes» et quelquefois de «règles juridiques». L'avis de l'expert est souvent validé avec peu de modifications. En prenant un exemple sur les questions d'environnement, les travaux de Peter Knoepfel et Corinne Larru (1992) cités par Rodriguez (2010:110) montrent bien la façon dont une situation d'expertise peut faire appel aux différents savoirs spécialisés. Ces auteurs proposent de « distinguer l'expert par des catégories qui ont trait à sa fonction, perçue par les effets de son activités. Au cours d'une situation de résolution d'un problème environnemental, les experts suivants furent mobilisés : un *expert sécurisant* mandaté pour trouver une solution réaliste, l'*expert légitimateur* pour trouver souvent un *consensus politique*, un *expert de communication et de la diffusion* du message et un dernier chargé de l'évaluation des mesures à appliquer.

Néanmoins leur efficacité semble comporter des limites. Lorsque les circonstances et le contexte changent, l'expert fait forcément appel à de nouvelles applications qui, si elles ne sont pas disponibles, devront être recherchées. Or, le monde est en mouvement constant et les mêmes causes ne renvoient pas toujours aux mêmes effets. Théodule Ribot (1879) le fait bien remarquer dans ses travaux portant sur «la psychologie allemande contemporaine»: «dans les sciences physiques, c'est par la variation des effets que nous mesurons la variation des causes. Dans la psychophysique, c'est le contraire, la variation de la cause mesure la variation des effets», (Ribot, 1879: 164-165). Autrement dit, une opération en science physique peut générer plusieurs effets, c'est en étudiant à nouveau ces effets qu'on découvre d'autres phénomènes qui annoncent des causes nouvelles. En psychologie, l'état psychique renseigne sur les comportements « pathologiques ».

Par analogie, l'efficacité de l'expert résulte le plus souvent dans cette sorte de variation de causes/effets. Ses interventions sont fondées sur des réalisations ponctuelles, si bien que son savoir est constamment à renouveler. Et eu égard le flux des connaissances nouvelles à maîtriser, il est difficile de suivre le rythme du renouvellement. Delà s'expliquent les limites auxquelles les experts sont confrontés (développement de nouvelles techniques, de nouveaux outils plus fiables, de nouvelles mesures etc.) contrairement aux universitaires qui travaillent pour des savoirs toujours mobilisables

(non soumis toujours à une logique de productivité ou de performance immédiates) dans le temps et dans l'espace. L'expert détient un savoir que l'on peut dire périssable. La pertinence de son activité dépend de l'actualité des procédures employées et s'effrite dès la propagation des nouvelles connaissances plus affinées du domaine concerné. Pour reconquérir cette efficacité, il lui faut reconquérir les nouvelles compétences. Donc il est constamment tenu de réactualiser son savoir d'expert, sinon il est vite dépassé. Mieux, les enseignants-chercheurs des laboratoires universitaires n'attendent pas, ils développent tout le temps de nouveaux paradigmes (de nouvelles applications). Du coup, et nous le pensons, l'on ne saurait percevoir et se limiter au simple dédoublement de l'universitaire (enseignant-chercheur), mais en apercevoir une triade fonctionnelle (enseignant-chercheur-expert). L'universitaire enseigne, cherche et comme pour une répartition, trie spontanément les connaissances en dévoilant celles qui relèvent immédiatement des savoir-faire, des savoir-être et des savoirs procéduraux. Cette opération de triage est presque inconsciente, car elle n'est ni un but ni une finalité. Elle demeure presque une action de subrepticement dans son travail. Tout compte fait, il use de techniques et de méthodes qui sont certes des compétences d'élaboration et de construction des savoirs, mais qui dérivent sur une modification près en connaissances d'expert. Par conséquent, nous déduisons que les productions intellectuelles de l'universitaire sont le terreau auquel émanent les savoirs spécialisés dont jouit l'expert. Ainsi, quand bien même l'expert monopolise quelquefois le marché des politiques de développement, il est forcément en relation avec les universitaires pour bénéficier des nouvelles applications trouvées.

1.3.4. Le domaine d'action des trois pôles d'acteurs

Les trois pôles ont tous pour finalités essentielles le progrès. Pour parvenir au développement, il est donc nécessaire d'avoir une expertise conséquente fondée sur l'acquisition de compétences. En effet, les dispositifs de formation professionnalisants sont l'occasion de concrétiser un enseignement utilitaire et de permettre une lisibilité des diplômes universitaires dans le milieu économique. La création des masters et licences professionnels engage donc les universités dans la voie de la participation au progrès économique. Cet engagement satisfait à trois critères régulièrement vérifiés au moment de leur création et de leur évaluation : reposer sur des liens avec le milieu professionnel ; comporter des mises en situation pratique grâce aux stages ou à l'alternance ; accueillir

des professionnel dans l'équipe enseignante (Combes, 2011). Une telle situation montre que les universités entrent dans des terrains jusqu'ici monopolisés par les écoles d'ingénieur, de commerce, les IUT, etc. Elles s'y aventurent à présent avec des atouts notamment par la conjugaison de l'enseignement avec des activités de recherche ; ce qui se révèle très précieux dans les formations universitaires professionnalisées.

Les questions de développement mettent parfois en relations concurrentielles les différents pôles. Jean Nzhie Engono[58] (1994) fait une analyse pointue de cette situation qui confronte les détenteurs de savoirs en expertise et les détenteurs de savoirs fondamentaux. En tentant de comparer les notions d' « expert » et de « chercheur », et leur efficacité dans le développement, il s'interroge s'il faut des professionnels de l'expertise distincts des chercheurs. Dans le « panorama des études et recherches » concernant les « problèmes de développement », il existe une différence relative entre le discours de l' « expert » et celui du « simple chercheur ». Il met en relief un acteur qu'il nomme le « développeur » (il peut être un responsable d'entreprise, un politique etc.) et qui s'intéresse aux travaux du chercheur et de l'expert. Ainsi, au sein de la triade « développeur », « expert » et « chercheur », il montre qu'un intérêt particulier reste manifesté par les employeurs, les politiques et autres acteurs du développement à l'endroit des experts. Cela parce que l'expert se présente être le mieux en phase de disposer des compétences recherchées pour le développement. Jean Nzhie Engono démontre les raisons de ce choix en disant qu'« au regard de tous les problèmes de développement qui se posent et qui nécessitent des réponses appropriées, les opérateurs économiques, les développeurs et autres bailleurs de fonds, plus préoccupés avant tout par un souci de rentabilité, semblent éprouver des réticences et manifestent des blocages face aux simples travaux de recherche « fondamentalistes » considérés dans l'optique d'application de programmes de développement dans laquelle ils se trouvent, et surtout dans la situation d'attente de propositions concrètes qui est la leur, comme incapables d'aller au-delà de la simple étude et de déterminer des solutions viables. Parce que l'intérêt prioritaire sur lequel se fondent ces travaux de recherche reste, la plupart du

[58] Jean Nzhie Engono est enseignant-chercheur au département de sociologie et d'anthropologie de l'université de Yaoundé au Cameroun. Il est un des responsables du Bulletin de l'A.P.A.D. (association euro africaine pour l'anthropologie du changement social et de développement) affilié à Revues.Org.

temps, axé sur un besoin purement cognitif (Engono, 1994: 02) ». Or, avec les experts, il s'agit de recettes plus appropriées disponibles et prêtes pour une application immédiate sur le terrain.

Du fait que pendant longtemps les savoirs savants, particulièrement des sciences sociales et humaines, se sont intéressés aux aspects cognitifs et se sont presque limités aux dimensions interprétatives des phénomènes, ils n'ont pas fait l'objet d'une attraction vive par les acteurs du développement, détenteurs de surcroit des moyens financiers. Leur apport est indéniable. Mais dans la poursuite d'objectifs de développement à réaliser dans un moyen terme, les savoirs savants fussent-ils scientifiquement rigoureux et valables, dans une optique de croissance accélérée, ils ne sont pas considérés comme une voie rapide pour donner des réponses. Certes ils n'en demeurent pas moins importants et essentiels. Mais aujourd'hui les filières universitaires inscrites dans cette logique savante ne présentent pas beaucoup d'attraits aux yeux des acteurs du milieu professionnel, des pouvoirs étatiques, des institutions et organismes de développement, mais aussi des étudiants et de leurs parents. Une conception qui se propage et que nous trouvons particulièrement regrettable; nous considérons que les universités constituent la pièce maîtresse du progrès réfléchi de l'humanité. Notons que ce n'est qu'au regard des fonds qu'elles consomment que l'attention est venue de les évaluer et de revoir leur apport à l'économie. Cette prise de conscience va déclencher des analyses plus approfondies et astreindre les universités à réformer et à intégrer la professionnalisation des études. Dans une société de savoir marquée aujourd'hui par le « profit », le « rendement », le « compte rendu », la « performance », l' « évaluation », la « comptabilité », la « compétition », l' « utilitarisme » …, il est quasi difficile de conserver la tradition et de s'en tenir à former uniquement dans les connaissances encyclopédiques. Ce point de vue est comme un leitmotiv des réformistes et des conciliateurs.

1.4. La baisse de l'attractivité des filières savantes?

Nous l'avons montré précédemment, la démocratisation des universités a permis un accès en masse des jeunes titulaires du bac dans l'enseignement supérieur resté longtemps élitiste (Romainville, 2004). Dans l'université publique sénégalaise, la grandeur des

effectifs et la supériorité en nombre des diplômes généraux obtenus dans les disciplines savantes sont jusqu'à présent sans commune mesure avec les diplômes professionnalisants. Les enseignants des filières savantes ne conçoivent pas de nos jours un recul des enseignements de base à finalité intellectuelle. En revanche, nos interviewés constatent l'émergence des enseignements utilitaires et un endoctrinement économique des vocations des étudiants et de l'université. «*C'est ça que je déplore personnellement parce que moi je suis un ténor des recherches fondamentales et ceux qui s'adonnent à ces recherches fondamentales sont peu maintenant* » (E9, 402). En France selon Erlich et Verley (2010), la décroissance des orientations vers les formations généralistes de l'université est liée à l'origine scolaire puisque les bacheliers généraux se détournent des filières universitaires qui constituaient pourtant leur orientation privilégiée. Les raisons pour lesquelles leurs parcours se diversifient ne résultent ni d'attraits plus ou moins forts pour des disciplines ou des contenus ni d'une prétendue mauvaise image des sciences ou des lettres ni d'une crise des vocations scientifiques ou littéraires. Cette désaffection révèle la poussée très forte du supérieur professionnalisé, au détriment des disciplines théoriques engendrant un utilitarisme des orientations. Ce déplacement vers un enseignement supérieur plus appliqué que théorique touche les universités qui ont dû s'adapter et répondre aux demandes de l'étudiant de masse. Les universités ont dû développer une offre de formation professionnalisante. Ce mouvement a pris son essor dès les années 1970 avec la création de diplômes d'une part de filières appliquées ouvrant des études à la fois théoriques et appliquées et d'autre part permettant l'initiation aux pratiques professionnelles. Le nombre des diplômes opératoires sur le marché du travail s'est accru, les universités ont développé leurs formations d'ingénieurs ainsi que des filières d'excellence capables de rivaliser avec les grandes écoles. Le processus de Bologne initie la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, en rendant comparables les grades académiques par le biais du LMD et reconfigure l'offre de formation universitaire et des parcours étudiants dans le sens d'une professionnalisation. Depuis, seuls les effectifs des filières universitaires professionnalisantes augmentent. Les nouvelles formations pluridisciplinaires et celles qui disposent de troncs communs (comme en droit et en économie) permettant aux étudiants de se familiariser à plusieurs champs disciplinaires et leur ouvrant des voies

professionnelles plus diversifiées, ont réussi à attirer les flux d'étudiants au détriment des filières à voie unique. Les effectifs des nouveaux bacheliers ont augmenté au sein des formations pluriscientifiques qui fournissent des enseignements classiques et des spécialisations favorisant la professionnalisation. Outre l'évolution de l'offre et de la demande, la professionnalisation des études s'est accompagnée d'une hausse des stages, pour répondre là encore au souci d'insertion professionnelle des étudiants.

Sous l'influence des politiques et des institutions financières, les discours qui sous-tendent les politiques éducatives sont souvent capitalistes; et la vocation de l'université se modifie de jour en jour sous le joug des pouvoirs économiques. L'inféodation de l'offre de formation des universités à des fins économiques est devenue fréquente. Les licences et masters professionnels se multiplient et les étudiants semblent y trouver leur compte avec la découverte du milieu professionnel par le biais des stages. La construction d'un réseau d'adresses chez les employeurs leur donne des lueurs d'espoir et leur ouvre quelques portes pour prétendre à un emploi. Néanmoins, les universitaires sont catégoriques pour maintenir l'hégémonie des filières de savoirs savants. « *Il les faut dans la société pour qu'elle puisse évoluer, l'esprit critique, il faut bien qu'il y ait des gens qui pensent autrement pour que la société évolue* » (E22, 1217).

La vocation de l'université ne saurait être seulement de hisser les étudiants à l'emploi, mais surtout de les faire participer aux formes les plus hautes de la vie intellectuelle et scientifique. La joie d'y initier des jeunes esprits est bien réelle, lorsque cette activité participe d'une culture vivante au débat académique. Les disciplines savantes sont quasiment incontournables, même si aujourd'hui, il y a un besoin fondamental de repenser efficacement l'offre de formation des universités ; car la fonction de service à la cité est également une nécessité. Ainsi, beaucoup des universitaires interrogés préfèrent une « réforme proportionnelle » avec le développement des savoirs de compétences. Pour eux, il est essentiel de réaliser la formation du développement des compétences en équilibre avec les savoirs cognitifs. Dans tous les cas, la baisse de l'attractivité des disciplines de savoirs savants est devenue une réalité même si le diplôme universitaire garde encore sa splendeur.

Dans les universités publiques sénégalaises en général et en particulier à l'université de Dakar qui cohabite avec le plus grand nombre d'écoles privées supérieures professionnelles, le détournement des objectifs des bourses sociales universitaires pour payer des formations professionnelles dans les établissements privés, révèle le manque d'espoir professionnel des étudiants inscrits dans les facultés traditionnelles. Aujourd'hui, c'est une pratique fortement décriée par les enseignants-chercheurs. Le souci constant à l'emploi pousse les étudiants à utiliser leurs bourses pour se payer des formations dans l'enseignement supérieur privé. C'est un choix en quelque sorte préventif de réduction du temps d'attente avant d'obtenir un emploi. Il s'est développé, surtout depuis l'alternance démocratique en 2000, date à partir de laquelle le nouveau régime décide que tout étudiant officiellement inscrit dans une université publique soit bénéficiaire d'une bourse ou d'une aide sociale. « *Aujourd'hui si vous vous promenez dans l'UCAD surtout le matin à 8h, là peut-être c'est les vacances, vous allez vous rendre compte d'une situation extraordinaire, le nombre d'étudiants qui sortent du campus avec des uniformes d'institutions supérieures privées, ça veut dire quoi ?que ces étudiants s'inscrivent à l'UCAD mais s'inscrivent en même temps dans les institutions privées»* (E19, 1082). Et quelquefois ils accordent plus de respect à ces formations privées qu'aux formations savantes dans les facultés au vu des absences qu'ils réalisent lors des examens universitaires. Pour certains étudiants, s'inscrire à l'université est comme une recherche de moyens financiers pour se payer une formation professionnelle.

Par exemple et c'est un responsable de composante qui parle : «*Beaucoup de mes boursiers-là, la liste qu'on m'a donnée de mes boursiers, utilisent leurs bourses pour aller dans ces universités à caractère professionnel, dans ces écoles-là. Ils s'inscrivent ici, ils ont le bénéfice du COUD*[59] *et tout, mais ils retirent leurs bourses pour aller payer pour les autres écoles. Pratiquement si vous les prenez il y a 60% et parmi les absents que nous avons le plus souvent aux examens, il y a plus de boursiers que de non boursiers, parce que s'ils ont la bourse, ils peuvent se maintenir en vie au moins pendant deux ans. Vous comprenez, ils utilisent nos bourses pour aller payer les autres écoles et*

[59] Centre des œuvres universitaires de Dakar (COUD)

ça, vous demandez à n'importe quel chef de département, il va vous le dire, vous comprenez. Donc ça c'est une mentalité, c'est pourquoi je vous dis que raisonnablement les gens doivent se dépêtrer de cet esprit, de cet esprit qui veut qu'on soit indolent comme ça en face de tout ce qui touche au public parce que c'est pour tout le monde» (E9, 434).

Cette situation angoissante mérite des recherches conséquentes pour comprendre les raisons précises qui poussent les étudiants à user de telles pratiques. Dès lors qu'ils ratent les examens officiels des universités au profit des cours des établissements privés, il est possible qu'il y ait de vrais ennuis pour les perspectives d'emploi. En suivant notre interviewé, le caractère de statut public de l'université semble en être une des raisons ; quels que soient les résultats de fin d'année, les étudiants sont sûrs de rester au moins deux années successives avant de se faire virer en cas de redoublement; un moment suffisant pour se payer une formation professionnelle courte. Ainsi, l'on sent un besoin de restructuration des modalités d'octroi des bourses et une nécessité de prendre de nouvelles mesures pour stopper de telles pratiques liées souvent à une mentalité incommode vis-à-vis de la dotation publique. Mais en même temps cela intensifie le débat qui oppose les réformistes et les conservateurs dans l'université. Aujourd'hui donc au regard des données factuelles, les étudiants ne s'attachent plus aux études fondamentales qui sont trop sélectives et ne garantissent pas une insertion professionnelle rapide. Si 60% parmi les boursiers choisissent de payer parallèlement une formation professionnelle comme disent les enseignants-chercheurs interrogés et acceptent en même temps de rater leurs examens universitaires, l'on peut penser qu'avec des moyens et sans des réformes conséquentes telle la professionnalisation des études, les universités publiques se videraient de leurs étudiants.

En France, la décroissance des orientations vers les formations généralistes de l'université est liée à l'origine scolaire puisque les bacheliers généraux se détournent des filières universitaires qui constituaient pourtant leur orientation privilégiée. Les raisons pour lesquelles leurs parcours se diversifient ne résultent ni d'attraits plus ou moins forts pour des disciplines ou des contenus, ni d'une prétendue mauvaise image des sciences ou des lettres, ni d'une crise des vocations scientifiques ou littéraires. Cette désaffection

révèle la poussée très forte du supérieur professionnalisé, au détriment des disciplines théoriques, engendrant un utilitarisme (Erlich & Verley, 2010). Ces auteurs montrent que ce déplacement vers un enseignement supérieur plus appliqué que théorique touche les universités qui ont dû s'adapter et répondre aux demandes de l'étudiant de masse ; les universités qui ont su développer une offre de formation professionnalisante. Les effectifs des nouveaux bacheliers ont augmenté en direction des formations favorisant la professionnalisation avec en même temps une hausse considérable des stages.

En Afrique subsaharienne et en particulier au Sénégal, les programmes d'étude des facultés classiques, montrent Affa'a & Des Lierres (2002), sont demeurés sous-tendus par «les seules exigences du développement du savoir disciplinaire» entendu dans le sens d'un enseignement fondé sur la formation initiale. Le savoir disciplinaire est transmis sans tenir compte de l'utilisation que l'étudiant devra en faire dans la société. Il s'y ajoute le fait d'apprendre sans maitriser ces savoirs. L'on n'apprend pas à faire usage de ce que l'on apprend pour résoudre les problèmes qui minent la qualité de la vie dans la société. Les contenus d'enseignement sont essentiellement conçus pour dispenser les connaissances basiques des disciplines. Du coup, si la réforme de la professionnalisation des études supérieures des universités publiques n'est pas consolidée de façon équilibrée avec les savoirs cognitifs et les débouchés professionnels clairement définis comme le souhaitent nos interviewés, le délaissement progressif des filières savantes va s'accentuer. « La professionnalisation peut s'appréhender dans la réduction relative des filières générales et l'accroissement consécutif de filières professionnelles ; de ce strict point de vue quantitatif, cette approche est cohérente si la distinction entre les deux filières est franche ». Or, « au final, il semble difficile de définir un véritable clivage entre des formations qui seraient professionnelles, d'autres qui ne le seraient pas. On peut simplement dire qu'il y a, selon les formations, des degrés et des formes différentes de professionnalisation » (Triby, 2012 : 100).

En fonction des points de vue soutenus par les enseignants-chercheurs, plus de la moitié pensent qu'il appartient aux autorités universitaires et aux pouvoirs politiques de faire une jonction efficace entre le monde économique et l'université sans perdre de vue la

mission principale de cette dernière. Par ailleurs, nous avons constaté qu'il y a un travail en amont à faire au niveau des lycées pour promouvoir davantage l'attractivité dans les enseignements essentiels et la recherche désintéressée. Nous avons comme l'impression que tous les étudiants sont préoccupés par leur avenir professionnel. Ils s'inscrivent à l'université et tentent en même temps d'autres formations pour mieux s'assurer de leur entrée dans la vie.

2. Une pédagogie centrée sur la sociologie des étudiants quasi inexistante

Dans le système de certaines universités occidentales aujourd'hui ancrées dans le processus de la professionnalisation des études universitaires, la mise en application d'approches pédagogiques adéquates à ces formations professionnalisées a fait l'objet de beaucoup de travaux. Dans les pays de l'OCDE par exemple des auteurs parmi tant d'autres Musselin (2003), Anne Jorro (2007), De Ketele (1983), Denis Lemaitre (2009) etc., en précisent bien les contours. Dans la même optique, les travaux réalisés en France par les observatoires de métiers et le CEREQ sont abondants. Des recherches sont couramment effectuées pour comprendre la sociologie des étudiants occidentaux notamment des pays de l'OCDE, des chercheurs en ont fait conséquemment leur domaine de prédilection. Dans la plupart des pays subsahariens tel le Sénégal, ce sont les résultats de ces travaux qui sont importés pour servir de compréhension à la sociologie des étudiants du sud aux réalités socioculturelles totalement différentes. Partant de ce mimétisme psychosocial et pédagogique, l'on peut dire que l'étudiant subsaharien d'une manière générale n'est pas sociologiquement et pédagogiquement bien connu. Peu d'études pédagogiques sont réalisées à son endroit; on lui applique des lois pédagogiques qui résultent d'autres contextes de réalités différentes et quelquefois qui ne leur correspondent pas. Il baigne le plus souvent dans un milieu différent du milieu occidental en termes de socialisation, de moyens, d'environnement, d'institution en charge des études et d'intrants didactiques. Sous ce rapport, la transposition des résultats de travaux portant sur les étudiants occidentaux ne saurait être si efficace pour mieux appréhender les étudiants du sud en général et de l'Afrique subsaharienne en particulier. D'ailleurs les quelques rares recherches réalisées par des chercheurs (Romainville, 2004), (Chauvigné & Coulet, 2010) etc., sur la sociologie des étudiants occidentaux ont porté pour l'essentiel sur l'investigation des causes d'échec, des abandons, de la durée moyenne des études, du

nombre de diplômes décernés, des thèses soutenus avec succès, des réussites des étudiants, etc. Dans ce travail que nous venons d'accomplir, il apparaît que la pédagogie fondée sur la connaissance globale de l'étudiant (psychopédagogique et sociologique) n'a pas encore véritablement pris forme dans l'université sénégalaise. Les études psychopédagogiques réalisées dans les cycles inférieurs sont faiblement répertoriées au sein des universités pour permettre une connaissance approfondie de l'étudiant afin de mieux peaufiner l'enseignement et les approches pédagogiques qui lui correspondent.

2.1. Une approche pédagogique universitaire en construction

L'université sénégalaise, en dehors des anciens DESS, des écoles et des instituts de formation professionnelle rattachés, ses facultés viennent d'entrer dans la réforme de la professionnalisation de l'enseignement supérieur grâce au référentiel LMD. A cause de cette nouveauté, beaucoup de modalités restent encore à accomplir. Il s'agit de la mise en place de mécanismes et d'approches pédagogiques prenant en charge l'alternance des étudiants en entreprise. La mise en œuvre d'une véritable collaboration entre les professionnels de l'entreprise, les universitaires et les autorités publiques est encore à concrétiser. La formation en entreprise longtemps inexistante pour les étudiants en faculté universitaire, fait que les approches pédagogiques par compétences telles que connues en Occident et quelquefois dans le privé supérieur sénégalais ne sont pas actuellement en vigueur dans le déroulement des cours. Même si la formation professionnalisante est longtemps laissée à l'enseignement privé, il est à retenir qu'au Sénégal, il n'y a pas beaucoup de travaux portant sur la relation pédagogique formation/emploi. L'enseignement universitaire a toujours été basé sur une méthode disciplinaire frontale et l'ingurgitation pour des fins cognitives. Les enseignants se sont contentés la plupart du temps de leurs matières. La mise en œuvre de la professionnalisation des études dans le LMD a permis un décloisonnement des disciplines et le dégel des curriculums obligeant la pratique de l'interdisciplinarité. Aujourd'hui les disciplines s'interpénètrent et offrent une prise en charge efficace des modules de formation. Grace aux TIC, plusieurs possibilités s'offrent aux enseignants et leur permettent d'intégrer des formations professionnalisantes transdisciplinaires. Ainsi, on peut noter des groupes d'enseignants de disciplines différentes qui s'organisent pour mettre en place une licence ou un master

professionnels. C'est le cas du master professionnel « Droits de l'homme, Citoyenneté, Action humanitaire » à la faculté de droit de l'UCAD. L'un des objectifs de ce master est de former des citoyens capables de participer aux missions de maintien de la paix dans leur propre pays et à travers le monde. Les débouchés sont les ONG, les missions spécialisées de l'ONU (Unicef, Unesco, Fao etc.), le haut commissariat des nations unies pour les réfugiés, mais peuvent être aussi des représentants de l'Etat dans certaines missions ad-hoc de paix. Ainsi, nous trouvons parmi les intervenants dans la formation, outre les enseignants-chercheurs, des officiers supérieurs de l'armée, d'anciens fonctionnaires internationaux et de hauts responsables expérimentés dans ce genre de missions. Les contenus d'enseignement sont élaborés en commun accord avec ces mêmes experts.

2.2. Un déficit de recherches sur la sociologie des étudiants

En France, les recherches sur la sociologie des étudiants sont très représentatives (Bourdieu & Passeron, 1964), (Fave-Bonnet & Clerc, 2001), (Felouzis, 2001) etc. et sont accélérées ces dernières décennies par l'entrée à l'université d'un nouveau type d'étudiant en reprise d'études. Grace à la VAE et à la formation continue, les professionnels ont réinvesti l'université pour des formations complémentaires et des nouveaux diplômes. Les entreprises et les lieux de travail sont aussi reconnus comme producteurs de savoirs expérientiels donnant ainsi un statut particulier aux professionnels/étudiants. Ils représentent une catégorie d'apprenants différents de l'étudiant ordinaire type de dix-huit ans venu faire un cursus universitaire sans interruption. Il s'agit généralement d'un adulte entré à l'université pour une reprise d'étude et disposant déjà de savoirs en phase avec la réforme de la professionnalisation. Ce modèle d'étudiant a la particularité de bouleverser les habitudes et les représentations des enseignants sur les savoirs et les approches pédagogiques à mettre en œuvre. Marielle Tousignant et Jean Brunelle (1985) en étudiant la « coopération des étudiants », aboutissent dans leurs travaux à des conclusions où l' « enseignement est appréhendé dans son contexte naturel » ; dans le but de jeter de la lumière sur les événements qui entourent l'établissement de la coopération entre les enseignants et les apprenants. Ils montrent que la coopération entre l'enseignant et les étudiants s'établit lors des

interactions qui portent sur la négociation explicite ou implicite des exigences d'un cours. Cette notion de coopération trouve sa source dans des travaux où le processus d'enseignement-apprentissage est qualifié « d'échange de performance pour des crédits » (Becker, Geer et Hughes, 1968) et de «prix à payer pour obtenir des notes» (Schellenberg, 1965) cités par nos auteurs. La tâche de l'enseignant est définie ici comme étant, avant tout, l'implantation de stratégies visant à obtenir et à maintenir la coopération des étudiants dans les activités du programme.

Au Sénégal, de telles études sociologiques sont moins développées. La plupart des recherches jusqu'ici ont favorisé les cycles inférieurs et ont porté sur les élèves. Le cas des étudiants est resté très peu exploré. Néanmoins quelques travaux remarquables sont réalisés dans la *Revue Liens, Nouvelle Série, N°10 /2007*. Aujourd'hui au regard de la méfiance déjà qui bloque la mise en place du dispositif de la VAE, il nous semble difficile d'entreprendre des travaux socio pédagogiques prenant en compte ce nouveau type d'étudiant en reprise d'études. Pour des soucis de sécurité les pouvoirs universitaires n'ont pas encore autorisé l'accès aux diplômes universitaires par le dispositif de la VAE. Ils se méfient des abus pouvant relever de candidatures fantaisistes des pouvoirs politiques. Cette prudence est surtout liée par un manque de réglementation forte à mesure de contrecarrer d'éventuels candidats de l'Etat aux dossiers inqualifiables. La validation quoique pertinente peut créer des problèmes à l'université. Elle risque d'être un passe-droit d'agents publics protégés par les hautes autorités pour leur permettre d'avoir des promotions professionnelles. Cependant c'est un dispositif qui nous parait pertinent dans un pays comme le Sénégal où beaucoup de professionnels gagneraient à réactualiser leurs connaissances. Il n'est pas non plus exclu, car à l'UCAD, une mise en place d'une commission chargée d'étudier ce dispositif, est envisagée pour faire des propositions.

2.3. La nécessité d'établir une méthode pédagogique universitaire fiable

A la suite des états généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) tenus en 1981, l'efficacité du système éducatif de l'élémentaire au supérieur reste continuellement au cœur des réflexions des autorités éducatives sénégalaises. Dans le domaine pédagogique,

il est remarquable que les enseignants manifestent un besoin de recevoir des formations sur les méthodes pédagogiques d'enseignement. Tous les enseignants interviewés sont preneurs de formation pédagogique et ont salué le choix de la Banque Mondiale de prévoir des chapitres pour accompagner de telles formations. Certains imaginent déjà comment les formations peuvent être envisagées. « *Il y aura de grandes conférences pédagogiques, de l'initiation à la didactique des disciplines. Tout cela nous l'avons mis dans le contrat de performance avec la banque mondiale. Donc nous savons que les universitaires généralement ne sont pas des enseignants par essence, ce sont des chercheurs et l'enseignement aussi, c'est un autre métier qu'on apprend»* (E25, 1281). « *S'il y avait une pédagogie universitaire, on comprendrait que la formation se fait à partir des niveaux taxonomiques »* (E27, 1439).

L'enseignement disciplinaire basé sur la pédagogie transmissive est bien en vigueur, mais la plupart des enseignants reconnaissent aujourd'hui qu'il est insuffisant pour une formation actuelle de qualité. «*La logique disciplinaire est quelque chose qu'il faut relativiser. Si vous regardez les grandes universités internationales, vous ne voyez que des labos interdisciplinaires. Tous les labos deviennent des labos interdisciplinaires. Et effectivement pour résoudre des problèmes complexes, l'approche mono disciplinaire n'est pas possible*» (E14, 712). Il est important de mettre en place une approche pédagogique fondée sur la dynamique de groupe au sens de Roger Mucchielli (2006), le travail en équipe, le savoir-être et la conduite des procédures et procédés dans le travail. Par ailleurs, il reste à trouver les meilleurs dispositifs de formations pour les enseignants universitaires. Leur envie d'avoir ces formations justifie qu'ils proposent déjà des méthodes sous forme de conférences et de séminaires. Mais en même temps, cela peut vouloir dire qu'ils ne sont pas prêts à accepter n'importe quel dispositif de formation. Il appartient aux autorités maintenant d'imaginer des cadres pratiques et de passer à l'acte sachant que les universitaires n'imaginent pas déjà ces formations à l'image d'une tenue de classe. Les préoccupations sociales qui sont à la source de ces discours, soit l'insertion professionnelle, les changements dans la composition des collectifs de travail et les mobilités professionnelles, invitent à s'interroger sur les modes de production de la relève technique et scientifique, car cette fraction de la main d'œuvre incarnerait typiquement

les nouveaux types de parcours professionnels (Bourque et Doray, 2009). Par conséquent, cela implique une approche pédagogique par compétences qui nécessite davantage de connaissances et de maîtrise par les enseignants. Il y a un déficit de pédagogie qui est bien senti par les professeurs.

2.3.1. Une approche par compétences qui peine à s'établir

Selon Bosman & al. (2000), les changements intervenus dans l'organisation du travail en milieu professionnel révèlent aujourd'hui un passage du taylorisme (répartition des tâches détachées les unes des autres) à une nouvelle organisation du travail où toute tâche s'intègre au sein d'un ensemble plus vaste. Les auteurs montrent que le travailleur n'est plus un « élément isolé d'une chaîne », mais un « créneau porteur de sens » qui apporte tout son savoir-faire et son savoir être au profit de « l'objectif commun de l'organisation ». D'autres estiment que cette réorganisation du travail résulte de «la poussée de la psychologie ergonomique » qui vise à redonner du sens aux tâches professionnelles (Crahay, 2006). D'autres encore comme Nico Hirtt (2009), pensent qu'il est aussi crédible de chercher l'explication de ces mutations dans la nature même des nouveaux moyens de production, en particulier les TIC. Celles-ci rendent souvent obsolètes les anciennes formes de la division du travail. Par exemple, dans les domaines liés à l'administration, « la présence sur chaque bureau d'un PC équipé de traitement de texte, d'un tableur et d'un logiciel de courrier électronique » rend « superflues les anciennes fonctions qualifiées de dactylographe, d'encodeur, de sténographe, de téléphoniste, de manipulateur de télécopie etc.». Aujourd'hui, il est plus rentable que chaque employé puisse effectuer lui-même toutes ces différentes tâches au lieu de les distribuer entre plusieurs personnes.

Parmi les principales approches qui permettent de réaliser la professionnalisation de l'enseignement supérieur, fait partie l'approche par compétences. Dès lors, sa prise en compte dans la réforme du LMD, exige une refonte pédagogique à l'université publique sénégalaise. Il peut s'agir d'intégrer l'approche par compétences qui pourrait aboutir à renverser les méthodes pédagogiques frontales. L'université s'est toujours distinguée par la pédagogie transmissive avec des approches centrées d'abord sur l'enseignant (détenteur du savoir), ensuite sur l'apprenant (consommateur du savoir) et sur les

objectifs opérationnels (capacitation en compétences qui n'étaient pas autant isolées qu'aujourd'hui), tout cela pour des fins cognitives. En revanche, l'approche par compétences se focalise sur les résultats, les objectifs opérationnels à fixer et les conditions requises pour faire acquérir aux étudiants les compétences mobilisables, les mêmes compétences nécessaires dans les circonstances de travail (De Ketele, 2006).

2.3.2. Un aperçu sur l'approche par compétences

Les travaux de Jean Marie De Ketele (2006), un des grands penseurs de l'approche par compétences, montrent que c'est une démarche qui repose sur des fondements socio-historiques, épistémologiques, économiques (le modernisme classique encyclopédique, le modernisme scientifique expérimental et enfin le post modernisme) avant d'être systématisé dans des fondements théoriques basés sur un ensemble de recherches qui ont aussi évolué à travers le temps et qui expliquent son émergence. Dans le modernisme classique encyclopédique, « enseigner », c'était faire traduire correctement, c'est à dire aussi, faire traduire dans un contexte, et dont l'importance du commentaire était extrêmement importante. Et enseigner, c'était faire traduire et commenter ». Dans le modernisme scientifique expérimental, « enseigner » va devenir progressivement de façon importante, transmettre le plus fidèlement possible et le plus rigoureusement possible les connaissances, les savoirs qui sont validés par la communauté scientifique. Enfin dans le post modernisme, «les programmes sont devenus plus simplement des listes de connaissances validées par la communauté scientifique, des listes d'objectifs opérationnels, évaluables et observables. Les filières scientifiques qui ont adopté ces objectifs en termes d'observabilité et d'évaluabilité sont les mieux vues. Les facultés nobles sont petit à petit devenues les facultés plus professionnalisantes, à savoir les facultés d'ingénieurs, les écoles polytechniques, les facultés de médecine, les écoles de pharmacie, etc.».

Suite à cette analyse, De Ketele ajoute que c'est l'approche par compétences qui vient suppléer à cette tradition. Il s'agit d'une pédagogie centrée sur les compétences et qui vient pour l'essentiel du monde économique, de la mondialisation et de la compétitivité. Car comme il le montre: « beaucoup de grands chefs d'entreprises privées ou publiques se sont plaints sur le fait que les diplômés qu'ils recevaient étaient bourrés de

connaissances, étaient éventuellement bourrés de savoir-faire observable. Mais face à des situations de l'entreprise qui sont forcément des situations complexes, des tâches complexes à effectuer, qui sont des problèmes à résoudre en situation, eh bien c'est comme si ces diplômés-là n'avaient jamais été confrontés à ce type de tâches et étaient incapables de mobiliser les ressources, qu'ils maîtrisaient cependant, pour pouvoir résoudre ces problèmes ou effectuer des tâches complexes ou créer des choses nouvelles » (De Ketele, 2006:08). Et donc « enseigner » est devenu petit à petit gérer par compétences, par problèmes, par projets. Par exemple, les facultés de médecine nord-américaine développent toute cette approche par problèmes et par projets, y compris dans plusieurs universités belges. Dorénavant, « fabriquer un curriculum » devient synonyme de «créer un référentiel de compétences » et si possible à partir de «référentiels de métiers», ce qui met en valeur les programmes qui développent des formations professionnalisantes. Il ne s'agit plus d'enseigner seulement des savoirs et des savoir-faire observables, mais apprendre à «résoudre des problèmes» et à «effectuer des tâches plus complexes». Les universités qui développent ce modèle sont reconnues par les employeurs, par les ordres professionnels et par les associations professionnelles, comme les établissements qui sont en phase avec les exigences de l'évolution du monde à la fois économique et social. Les approches pédagogiques font plus usage de verbes d'action que de verbes mentalistes. L'action reste au cœur de l'apprentissage. De nos jours, on tend petit à petit vers une généralisation de ces modèles.

La compétence est presque devenue un leitmotiv dans le secteur professionnel. Même si l'on ne parle pas toujours de la même chose ou qu'elle ne renvoie pas toujours à la même réalité, elle fait aujourd'hui l'objet de plusieurs appellations : « approche par compétences », « évaluation par compétences », «compétences de base», «compétences transversales», «socles de compétences », « compétences terminales », « référentiel de compétences » etc. Une compétence, disent Bosman et al. (2000) est une « réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être. Le travailleur compétent doit pouvoir se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues, même si elles restent évidemment confinées dans le cadre d'une famille de

tâches déterminée » (cités par Hirtt, 2009:03). Cette définition recoupe celle de Hirtt qui fait remarquer que «la compétence est la capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales» (op.cite). L'approche par compétences peut être vue comme la rencontre d'une double attente du monde de l'entreprise (consistant à disposer d'une main d'œuvre adéquatement formée, un besoin de rationaliser les coûts de formation) et une conception pédagogique axée sur le résultat individuel plutôt que sur les savoirs. Le concept est devenu quasi indispensable dans l'enseignement et les formations professionnelles. Après les Etats-Unis, le Québec, la Suisse, la France, la Belgique et les Pays-Bas, il y a une sorte d'«obsession des compétences » (Boutin et Julien, 2000) pour la productivité et la performance au travail.

L'approche par compétences, malgré son succès indéniable dans le monde du travail, ne fait pas l'unanimité des chercheurs. Elle est froidement attaquée par la visée capitaliste et économique qu'elle comporte. Des auteurs comme Crahay (2006) dénoncent cette sorte de « pensée unique » et affirment l'importance de la pratique habituelle et routinière. «En milieu professionnel, la gestion des événements réguliers a son importance. À y réfléchir simplement, la standardisation des procédures a sa pertinence et sa noblesse. Elle relève (en partie, au moins) de la volonté de l'homme de réduire l'incertitude, l'aléatoire et l'accidentel dans l'exécution des tâches. On peut même avancer que la standardisation des procédures ou opérations professionnelles est d'autant plus pertinente que la tâche est périlleuse. Une intervention chirurgicale est une affaire délicate et le patient a intérêt à ce que les actes du chirurgien soient aussi automatisés et routiniers que possible. De même, le voyageur a gagné en sécurité avec la standardisation de l'activité de pilotage des avions. Certes, le chirurgien comme le pilote d'avion doivent pouvoir faire face à l'exceptionnel, mais ils doivent d'abord apprendre à gérer les situations régulières. L'un n'est pas moins nécessaire que l'autre » (Crahay, 2006:102). Il affirme que la «routine» est aussi fondamentale dans l'apprentissage, y compris la standardisation des procédures. Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer, il s'agit beaucoup d'une capacité d'action à

atteindre par l'apprenant. Dans ce même ordre d'idée, Nico Hirtt (op. Cite.) fait remarquer que si les programmes issus de la réforme par compétences sont caractérisés par leur «lourdeur bureaucratique en matière de procédures et de méthodologie », en revanche il faut reconnaître qu'ils sont d'une «légèreté extrême» pour ce qui est de la précision des contenus. Ceci ouvre la porte à des interprétations extrêmement divergentes et constitue ainsi un facteur générateur d'inégalité». Bernard Rey (2005) propose de redéfinir le concept de compétence de façon beaucoup plus restrictive. Parce que pour lui, « savoir résoudre une équation du second degré » est une compétence, en revanche, « savoir résoudre un problème » n'est pas une compétence, c'est une parole vide. C'est tout au plus une « spéculation de psychologues ». L'état actuel des travaux empiriques dans ce domaine ne permet nullement d'accréditer de telles constructions spéculatives ». Nico Hirtt (2009:19) est véritablement scandalisé par la rapide propagation de cette approche. Ainsi, il suggère « que l'on abandonne radicalement le concept de compétence ou qu'on le redéfinisse comme étant simplement un savoir-faire, histoire de sauver la face, qu'importe », pour lui il importe d'une façon ou d'une autre de faire « une refonte complète des désastreux programmes » que se sont donnés les systèmes éducatifs fondés sur l'approche par compétences.

En définitive, nous pouvons retenir que malgré ces griefs, l'approche par compétences fait son chemin et gagne davantage du terrain. Elle a l'avantage de permettre de repenser et de redéfinir la pédagogie de base et universitaire en cours dans les établissements d'enseignements. Dans un monde caractérisé par le pragmatisme, c'est une approche qui mérite sa place. Toutefois, nous pensons qu'elle ne saurait être considérée comme une fin en soi, mais comme un procédé d'enseignement parmi d'autres, susceptible de combinaison avec d'autres méthodes. Car, comme tout système, l'approche par compétences n'est pas à l'abri de limites et de manquements. Même si aujourd'hui les méthodes transmissives sont encore dominantes à l'université, ce qui rend complexe l'articulation avec l'approche par compétences, il est fondamental d'adapter les modes d'enseignement qui déterminent la professionnalisation des études supérieures (Chauvigné et Coulet, 2010). Cela va de la connaissance des attentes sur les étudiants en alternance dans les entreprises, des études de cas, de l'évaluation des acquis et de la

formulation des programmes en commun avec les professionnels. Il est nécessaire pour les universitaires et les professionnels de l'entreprise d'arriver à une maitrise isomorphe des activités formatrices et des compétences demandées dans le déroulement de la formation professionnalisée. A la question donc de savoir si la professionnalisation des études universitaires implique une pédagogie centrée sur la sociologie des étudiants et une approche par compétences, la réponse est positive, même si elle reste un processus à mieux asseoir dans l'université sénégalaise.

3. Une situation controversée pour la gratuité de l'enseignement supérieur

L'avènement de la professionnalisation de l'enseignement supérieur a suscité chez beaucoup de commentateurs et analystes des griefs portés sur l'institution universitaire. Les uns présument une « marchandisation des études », les autres contestent une « orientation capitaliste » et les autres dénoncent un « affaissement des missions cardinales traditionnelles » de l'université dévoyées sur fond d'adéquationnisme formation/emploi. Si nos études ont révélé quatre groupes débattant cette réforme au Sénégal, il va s'en dire qu'ils ne se soustraient pas de ces sujets, mais que leurs objets sont plus spéciaux. Le faible niveau socioéconomique du pays a contraint les pouvoirs publics et éducatifs à maintenir la gratuité des études et à considérer l'enseignement universitaire comme un « bien public ». Pourtant paradoxalement, tous les enseignants interrogés ont critiqué la « stagnation des frais de scolarité » depuis les indépendances. Cette situation combinée avec les politiques d'ajustement structurelles des institutions financières internationales a plongé l'université dans une situation d'indigence; freinant du coup l'avancée dans la recherche et l'innovation. En dépit de cette situation pourtant, personne parmi les universitaires interrogés ne préfère parler de « privatisation » de l'enseignement supérieur des universités publiques. Ils parlent plutôt de « contribution des ménages » ou d'une « légère hausse des frais de scolarité ». Seulement, il manque à établir le seuil à ne pas franchir au risque de basculer dans la privatisation.

L'université publique sénégalaise subsiste grâce à des crédits de l'Etat devenus insuffisants. L'analyse de la situation économique des familles et des étudiants poussent les interviewés à penser que la gratuité, du moins l'Etat-providence est inébranlable. À cause d'un faible pouvoir d'achat, les étudiants comme les parents refusent toute

évolution de l'université dans ce domaine. Toutefois les crises liées aux grèves chroniques des étudiants et des enseignants font penser à certains qu'une privatisation arrêterait certains de ces abus. De toutes les façons, les autorités sont en train de réfléchir sur des mécanismes permettant de trouver des ressources additionnelles. A l'UCAD par exemple, outre la Fondation qui est mise en place, les frais de scolarité sont désormais scindés en deux : les frais d'inscription et les frais pédagogiques. Ce faisant, une légère augmentation des frais de scolarité est créée. Ainsi par exemple à la faculté de lettres, sciences humaines et sociales, un étudiant qui ne payait que 5000fcfa se trouve avec une facture de 15000fcfa, c'est-à-dire de 10 à 30 euros. On est passé du simple au triple. La dynamique de concertation avec les représentants des étudiants a permis de parvenir à cette augmentation sans contestation. Aujourd'hui la plupart des enseignants chercheurs sont favorables à la hausse du coût des études universitaires et souhaitent ardemment des stratégies de communication plus efficaces pour convaincre les pourfendeurs.

La gratuité apparaît comme une condition fondamentale qui contribue à sauvegarder la mission de « service public» de l'université. Les enseignants défenseurs soutiennent que l'enseignement supérieur délivré par les universités publiques est un « bien public » et doit le rester, c'est un principe inviolable. Par conséquent, toute tentative allant dans le sens d'affaiblir ce caractère public est dénoncée au point que les étudiants ne tolèrent aucune concession permettant une hausse des frais d'inscription depuis plus de 50 ans. Cette dogmatisation de la gratuité de l'enseignement supérieur des universités publiques est liée à beaucoup de facteurs. D'abord, il s'agit d'un legs colonial de la France qui a construit l'université sur cette base et qui au soir des indépendances a laissé cela comme une tradition devenue presque « infranchissable ». C'est une époque où la masse critique n'était pas importante dans le pays et les diplômés ne rencontraient pas des difficultés pour s'insérer professionnellement. Au fil des années, la démocratisation de l'université et la massification ont engendré un nombre considérable de diplômés que le faible tissu économique n'est plus à mesure d'absorber. Les stocks s'accumulent rendant le taux de chômage exponentiel. Ensuite, vient la situation de pauvreté des familles conjuguée avec des esprits quelquefois hostiles aux changements.

Tout compte fait, la plupart des universitaires considèrent que cette situation n'est plus tenable et pensent qu'il est nécessaire d'augmenter aujourd'hui les frais de scolarité ; considérant qu'augmenter les frais n'est pas synonyme de privatisation. Ils imaginent de mettre en place des mécanismes permettant de faire payer les parents ou les étudiants des « sommes raisonnables ». Ils ne demandent pas de basculer dans une privatisation intégrale de l'université publique. Mais compte tenu du comportement controversé des étudiants boursiers de s'inscrire à l'université et en même temps dans des formations payantes en dehors des facultés universitaires, cette situation combinée avec des crédits publics insuffisants, des parents qui payent les études de leurs enfants du primaire au bac, les enseignants en déduisent qu'il est logique que l'université augmente les frais d'inscription. Ils proposent que les étudiants et leurs familles participent maintenant au financement des études comme certains le font déjà dans le privé. Ils sont plus de la moitié à être convaincus de la nécessité de l'augmentation des frais de scolarité. Mais ils demeurent craintifs par rapport aux revendications que cela peut entrainer si les bonnes formules ne sont pas trouvées. Dès lors toute imagination pouvant apaiser le climat et permettre des ressources cumulatives est utile. Ainsi, le renforcement des accords de partenariat avec les partenaires sociaux, les pays riches est sollicité. A cela s'ajoute l'injonction à l'université de faire désormais des prestations de service en acceptant les commandes de l'entreprise (Ndoye, 2007). Certains masters professionnels sont déjà payants pour les travailleurs en reprise d'études. Dans le cadre de l'université de Saint-Louis, de Thiès et de Bambey cela contribue à compenser la gratuité accordée aux étudiants traditionnels et à aider les masters à s'autofinancer.

Sous ce rapport, nous pouvons dire que la professionnalisation des études universitaires toile de fond de la réforme LMD, a provoqué progressivement l'augmentation des frais de scolarité et l'affaiblissement de l'Etat-providence. Et ceci recoupe les objectifs fixés par le sommet de Lisbonne en 2000 qui demandent de faire porter certaines charges aux étudiants et à leurs familles pour le financement des études. Sandrine Garcia fait remarquer qu'il consiste à « faire des allocations de ressources publiques aux universités en fonction des résultats obtenus », « des formations aux besoins du marché du travail », « la socialisation de l'esprit d'entreprise », « la suppression des filières non porteuses »,

« la contribution des entreprises aux filières qui rapportent et enfin apprendre les étudiants à sentir responsables de leurs parcours » (Garcia, 2005: 608-609). Néanmoins, les universitaires sénégalais se disent attachés à la mission de service public que doit rendre l'université et permettre à tous les jeunes ambitieux d'études supérieures d'y arriver quelles que soient les conditions économiques familiales. Ils refusent ainsi de parler de privatisation, mais plutôt de contribution sans indiquer en même temps la barre à ne pas dépasser pour tomber dans celle-ci. Dans tous les cas, il y a plus de la moitié parmi eux qui demandent la fin de la gratuité totale et vu que le LMD est considéré comme une réforme pouvant permettre de corriger les manquements du système précédent, l'on peut retenir que l'Etat-providence n'est plus actuel et que d'année en année les étudiants payeront plus cher leurs études universitaires.

4. Du transfert à l'ajustement sénégalais du système LMD

Le Sénégal est entré dans le système LMD pour se conformer comme disent les enseignants-chercheurs à l'« académie mondiale », en d'autres termes participer à la globalisation de l'enseignement supérieur. Le système LMD étant considéré par les universitaires comme un standard international compte tenu de ses origines anglo-saxonnes et de son application actuelle dans les universités européennes, les universités subsahariennes sous influence de ces dernières sont presque sans choix pour conformer leur système à ce modèle. En procédant par une simple analogie, l'on est censé dire que c'est un système considéré comme efficace pour être reproduit en Europe après son application en Amérique du nord. Ce faisant, le Sénégal comme la plupart d'ailleurs des pays d'Afrique occidentale n'ont pas passé beaucoup de temps à spéculer sur l'applicabilité du LMD. Certains sont vite allés aux modalités pratiques en le prenant comme une « fatalité » à laquelle ils sont tenus de s'adapter. A ce titre, les enseignants interrogés soutiennent qu'il s'agit d'un « conformisme international » pour suivre le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur appuyé par les institutions financières internationales, l'OCDE et l'Unesco. «*Je pense que le développement de l'université qui se respecte, c'est à la fois de pouvoir tenter de correspondre à certains standards internationaux, mais en même temps d'opérationaliser ces standards internationaux au niveau local en tenant aux spécificités du niveau local »* (E14, 698).

Une fois cette situation de conformité admise, les sénégalais ont cherché à identifier les apports en matière d'opportunités. Ils admettent dans leur majorité que le LMD est une réforme qui donne plus de visibilité aux diplômes délivrés sur la base de crédits. Il permet la mobilité des enseignants, des étudiants et des programmes. Il valorise le travail personnel de l'étudiant et par le biais de son projet personnel lui aide à définir son cursus selon les offres dans les différentes filières. Le LMD a permis un rapprochement plus fiable des universités du monde soit par des stratégies géopolitiques, soit par des accords d'intérêt. Mais de manière sous-régionale, régionale, comme internationale, les coopérations interuniversitaires se sont renforcées permettant ainsi un rapprochement des laboratoires et une complémentarité dans le travail. D'ailleurs, l'alignement sur l'architecture des études en trois cycles (3-5-8) et sur le processus de Bologne, a été retenu par la Commission européenne (2004, 2005) au rang d'objectifs explicites des coopérations établies entre les pays tiers (Charlier, 2010).

Pour toutes ces raisons, les enseignants interviewés même s'ils éprouvent des attentes et des inquiétudes, ont soutenu que le LMD est efficace et s'impose à toutes les universités qui s'inscrivent dans une dynamique de modernisation à l'international. Il s'agit d'une vraie gestation d'un « sentiment de mondialisation », mais pas dans une logique d'imitation. Les réalités économiques et les traditions universitaires locales ne le semblent pas permettre. Peu de familles ont la capacité de faire partir leurs enfants à l'étranger et le montant des bourses octroyées par l'Etats est insuffisant. Ensuite des mécanismes comme ERASMUS sont inexistants. Et comme le montre Charlier (2010), « les moyens qu'exigerait l'organisation d'une mobilité ultra-africaine des étudiants et des personnels ne sont pas actuellement disponibles et rien n'indique qu'ils le seront prochainement. Nous avons vu que les montants mobilisés sont colossaux et que, malgré cela, ils ne parviennent pas à faire bouger une toute petite minorité des étudiants du continent. Ces constats conduisent à la conclusion selon laquelle le transfert du modèle de Bologne vers l'Afrique est tronqué et amputé d'une partie essentielle de ce qui lui donnait du sens en Europe ». En décembre 2008, une conférence « *developing links : EU-Africa coopération in High éducation through mobility* » a réuni des représentants d'universités africaines et européennes, des représentants de la commission européenne, de la

commission de l'Union Africaine et du secrétariat des pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP) et a souligné le besoin de réformer l'enseignement supérieur en Afrique et d'établir des structures et des systèmes compatibles avec ceux d'Europe. Et en avril 2009 à Louvain-la Neuve, des représentants des universités africaines (Afrique du sud, Egypte, Ethiopie, Maroc, Sénégal, Tanzanie, Tunisie) sont venus assister à la conférence ministérielle de l'Union européenne en tant qu'observateurs et ont pu s'exprimer sur les réformes de leur enseignement supérieur.

Sous cet angle, les sénégalais convaincus de l'efficacité du LMD y sont allés sans imitation ni copiage, mais avec une ferme volonté de l'adapter à leurs réalités locales. Nos interviewés témoignent d'un ajustement du système fondé sur une vaste observation de modèles d'enseignement de beaucoup de pays amis en Occident comme dans le sud pour ainsi construire leur propre système d'enseignement supérieur. La majorité des interrogés rejette catégoriquement de parler d'imitation ou de mimétisme. Ils réagissent dans une logique de globalisation et considèrent que chaque institution universitaire est tenue désormais de voir ce qui se fait ailleurs pour ainsi fabriquer son modèle en fonction de ses réalités socioéconomiques. Aucune université ne saurait maintenant vivre en autarcie contre la globalisation de l'enseignement supérieur. *« Maintenant on ne peut plus faire du copier/coller avec la France ce n'est pas possible parce qu'on n'est pas dans les mêmes réalités. On se rendra compte tout de suite de problèmes pratiques objectifs parce que la France est la France, le Sénégal est le Sénégal. Ce qui est par contre bien, c'est que nous sommes tous ici un personnel enseignant qui a voyagé, nous avons eu la chance d'avoir voyagé un peu partout dans le monde…C'est fort de l'expérience qu'on a tiré dans tous ces systèmes qui nous permettent, ancrés ici dans nos valeurs au Sénégal, de pouvoir maintenant réfléchir tranquillement et de façon objective et de mettre sur pied quelque chose de fiable »* (E1, 34).

La volonté de rupture avec la pratique ancienne de mimétisme est une réalité avérée. Le fait de prendre en compte les standards internationaux ne signifie plus les reproduire exactement tels quels. Il consiste à les réajuster en fonction des exigences locales. Il existe aussi une tentative d'originalité en intégrant des options particulières des sciences

sociales par exemple dans les UFR de médecine: une application presque rare dans beaucoup de pays. Il s'y ajoute le fait de créer des «modules de secourisme» avec le groupement des sapeurs-pompiers et les responsables de la Croix-Rouge à l'aide d'une collaboration pratique avec les professionnels des secteurs concernés. A Bambey, il s'agit de « modules en santé communautaire» qui permettent aux étudiants aujourd'hui de participer efficacement à la prise en charge de la santé communautaire de base. La construction locale de la professionnalisation dans le LMD est réelle. Et l'on peut voir la pertinence des secteurs ciblés au regard du déficit énorme en personnel hautement qualifié. Ce déficit en est de même dans la sous-région; ce qui explique la volonté d'élargir les débouchés professionnels et de rendre l'insertion des diplômés transnationale. «*Il faut avoir une vocation à la mobilité régionale pour les futurs diplômés des universités africaines. Il n'y a pas de raison que quelqu'un ne puisse pas envisager sa carrière en faisant ses études à Dakar et en pensant pouvoir s'intégrer professionnellement parlant dans le marché guinéen tout court ou ivoirien et ça aussi c'est au sujet de la globalisation de l'emploi »* (E4,152). A Thiès, un master professionnel de formation de géomètres a été mis en place et les diplômés sortis de cet enseignement ont reçu des offres d'emploi jusqu'en Sierra Léone. La première cohorte de ce master a été toute insérée professionnellement à travers le Sénégal et les pays de la sous-région. C'est le signe d'une offre de formation universitaire réussie. Mais au risque d'arriver vite à la saturation, il nécessite en même temps une analyse fine du secteur en termes de besoin d'une main d'œuvre hautement qualifiée.

Par ailleurs, certains dispositifs comme la VAE ne sont pas encore autorisés à cause d'un manque de réglementation forte pouvant empêcher les candidatures fantoches d'individus sous couverts d'autorités leur servant de piston. Cela bloque d'une certaine mesure les chances de requalification que les professionnels pourraient en tirer en intégrant par cette voie l'université et les masters en question. Il s'y ajoute que le PPE est envisagé dans des conditions qui méritent encore de profondes réflexions. Certains enseignants-chercheurs n'ont pas encore compris les modalités pratiques. «*Je me demande si on a encore compris (…). Le projet professionnel de l'étudiant est confondu dans ce qui se fait comme toujours*» (E6, 290). Si le PPE constitue un réel projet en France dès la licence et

aide l'étudiant à définir son cursus pour mieux être en phase avec ses ambitions professionnelles, au Sénégal cette dimension n'est pas encore visible. Les étudiants définissent des choix optionnels sur la base de la diversification de l'offre de formation sans la réalisation formelle d'un PPE; ce qui écarte toute possibilité de parler de mimétisme. A contrario, il est clair que même si la fonction du PPE est essentiellement basée sur un choix optionnel, la définition nette du projet est tout à fait indispensable. Il s'agit alors d'un dispositif en construction non encore stabilisé comme il en est de même dans la distinction entre le master recherche (MR) et le master professionnel (MP) (op. cite, E2, 64, p.411).

Le travail d'analyse sur la mise en place des deux diplômes de façon distincte semble inachevé s'il s'avère que cela a été amorcé. L'une des conditions pour qu'un changement s'établisse de façon à atténuer les échecs, réside dans cet apriori. Il y a une sorte de transvasement instable pour fixer les masters. Il est évident qu'un choix sur le master unique est en train de s'opérer, mais là encore il ne nous semble pas suffisant de le définir par des alinéas. Les enseignants sont muets sur la manière dont les maquettes sont conçues. Il manque d'information sur le référentiel de compétences à introduire pour chaque enseignement supposé fonctionner sur des dominantes, y compris les débouchés professionnels. La conception sur les modalités pratiques de la mise en place d'un diplôme professionnel est encore floue. L'implication en amont des professionnels dans la conception n'est pas assez visible ; ce qui renvoie à l'imprécision du secteur professionnel visé pour servir de débouchés. D'où le risque d'un retour sur les formes qui ont caractérisé les anciens DESS pour lesquels les débouchés professionnels n'étaient pas clairement définis.

En admettant que la professionnalisation consiste à intégrer dans les enseignements des cours en alternance, une participation des professionnels, un pourcentage d'heures etc., cela tient à un dispositif pédagogique et institutionnel à établir. Du coup, le risque de retomber dans l'ancien système n'est pas isolé si la conception théorie/pratique qui caractérisait les DEA/DESS n'est pas aujourd'hui substituée par le nouveau dispositif de professionnalisation. Il ne s'agit point d'une simple semestrialisation comme le semble

évoquer les enseignants-chercheurs. « *Avant le système LMD, c'est ce que nous avions, maintenant on tend vers la fusion entre les deux. Car le LMD encore une fois est sous-tendu par la théorie et la pratique. C'est les mêmes matières que nous dispensons. On dit seulement qu'il faut faire ceci au premier semestre et cela au deuxième semestre »* (E6, 290). Dans la façon de concevoir les diplômes professionnalisés, les professionnels qui sont une partie intégrante passent inaperçus dans la mise en amont du dispositif ; ce qui présume d'éventuels problèmes dans la gestion des stages. Contrairement en France où la plupart des diplômes professionnalisés sont la résultante d'une analyse et d'une concertation avec les professionnels d'un secteur d'activités (Marcyan, 2008). C'est le cas par exemple de la licence professionnelle pour les grandes surfaces à l'université Nancy II.

5. les limites

La professionnalisation des études universitaires et les vocations professionnelles des étudiants sont devenues très liées. Nous n'avons pas voulu dévier de nos objectifs de recherche, mais nous savons que les étudiants constituent un maillon essentiel qui pouvait permettre d'évoluer sur des paradigmes explicatifs importants. Le LMD est un système fondé principalement sur des crédits d'enseignement. Il serait intéressant aussi de chercher à comprendre comment les professeurs pensent juguler les contraintes horaires des programmes avec leurs contestations ininterrompues des enseignants et des étudiants. Par ailleurs, des responsables ont trouvé sensible la question sur la gratuité et rejettent toute possibilité d'en faire un élément sonore. Il s'y ajoute le problème de la représentativité de l'échantillon que nous avons trouvé angoissant par rapport à l'effectif global des enseignants-chercheurs des quatre universités abordées. Le problème de la documentation ne reste pas moins important. Nous aimerions avoir des statistiques sur les cohortes entrant et sortant, voir l'intégration des diplômés dans le marché du travail depuis les cinq dernières années. Nous avons souffert la croix et la bannière pour une telle documentation quasi inexistante. La fouille dans les rectorats et les directions de facultés n'a pas permis d'accéder à des choses intéressantes. Tous ces éléments nous ont semblé importants pour mieux atteindre nos objectifs.

Conclusion

Réformer un système d'enseignement implique souvent une modification des croyances des enseignants. En s'interrogeant sur de telles croyances, Marchel Crahay & al. (2010 :107) concluent que « l'évolution des croyances et des connaissances s'opère d'abord sur le long terme et ensuite lorsque l'ensemble des enseignants de l'école sont impliqués et, mieux encore, lorsqu'ils constituent une communauté de dialogue ». Ils ajoutent en fonction de leurs résultats qu'il est plus « efficace de changer les pratiques » avant de chercher à « changer les croyances ». Du point de vue de ces auteurs, il est difficile de faire évoluer les croyances des enseignants dans un court terme. Néanmoins, certains chercheurs comme Richardson & Placier (2001) ont montré à partir d'une étude de cas réalisé sur les croyances des enseignants par rapport à la lecture, que les enseignants observés ont modifié en profondeur leurs croyances concernant la compréhension en lecture avant de transformer leur pratique d'enseignement. Au vu du débat scientifique qui s'établit déjà, nous pouvons retenir que c'est une problématique importante qui mérite qu'on y s'interroge davantage, surtout si les raisons de cette résistance portent sur des démarches de formation.

Chapitre XV. Perspectives

Toutes nos recherches n'ont eu d'autre objet que d'appréhender la façon dont les enseignants-chercheurs sénégalais perçoivent la réforme de la professionnalisation des études universitaires dans le référentiel LMD. Le jugement qu'ils portent sur cette réforme et comment ils s'y emploient. Il s'agit de connaitre les finalités affichées de ces réformes modernisatrices, de s'interroger sur leur faisabilité et aussi sur leurs effets (De Montlibert, 2004), du point de vue de l'offre de formation, du sort des savoirs savants et de la pédagogie, de l'Etat-providence ; mais du point de vue du développement économique. Mais à terme, nous sommes amenés à concevoir deux types de professionnalisation: *une professionnalisation horizontale et une professionnalisation verticale*. Les deux sont tributaires de modes d'entrée dans les réformes: une entrée par les réalités et une entrée par le concept ; chaque entrée déterminant une tradition. Mais la professionnalisation de l'enseignement supérieur nous a permis de jeter un regard analytique sur le rapport au savoir de la société sénégalaise. Au-delà de l'intérêt et de l'attachement à l'innovation scientifique et professionnelle, se trouvent perchés chez les populations des attitudes et des schèmes qu'il convient de décrypter avant d'y entreprendre des réformes novatrices qui, dans la plupart des cas, provoquent un bouleversement des pratiques. Le but de ces perspectives est d'élucider les modes d'entrée dans la réforme, les deux types de professionnalisation appréhendés, le rapport au savoir et enfin une analyse propositionnelle sur un modèle de professionnalisation.

1. Les modes d'entrée dans les réformes éducatives universitaires

Les traditions éducatives sénégalaises révèlent que la plupart des réformes universitaires sont des modèles avec des applications inspirés de l'étranger (Anate, 2002), (modèle français, modèle belge, canadien, etc.). Il s'y ajoute un attachement à un legs colonial à cause duquel, il s'avère difficile d'établir un modèle d'université propre (Affa'a et Des Lierres, 2002). A cela vient s'additionner aujourd'hui l'internationalisation de l'enseignement supérieur qui impose des standards et des modes de coopération tout en rejetant les idées d'autarcie ou de nationalisme (Charlier, 2006), à moins de vouloir rendre l'université « non universel » (Triby, 2012). La France est la principale

inspiratrice du Sénégal et de l'Afrique subsaharienne (Ndiaye, 2002), mais chacune de ses réformes éducatives obéit à une ligne d'orientation bien ancrée dans ses réalités scientifiques et anthropologiques ponctuée par des objectifs précis (OCDE, Union européenne). Le transfèrement des réformes exige toujours un réajustement qui demeure un nœud gordien dont le dénouement reste un horizon pour les africains (Charlier, 2010) à cause des possibilités réduites (Mohamedbhai, 2003).

1.1. Des réalités au concept

C'est généralement à la suite de plusieurs investigations que les réformes sont amorcées en Occident. Les systèmes universitaires des pays de l'OCDE sont soumis constamment à des évaluations pour déterminer de nouvelles orientations. Ces évaluations sont des études qui portent sur la situation de la société, des universités par rapport aux exigences de la recherche et de l'évolution des connaissances, par rapport aux fréquentations et aux conditions d'études des apprenants et tout récemment à l'insertion (Le Gale et al, 2007 ; Pol, 2007). Dès lors, la réalité des réformes est toujours assujettie aux travaux scientifiques qui dévoilent l'état des lieux et les directives qui semblent nécessaires (Musselin, Fave-Bonnet, Félouzi, etc.). Même si parfois les différents pouvoirs (politiques, économiques et éducatifs) ne raisonnent pas sur la même longueur d'onde ou ne sont pas toujours d'accord sur les directives, pour l'essentiel, les universités suivent des trajectoires bien identifiées inspirées de l'évolution socioéconomique des pays. C'est le cas des réformes au Japon (Galan, 2007 ; Okoyama, 2007), en Allemagne (Schriewer, 2007 ; Wuggening, 2008), en Italie (Pitzalis, 2007 ; Woolf, 2008), aux Etats-Unis (Huret, 2007 ; Fantasia, 2008), en Grande-Bretagne (Deer, 2007), en France (Neyrat, 2007; Soulié, 2008), etc. qui sont les principaux pays moteurs ou référents des africains. D'ailleurs, c'est dans cette logique au XIXème siècle que le modèle d'université décrit par Humboldt a vu le jour en Allemagne avant d'inspirer l'humanité. Cette façon de rester profondément ancré dans les réalités socioéconomiques locales, est ce que nous appelons ici « de la réalité au concept ». C'est dans l'étude et l'analyse des réalités que le concept jaillit, se forme et prend un sens. Si donc les réformes sont faites en Occident, elles ne sont qu'un effort pour remonter la pente naturelle des résultats des travaux réalisés dans la société, pour se placer tout de suite dans les exigences du moment et

enfin pour aller des réalités à la formulation des concepts et non des concepts aux réalités. La professionnalisation des études comme la plupart des réformes occidentales est conçue dans cette logique que nous appelons une *démarche de professionnalisation circonstanciée*. Elle est d'abord une pratique avant d'épouser une véritable théorie scientifique qui la véhicule et la corrige au fur et à mesure.

1.2. Du concept aux réalités

Lorsqu'un pays est amené à adapter une réforme venant d'ailleurs, il part des théories scientifiques qui véhiculent ce modèle. Du coup, le transfert d'une réforme suppose la mise en application concrète d'une théorie déjà établie. Par rapport au mode d'entrée précédent, la démarche n'est pas la même. Le champ conceptuel a déjà pris forme et a fait l'objet de théories formalisées dont les variations suivent les modes d'investissement et d'analyses amorcés par les chercheurs. Ce qui va le rendre tout de suite polymorphe et asymétrique d'un laboratoire à l'autre ou d'un chercheur à l'autre. Les contenus définitionnels prennent des connotations diverses en fonction des terrains d'immersion ou d'application, mais aussi des méthodologies de recherche selon les champs disciplinaires. Tel est pour nous la manière dont le concept de « professionnalisation des études universitaires » est abordé au Sénégal. Appliqué à différents contextes de travail, abordés par diverses sciences, il devient polymorphe (Bourdoncle et Lessard, 2002 ; Agulhon, 2007; etc.). Dès lors s'engager dans une logique de transposition pour appliquer la réforme qu'elle évoque, c'est faire face à toutes les inductions auxquelles il renvoie. Le Sénégal comme tout pays importateur d'une réforme, reste confronté à cette situation. Les enseignants-chercheurs sont désemparés pour lui donner sans équivoque un sens concret dans l'université. En effet, ils partent « du concept à l'action », c'est-à-dire de l'instabilité des théories à la stabilité des faits (réalités locales) ; ce qui rend toute application complexe. En fait, tout ce que la réforme exige pour sa réalisation selon la perception des enseignants-chercheurs, laisse intact le sentiment profond qu'il s'agit de conduire une réforme importée et dont ils ne sont pas les précurseurs. En conséquence, cela préfigure la nécessité d'une reconstruction et certainement d'une redéfinition du concept en fonction des réalités nouvelles. Nous avons là le nœud gordien qu'il s'agit de trancher. Les universités sénégalaises comme la plupart de celles des pays du sud qui ne

font qu'appliquer par transfert la réforme, procèdent par une *démarche adaptative de la professionnalisation*. Entendu par là, qu'à la base, les circonstances, les réalités, les faits et les théories ayant déjà circonscrit et cristallisé la professionnalisation, sont différents de ceux auxquels le concept s'applique maintenant. Inéluctablement, on s'achemine vers un remodelage forcé en dépit même que le caractère universel d'un concept signifie qu'il puisse s'appliquer à divers espaces ; tout en sachant qu'ils sont soumis au joug de la globalisation. La professionnalisation implique donc des réajustements pour la rendre applicable à la situation socioéconomique du Sénégal.

2. La professionnalisation des études universitaires

Les origines du concept de professionnalisation à partir de la sociologie américaine fonctionnaliste (Lemosse, 1989 ; Paradeise, 2003, etc.), renvoient à une activité qui évolue d'une logique de métier à une logique de compétences mue par un idéal de service altruiste plus performant rendu à la société. C'est ainsi qu'après les années de guerre, plusieurs pays touchés vont s'y employer pour faire évoluer les métiers et développer l'entreprise. Timidement mise d'abord en rapport avec les formations universitaires, elle va par la suite consister par le biais des cycles courts à développer une formation universitaire plus en phase avec la demande professionnelle. Il s'agit d'une logique adéquationniste qui va très vite évoluer pour devenir une exigence précise du marché du travail (Agulhon, 2007, 2012 ; Vincens et Chirache, 1992). Mais avec la montée du chômage des diplômés des universités et la demande d'une main d'œuvre qualifiée (Cohen, 2007), le concept va connaître un tournant à la fin du XXème siècle et au début du XXIème siècle pour épouser les transformations ayant complexifié les postes de travail dans la chaine de production avec le développement des TIC (Ginkel, 2003). Il va donc engendrer des changements dans le système universitaire par une « métamorphose des perspectives de la formation » (Chambon et Cardi, 1997). C'est une évolution structurelle du métier (Perrenoud, 1993) qui va être vivement soutenu pour les pouvoirs économiques et politiques; et pousser d'ailleurs ces derniers à exiger à l'université un changement de paradigmes dans l'offre de formation et endosser une mission économique nouvelle. Ce que Micheal Gibbons (1994) appelle le passage des universités du « mode 1 » au « mode 2 », autrement dit, d'une université de formation exclusivement académique à une université de formation académique et d'expertise professionnelle.

2.1. Une professionnalisation horizontale dynamique

Passer du mode 1 au mode 2 de Gibbons est la règle que vont tenter de suivre les réformes en occident. Winkin (2007:199) le fait bien remarquer en attirant l'attention des enseignants-chercheurs sur les mutations ; « les universitaires feraient bien de se rendre compte rapidement que les temps ont changé, sinon des experts prendront leur place» et cela est dit pour traduire ce que Bologne souhaite en termes d'euphémisme. Selon l'OCDE (1996) les systèmes universitaires sont peu flexibles, peu efficaces, trop lents à s'adapter au changement, ineptes en matière de transfert et des connaissances acquises. Les universités doivent réaliser des « plans stratégiques », introduire le « management par objectifs » et développer une « culture d'entreprise », donc faire la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Du coup, les espaces de formation sont secoués et des pratiques professionnalisantes s'élaborent d'une structure à une autre. Wittorski (2005, 2007) et Fernandes (2009) (cf.chp.1) nous donnent plus de précision sur l'évolution du concept de professionnalisation qu'ils voient se structurer autour de six voies : la logique de l'action (formation sur le tas) ; la logique de la réflexion et de l'action (formation en alternance) ; la logique de la réflexion sur l'action (mise en mots des compétences pour en faire des savoirs d'action communicables) ; la logique de réflexion pour l'action (définition par anticipation de nouvelles pratiques par les professionnels) ; la logique de traduction culturelle par rapport à l'action (un tuteur transmet des savoirs nouveaux par rapport à la situation de travail) et la logique de l'intégration/assimilation (savoirs intégrés en compétences). Cette structuration de la professionnalisation met en relief les différentes formes de modèles qui peuvent en résulter. Il s'en suit par extension que la professionnalisation selon Carbonneau (1991) renvoie aussi à des métiers, notamment au traitement et à la prise en charge des personnes (santé physique et mentale, travail social, information, divertissement, éducation).

La professionnalisation des études universitaires suppose la prise compte d'une large gamme de programmes (Isambert-Jamati, 1995) et de métiers tout en intégrant une typologie des savoirs théoriques et de savoirs procéduraux qui sont des connaissances composites dans une action (Malglaive, 1992). Dans les pays de l'OCDE et en particulier dans l'Union européenne, c'est en voulant traduire les savoirs opérationnels au sein de

l'université que la professionnalisation est amorcée pour former les étudiants à des savoir-faire immédiats, à des habiletés professionnelles immédiatement rentabilisables (Schultheis et al, 2008 ; De Montlibert, 2008). Les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-faire relationnels, les savoir-faire instrumentaux, etc., sont des savoirs expérientiels qui, sous la coupole de la professionnalisation, vont envahir les facultés pour s'établir en connaissances universitaires au même titre que les savoirs académiques par le biais, par exemple, des licences et masters professionnels. Et par là donner de la valeur ajoutée aux diplômes dans le marché du travail. Les dispositifs professionnalisants comme la VAE ou VAP et la formation professionnelle continue tout au long de la vie n'en demeurent moins importants (Triby, 2005, 2012).

La singularité de cette professionnalisation, c'est qu'elle est pratiquée dans des sociétés économiquement avancées et soutenue par des outils institutionnels (supplément au diplôme, répertoire national, PPE, etc.) et ficelée dans des objectifs bien précis[60]. L'Union européenne a instauré le « supplément au diplôme[61] » dont le rôle est de rendre lisible dans une forme d'employabilité les diplômes dans la relation formation/emploi (Agulhon, 2012). À bien des égards, c'est une professionnalisation « participative » avec l'implication presque de tous les segments de la société (acteurs économique, acteurs politiques, collectivités, individus, etc.). Dans le cadre de la France et du Canada les choses sont très formelles. Il s'agit respectivement de contrats quadriennaux (et l'implication du monde extérieur dans le fonctionnement de l'université) et de contrats de performance (Vultur, 2006) qui provoquent l'université et qui lui demandent d'intégrer cette dimension professionnalisante ; et qui donnent en même temps une visibilité sur les débouchés professionnels. En France, la loi (LRU) de 2007 « instaure explicitement l'insertion professionnelle » (Leclercq, 2012, p.119). Les formes concrètes au sein de l'université sont caractérisées par la participation des professionnels dans la conception des référentiels de compétences, dans les formations avec un taux horaire pouvant

[60] Dans de tels cadres, les diplômes devraient avoir des objectifs diversement définis. Les diplômes du premier et du deuxième cycle devraient avoir des orientations différentes et des profils variés afin de s'adapter à la diversité des besoins individuels, académiques et du marché de travail. (Communiqué de la conférence de Berlin 19 juin 2003)

[61] Adoption d'un système de diplôme facilement lisible et comparable entre autres par le biais de supplément au diplôme, afin de favoriser l'intégration des citoyens européens dans le marché du travail (Déclaration de Bologne, juin 1999)

dépasser 25%, dans l'encadrement des stages, dans le rapport de stages et quelquefois à la soutenance et enfin à la prise en charge probable pour l'insertion professionnelle. Ce modèle de professionnalisation qui se pratique dans la majorité des universités occidentales (sous diverses formes tout en gardant la même dynamique) est celui que nous appelons ici: *la professionnalisation horizontale dynamique*. Elle a son mouvement propre qui est multidimensionnel et qui se structure dans une dynamique collective extra et intra universitaire en instaurant un « rapport de force dans les programmes » (Isambert-Jamati, 1990) cité par Agulhon (op.cite). Elle se caractérise par une politique de transformation de paradigmes soutenue par les Etats, les institutions et organismes internationaux et d'une certaine façon par les universités en dépit même des contradictions.

2.2 Une professionnalisation verticale molle

Les universités sénégalaises ont entamé récemment la réforme de la professionnalisation de l'enseignement supérieur dans le cadre du LMD pour s'aligner sur le contexte international. Mais comme leurs homologues des pays du Nord (Charle, 2007 ; Schultheis et al, 2008), les enseignants-chercheurs se sont vus plus ou moins imposés la réforme Contrairement en Europe où c'est l'Etat, le milieu économique, les institutions et les organismes financiers internationaux qui ont impulsé la réforme de la professionnalisation de l'enseignement supérieur des universités (Garcia, 2008 ; Musselin, 2005, Agulhon, 2007 ; etc.), au Sénégal, ce sont les autorités éducatives qui ont démarché le milieu de l'entreprise (Ndoye, 2007). En dehors des écoles et instituts rattachés, les rapports universités/entreprises ne sont pas si fluides. Il s'y ajoute que le tissu économique à cause de sa faiblesse d'absorber déjà les stocks des diplômés des formations du privé et des écoles professionnelles rattachées (Sonko, 1997), n'est pas aussi demandeur au point d'exiger de manière vive la professionnalisation. Il y a une véritable vacuité d'une demande dûment constatée. En outre, le milieu professionnel n'est pas toujours pédagogiquement prêt et suffisamment managérial pour accueillir des milliers de stagiaires en alternance. Il souffre d'un défaut de niveau académique requis afin d'intervenir dans une formation universitaire professionnelle telle supposée dans le LMD; encadrer un rapport de stage ou participer à un jury de soutenance. Il existe

quelques chefs d'entreprises, mais la majorité des responsables professionnels sont issus des petites et moyennes entreprises ou petites et moyennes industries (PPM et PMI) créées dans un contexte informel presque par des illettrés. Ils sont des nationaux (modou-modou)[62], des libano-syriens et quelques occidentaux et sont à majorité d'un niveau académique très moyen dépassant rarement le niveau du cycle secondaire. A bien des égards, seuls les services publics, les entreprises d'Etats, les banques et assurances et les institutions républicaines présentent les conditions requises de recevoir des étudiants stagiaires et de les faire acquérir une professionnalité selon les critères établis d'une formation universitaire en alternance au sens d'Anne Jorro (2007). Or, dans une société où la ruralité présente encore un pourcentage élevé, il importe de moderniser les secteurs vitaux.

Cette situation de fébrilité qui caractérise le milieu de l'emploi amoindrit considérablement l'efficacité de la formation en alternance, la participation accrue des professionnels à la formation, leur capacité à identifier et à définir des référentiels de compétences et à encadrer pédagogiquement un stagiaire. Au demeurant, même si toutes les phases du processus de la mise en place de la professionnalisation sont tenues, allant de la création du diplôme, de la formalisation des maquettes de référentiels de compétences, de l'intervention des professionnels, des contrats de professionnalisation au projet professionnel de l'étudiant, en dehors de l'université, il n'y a presque pas de garantie pour disposer de tous les éléments composites de chaque étape. C'est-à-dire les constituants pratiques de la formation. Déjà il est apparu dans les interviews que même les enseignants-chercheurs ont du mal à définir les modalités pratiques du PPE ou de gérer la transition pédagogique d'un enseignement transmissif à un enseignement fondé sur une pédagogie par compétences. En dépit d'une volonté considérable d'impliquer les milieux professionnels, la professionnalisation de l'enseignement supérieur demeure au Sénégal une affaire des responsables éducatifs et moins le problème du milieu professionnel de l'entreprise. Dès lors, il convient de saisir ce pourquoi les enseignants-chercheurs ont réduit le processus de la professionnalisation à une diversification de

[62]Modou-modou est un pseudonyme que portent les travailleurs sénégalais de la diaspora qui investissent beaucoup dans les PME et PMI.

filières professionnalisantes avec une faible prise en compte du PPE, des stages et des débouchés professionnels. A cela s'ajoute la frilosité d'intégrer certains dispositifs professionnalisants. Ils sont dubitatifs d'ouvrir par la VAE ou la VAP l'accès à l'université aux professionnels à cause d'un manque de cadre juridique suffisamment fort pour contrecarrer d'éventuels abus des hautes autorités et des dignitaires sociaux susceptibles de pistonner des candidatures fantoches pour promouvoir des carrières professionnelles. En effet, ce modèle de professionnalisation qui se caractérise par un milieu professionnel défaillant et des universités en difficulté de transiter dans « le mode 2 » tel que défini par Gibbons (1994) est ce que nous appelons *la professionnalisation verticale molle*; ou encore le modèle sénégalais de la professionnalisation de l'enseignement supérieur des universités publiques et qui est d'une certaine façon celui de la plupart des universités des pays subsahariens. Ce modèle de professionnalisation est statique, son mouvement propre est unidimensionnel et tient quasiment de l'université.

Il se définit par un engourdissement des acteurs professionnels et par le fait que l'université sénégalaise reste moins confrontée au dynamisme et à la forte pression du milieu professionnel, des groupes et organismes qui « harcèlent » l'université occidentale. Les acteurs incitateurs de la professionnalisation que sont l'OCDE, Union Européenne, les milieux professionnels, etc.), n'ont pas de vrais équivalents au Sénégal. En revanche, elle entre dans la dynamique générale impulsée par l'internationalisation. Néanmoins, les universités sénégalaises subissent sous une autre forme les exigences et les effets de la professionnalisation des études. Les pressions auxquelles elles font face sont de nature endogène. En dehors des restrictions budgétaires, de la mal gouvernance, du manque d'évaluation, de la massification (qui reviennent sans cesse dans le propos des enseignants-chercheurs) et du chômage galopant, les universités sénégalaises souffrent du délaissement des facultés par les étudiants boursiers et en échec au profit des formations professionnelles privées. Ce qui est une forme directe d'interpellation et de pression à l'endroit de l'université à qui les étudiants montrent leur insatisfaction. Les universités souffrent des grèves interminables des enseignants et des étudiants, du dirigisme indirect des bailleurs de fonds qui influencent les politiques d'orientation (Affa'a et Des Lierres, 2002). Le tissu économique est très défaillant intellectuellement. Il est gangrené par des

responsables de PME et PMI à majorité illettrés et qui entretiennent une « pratique informelle continue » du secteur à la différence des pays de l'OCDE où tous les secteurs sont presque formels. Il s'y ajoute que les pays de l'OCDE comme la France, les Etats-Unis ont l'université au cœur de la société avec un système philanthropique très développé (Huret, 2007). Par contre, la société sénégalaise, les collectivités territoriales sont encore un peu distantes de l'université; le mécénat n'y est pas une chose courante. L'incivisme vis-à-vis du bien public accélère la dégradation des infrastructures éducatives qui peinent déjà d'un manque de maintenance permanente. Mais le Sénégal comme tous les pays fortement croyant, présente aussi d'autres réalités anthropologiques à prendre en compte dans le cadre de la mise en place des réformes de toute nature.

3. La problématique du rapport au savoir

Depuis son émergence, la science s'est construite en rupture avec la perception humaine, avec la façon dont nous percevons les choses (Valera, 1993). Cette rupture n'est pas toujours cohérente avec les croyances, les institutions coutumières et traditionnelles. Elle génère des conflits et des tensions s'il s'agit de relier les exigences scientifiques et les pratiques occultes pour un projet de développement. Le rationalisme scientifique tente de tout expliquer objectivement, ce qui n'est pas toujours suffisant devant la «pensée irrationnelle ». Lévy-Bruhl (1960: 17) le fait bien remarquer « la nature au milieu de laquelle nous vivons est, pour ainsi dire, intellectualisée d'avance. Elle est ordre et raison, comme l'esprit qui la pense et qui s'y meut. Notre activité quotidienne, jusque dans ses plus humbles détails, implique une tranquille et parfaite confiance dans l'invariabilité des lois naturelles ». Telle est la pensée dominante dans la société occidentale. Une telle conception du monde ne convient cependant pas dans certaines sociétés comme le Sénégal où les phénomènes n'ont pas seulement une explication rationnelle, mais s'expliquent aussi par des causes irrationnelles. Comme la science, Dieu et les forces surnaturelles fournissent des réponses. La causalité n'est pas seulement fondée sur un déterminisme scientifique, elle est occulte. Il existe une cause rationnelle et une cause irrationnelle et dans l'entendement de la société sénégalaise, leurs impacts sont synchrones. En effet, le surnaturel et Dieu sont des facteurs si constants dans la vie, qu'ils fournissent une explication de ce qui arrive aussi rapide et aussi raisonnable que notre appel aux lois reconnues de la nature.

3.1. De la causalité

L'histoire de la pensée a révélé que beaucoup parmi les esprits féconds furent de grands croyants dans les siècles passés. De l'Ethiopie ancienne où est découverte Lucie l'ancêtre de l'humanité pour les évolutionnistes à la Mésopotamie lieu de naissance des prophéties en passant par la Grèce où débute le questionnement philosophique, les hommes ont cru au polythéisme. Les mythes, les croyances et coutumes résistent aussi, d'une certaine façon au temps. La population du Sénégal est fortement croyante. Cette croyance se manifeste dans toutes ses pratiques quotidiennes. La réussite est loin d'être seulement le résultat d'une somme d'efforts consentis, elle est aussi la volonté des forces surnaturelles et de Dieu; ce dernier tout puissant a prescrit cet état de fait bien avant la naissance du sujet. La prédestination est le fondement des évènements dans le futur, non pas comme quelque chose que l'on construit, mais qui arrive quoiqu'on fasse. C'est la volonté des forces et de Dieu et c'est un combat perdu pour imaginer un déterminisme totalement indépendant ou exclusivement basé sur des lois naturelles. Il n'y a pas de causes rationnelles à elles seules qui détermineraient les événements. Elles sont tributaires des causes surnaturelles qui, en réalité sont considérées comme celles qui font et défont le cours des choses (Senghor, 1964, 1980).

La perception anthropologique ne considère aucune cause rationnelle suffisante pour déterminer à elle seule l'aboutissement d'un vœu, d'une aspiration ou d'une vocation. Elle reste dépendante d'une cause irrationnelle (celle des forces surnaturelles et de Dieu) qui a pour fonction, suite à de multiples opérations occultes, de valider ou d'invalider. C'est d'ailleurs à elle seule que l'on attribue réellement les effets produits. Dans le cas singulier où le sujet procéderait rationnellement, on imagine que le processus peut être contreproductif. L'étudiant qui échoue son stage en entreprise pour des raisons d'inaptitude scientifiques ne tiendra pas cela pour seule vérité. La principale cause tient pour lui d'un ordre sacré. Il justifiera son échec par le destin. Ceci a été déjà prévu par Dieu et les forces surnaturelles. Et que même s'il avait présenté toutes les aptitudes intellectuelles requises, cela n'empêche qu'il échouerait. Inutile donc de lui conseiller de revoir son travail, il en est conscient. Il s'attend plutôt à connaître la bonne prière, le bon talisman, la bonne relation occulte, etc., pour entrer en cohérence avec Dieu et les forces.

Du coup, il devient relativement difficile de concevoir les constituants de l' « espace d'échec » ou de l' « espace de réussite » si l'on se limite exclusivement à un déterminisme naturel. Ainsi, comme a failli montrer Lévy-Bruhl (Op. Cite, p.89) « la liaison – toute mystique – et il faut dire le plus souvent pré-liaison, joint directement la force occulte à l'effet produit, si éloigné qu'il soit. La question du comment ne se pose donc presque jamais à cette mentalité. En même temps le caractère immédiat de la causalité équivaut, et au-delà, à ce que nous appelons évidence, soit sensible, soit rationnelle ou intuitive. Il est de la nature d'une pré-liaison d'être indiscutée et indiscutable ». La prédominance dans l'esprit de ce type de causalité peut paraître troublante pour un positiviste, elle n'est pas pour autant une « mentalité prélogique » comme laisse supposer Lévy-Bruhl, seulement elle reste inaccessible aux sens. Il ne s'agit pas d'esprit statique. Il convient de noter que ni le temps, ni l'espace ne sont exactement dans cette « mentalité irrationnelle» ce qu'ils représentent dans un monde sensible à l'enchainement des phénomènes par un lien causal dans un espace ambiant; et que le temps reste celui de l'horloge.

Si nous voulons connaître totalement les bases causales d'un échec ou d'une réussite dans une société comme le Sénégal, il nous semble délicat de donner le primat aux causes rationnelles. Le plus souvent les intellectuels dans leur majorité s'engagent avec leurs projets dans la société en supposant qu'il s'agit de conquérir, de construire et de valider par un travail scientifique. Or, il peut s'agir de faire d'abord corps avec la société (Levis-Strauss, 1952, p.19-22). Cela consiste à « prendre acte des potentialités inscrites dans le corps des agents et dans la structure des situations où ils agissent, ou plus exactement, dans leurs relations. Cette philosophie se trouve condensée dans un petit nombre de concepts fondamentaux, habitus, champ, capital, et qui a pour clé de voûte la relation à double sens entre les structures objectives (celles des champs sociaux) et les structures incorporées (celle de l'habitus) » (Bourdieu, 1994:10). Il est essentiel de prendre en compte la structure mentale et sociologique en l'intégrant dans les objectifs de stages, de formations, de pratiques intellectuelles etc., et les modalités représentationnelles de la population. La dimension irrationnelle est fondamentale et reste profondément ancrée. Dans l'entendement social, aucun objectif n'est atteignable en dehors des pouvoirs

occultes. Tout est voués à l'échec pour quiconque s'en occulterait. Du point de vue anthropologique et dans la mise en place des réformes, cette dimension s'impose comme un code social non négligeable.

3.2. La rationalité scientifique face aux questions anthropologiques

Les positivistes, sur la base du rationalisme scientifique, supposent que toutes les choses peuvent être observées et expliquées par des lois naturelles objectives. Ce faisant, l'on a tenté d'inscrire la connaissance dans un paradigme déterministe et dans lequel l'expérience occupe une place privilégiée. La philosophie en a souffert dans sa partie métaphysique avec le criticisme kantien, ce qui ne lui prive en rien de sa substance de rechercher la vérité dans les premiers principes. En voulant imposer la connaissance empirique du monde, on rend orphelines les populations de leurs repères essentiels (les mythes, la religion etc.), qui fondent leur sociologie où l'expérience est presque inconsciente. La rationalité n'est pas toujours suffisante, quelquefois même, elle est réductrice. Bachelard (1983:106) montre que « le déterminisme est contemporain de la première information ». En effet, certaines de ces manifestations mystiques sont le prolongement de la « pensée irrationnelle» dont nous parlons et qui fournit des explications aux choses par le biais des mythes, des légendes, des totems, etc.

A bien des égards, pour un esprit purement cartésien, l'entrée dans la modernité coïnciderait forcément avec la déconstruction de la « mentalité irrationnelle». C'est dans l'ordre naturel des choses et l'on tient pour vrai que cette déconstruction est déterminante pour instaurer la rationalité scientifique gage d'une société avancée. Mais l'on peut se demander humblement s'il y a une nécessité de choisir entre les deux représentations. Nous pensons qu'il ne s'agit point de mettre en désaccord ces différentes conceptions du monde, ni de favoriser la rationalité scientifique au détriment de la mentalité complexe (ce qui d'ailleurs pourrait ressembler à un appel de renoncement aux croyances et mythes), mais tenter de concilier deux sphères qui peuvent s'enrichir en se complétant. Nous devons comprendre ce fait sans être épouvantés; c'est-à-dire parvenir à concilier la rigueur et la cohérence (Diop, 1954). C'est une prise de conscience qui est d'autant plus importante qu'il y a plus d'un demi-siècle, le Sénégal comme beaucoup de pays de la

sous-région a accédé à l' « autodétermination », mais les itinéraires qui mènent au développement sont encore flottants. Beaucoup de projets de développement ont échoué et les raisons sont souvent imputées à des méthodes empiriques défaillantes sans jamais imaginer qu'elles pouvaient venir de la négligence des codes anthropologiques liés à des croyances. « Le déterminisme ne lie pas tous les aspects du phénomène avec la même rigueur » il y a toujours un indéterminé (Bachelard, 1983:106).

Les réformes sont difficiles à réussir dans beaucoup de secteurs. Il n'est pas facile de les réussir de manière satisfaisante à l'université comme dans d'autres domaines. Les difficultés sont toujours expliquées par des procédures jugées rationnellement inefficaces. Par exemple dans le cycle élémentaire, le Sénégal a procédé à plusieurs réformes portant sur la lecture avant de saisir que les centres d'intérêt (à l'aéroport, à la gare, au supermarché etc.) qui constituaient les textes des ouvrages de lecture ne parlaient pas directement aux enfants des villages. Dans une société à majorité rurale, le vocabulaire était étranger, loin de l'usage quotidien des enfants des villages, ce qui du coup les prive d'une sorte d'aide-mémoire qui se trouverait dans le langage courant. C'était un enseignement réducteur basé sur une vision urbaine. Il a fallu attendre 1981 (lors des états généraux de l'éducation), pour revoir ces questions et prendre en compte l'univers linguistique de tous les enfants qui s'expriment dans leur environnement immédiat. Ainsi, ont pu émerger des textes comme « la saison des pluies », « la fête des initiés », « sous l'arbre à palabre », « au champs », « à la pêche», « l'arrivée des piroguiers » etc. Bref, c'est pour dire simplement que les modalités de mise en œuvre des réformes ne peuvent être exclusivement fondées sur une base techniquement rationnelle. Il implique forcément de tenir compte des réalités locales.

Nous pouvons choisir sans équivoque d'être rationnel, mais partons de cette idée pour dire à l'image d'Edgar Morin (2005:154), que « la raison est évolutive et que la raison porte en elle-même son pire ennemi! C'est la rationalisation qui risque de l'étouffer (…). La raison n'est pas donnée, la raison ne roule pas sur des rails. La raison peut s'autodétruire par des processus internes qui sont la rationalisation. Celle-ci est le délire logique, le délire de cohérence qui cesse d'être contrôlé par la réalité empirique ». Morin

montre que la raison se définit par le type de dialogue qu'elle entretient avec un monde extérieur qui lui résiste; finalement, la vraie rationalité reconnait l'irrationalité et dialogue avec le non rationalisable. La raison va toujours évoluée, car « la vraie rationalité est profondément tolérante à l'égard des mythes. La fausse rationalité a toujours traité de « primitifs » et d' « infantiles », de « prélogiques » des populations où il y avait une complexité de pensée, pas seulement dans la technique, dans la connaissance de la nature mais dans les mythes, (op. cite, p.156 ». A cet effet, nous parions que le mieux peut venir de la conciliation des deux sphères (rationnel et irrationnel), qui ne seront plus dans une dualité concurrente, ni dans une disjonction (l'un ou l'autre), mais dans une complémentarité; surtout que le concret est parfois bien explicité par l'abstraction. Le rôle de l'université est de prendre en compte cette dimension et d'aménager dans le processus de la formation des espaces critiques pour en dégager des palliatifs rendant possible une jonction des deux visions et avancer par graduation vers plus rationnalité.

3.3. La canalisation de l'énergie sociale

La gestion des réformes comme celle de la professionnalisation ne saurait être seulement l'affaire des universitaires et du milieu de l'entreprise, mais vue comme un mouvement global de société prise dans une époque de rupture socioéconomique (Ginkel, 2003). De ce fait, c'est toute l'énergie sociale qui est à mobiliser. Pour le principal, le gros de l'effort s'effectuera à l'université (qui a la capacité de formaliser et de modéliser) et dans le monde de l'emploi, mais aussi à la mosquée, à l'église, dans les rites et dans la famille; les uns par leurs pratiques d'enseignement/apprentissage et les autres par leurs discours. Nos sociétés comportent en tout domaine de multiples sources d'information. L'université n'est pas quelque chose de fixe dont on pourrait exposer une fois pour toutes les modèles essentiels des formes de connaissances dans un ordre linéaire. Dans la mesure où elle est vivante et susceptible de nombreux points de vue, ses offres de formation sont entre elles la source et le but de multiples paradigmes dont la circularité constitue son unité jamais achevée. A chaque fois qu'elle se lance dans une réforme susceptible de changer le quotidien immédiat des citoyens, il nous semble indispensable de balayer large dans les modèles, pas seulement scientifiques, mais qui participent à la conception globale de la société.

Dans ce contexte de globalisation caractérisé par des interconnexions multiples, les universités sont enserrées dans une pluralité de paradigmes pédagogiques, cognitifs, culturels, sociaux, politiques et économiques; chaque sphère exerçant son influence dans des conditions singulières. Dans la société sénégalaise ancrée dans un modèle académique linéaire, l'enseignement supérieur des universités publiques est vu comme une formation verticale. Le cursus universitaire est exclusivement réalisé à l'université et tout ce qui relève de formation extérieure est relégué aux écoles et instituts professionnels rattachés ou à l'enseignement privé. De ce fait les formations en alternance intégrant les stages sont considérées comme ne résultant pas d'un cursus authentique en fonction duquel la recherche d'emploi ne s'effectue qu'après la fin des études. Mêmes les facultés de droit, de médecine où les étudiants sont destinés à passer des stages à un certain niveau de leur cursus, ne permettent pas d'atténuer cette croyance; parce que dans ces moments précis ces étudiants sont vus comme ayant terminé presque le cursus normal.

L'on voit clairement combien les porteurs de la réforme de la professionnalisation ont manqué de gagner l'implication des populations; puisque les traditions universitaires ont inscrit l'insertion professionnelle qu'après la fin des études et la plupart des entreprises privées sont créées sans l'aide de l'Etat par des particuliers qui ignorent les contours d'une formation en alternance et quelquefois qui sont fortement croyants. La réforme exige une stratégie de communication très large sans isolement d'un quelconque paramètre social. Outre l'élaboration rigoureuse de référentiels de compétences pour les maquettes, le succès de la réforme peut certes résulter d'une articulation réussie avec les investisseurs, les partenaires institutionnels, mais aussi en partie, avec le corps social dans sa complexité syncrétique. La moindre formation en dehors des facultés peut engendrer dans l'opinion une incompréhension interprétée délicatement. En réalité le schéma ancien par sa verticalité destinait tous les étudiants à des études longues ; puisque tous ceux qui entraient à l'université, sauf en cas d'échec, bouclaient le premier et le second cycle.

4. Quel type d'université ou quel modèle de professionnalisation?

Nous voulons d'emblée noter qu'aujourd'hui encore, le modèle humboldien ou le « mode1 » de Gibbons[63] (1994, 2001, 2003) est la forme d'université qui reste encore en vigueur. Les autorités universitaires cherchent à stabiliser un modèle en lien avec l'évolution de l'enseignement supérieur mondial. Il convient de noter que toutes les formes d'universités (avec leur mode de professionnalisation des études) qui se présentent en partant des pays de l'Union européenne à l'Amérique du nord sont des modèles complexes et peut-être difficilement accessibles ou difficiles à conjuguer présentement pour un pays en voie de développement (Mohamedbhai, 2003). La plupart de ces universités, même s'il y a parmi elles des universités d'Etats au service du bien public, la tendance aujourd'hui est vers une hausse significative des frais de scolarité (Garcia, 2005, 2008 ; Huret, 2007 ; Woolf, 2008 ; Oba, 2007 ; Galan, 2007, etc.). Le rapport de l'OCDE de 2005 indique que l'autofinancement global des universités (y compris les droits d'inscription des étudiants) a atteint en Angleterre 28%, Espagne 23.7%, Italie 21.4%, France 14% et l'Allemagne 8% (Pitzalis[64], 2007). S'agissant du Sénégal, nous avons suffisamment indiqué les raisons et contraintes qui empêchent de répercuter sur les frais d'inscription le ralentissement de l'investissement public. Pour une jeune nation en construction, la cherté des études peut, comme cela se passent dans les pays de l'OCDE (Etats-Unis, Japon depuis 2004, Allemagne, Italie, etc.) et comme c'est bien évoquer par un bon nombre de recherches, engendrer un basculement vers un système inégalitaire favorable seulement aux catégories sociales économiquement dominantes.

[63] Michael Gibbons est membre du secrétariat général de l'association des universités du *commonwealth.* Il a théorisé l'évolution des universités en deux modes : 1et 2. Dans le mode 1 les problèmes sont posés et résolus sous le contrôle d'une communauté scientifique. Le mode 1 est disciplinaire et est caractérisé par une homogénéité des compétences, il est hiérarchisé académiquement. Dans le mode 2, les connaissances sont produites dans un contexte d'application, le mode 2 est transdisciplinaire et est caractérisé par l'hétérogénéité des compétences. Sa hiérarchie est moins tranchée, il est plus social et plus réflexif. Contrairement au mode1 qui ne regroupe que des universitaires, le mode 2 rassemble des praticiens collaborant sur un problème définit dans un contexte spécifique et localisé.

[64] Marco Pitzalis est professeur associé à l'université de Cagliari. Il est l'auteur de Réformes et continuité de l'université italienne, Harmattan, Paris, 2002.

4.1. Trois modèles en exemple (français, américain et allemand)

Nous faisons voir qu'ils sont trois modèles construits sur plusieurs siècles et remodelés constamment en fonction du développement socioéconomique et sur un fond de résonance technoscientifique très poussé. Pour la plupart d'entre eux, c'est un système dual (grandes écoles/universités ; privé/public ; entreprises/universités ; grandes universités/moyennes universités; etc.). En nous focalisant sur ces trois exemples, nous voulons montrer le caractère particulier de ces modèles. Ces trois exemples ne sont pas fortuits. Nous partons de l'idée que c'est la France qui inspire les francophones, les Etats-Unis les anglophones et l'Allemagne les germanophones, mais il s'agit aussi de trois systèmes irréfutablement influents dans le monde. Dans le domaine de la professionnalisation des études chacun de ces trois systèmes présente une manière de professionnaliser les études universitaires et garde une histoire propre, surtout à partir des années d'après-guerre. Sous le rapport de quelques travaux analytiques, nous essayerons de voir ce qu'on peut en tirer pour aboutir à une sorte de proposition.

Les travaux menés sur le système français (Tanguy, 1986 ; Monaco, 1993 ; Musselin, 2001; Agulhon, 1998, 2007, 2003, Pol, 2007, etc.), s'accordent sur la dualité des grandes écoles/universités et montrent que les premières produisent une bonne partie de l'élite française et fournissent les connaissances d'expertise à réinvestir immédiatement dans le circuit du marché de l'emploi et les secondes les savoirs savants qui garantissent et mènent à la recherche (cf. chap. II et VII). Ni aux Etats-Unis encore moins en Allemagne ce modèle ne fonctionne, dans ces deux pays, il s'agit plutôt d'universités, mais qui se distinguent par une dominante théorique ou une dominante pratique. Pour les Etats-Unis, les *Ivy League* sont des universités d'élites qui mènent aux études longues et ne sont accessibles souvent qu'aux classes dominantes. Les *community colleges* sont de petites universités aux études courtes qui accueillent les étudiants destinés au marché du travail (Huret, 2007 ; Fantasia, 2007 ; etc.) (cf. chap. V). En Allemagne en dépit du chamboulement qu'a créé le processus de Bologne, il reste toujours en vigueur les deux modèles d'universités : les *fachhochschulen* sont d'anciens instituts de formation professionnelle érigés en universités de formation courte et qui alimentent le marché du travail et les universités d'enseignement supérieur, les

hochschulwesen qui mènent aux études longues et à la recherche (Teichler, 2007 ; Schriewer[65], 2007). Le débat à partir du processus de Bologne va pousser les premières au rang d'université intégrale, mais la distinction va demeurer dans les missions. Jügen Teichler (2007: 85) fait remarquer que « le vacarme engendré par tous les débats de Bologne est plus impressionnant que les modifications structurelles relatives aux fonctions dévolues aux universités allemandes ». Pour ces trois systèmes, ce qui ne passe pas inaperçu, malgré le fait qu'ils ont créé des inégalités élitaires avec des entrées sélectives, c'est la mise en avant des cycles courts de formations professionnelles pour répondre aux demandes professionnelles. Et aujourd'hui, ils se distinguent parmi les sociétés les mieux avancées pour ne pas dire qui tiennent le fil de la réorganisation sociale, économique, structurelle et politique du monde.

4.2. Un développement des cycles courts

Au Sénégal les filières ne sont pas réellement en quête de professionnalisation comme en France. Toutes les facultés s'attachent à un enseignement disciplinaire avec un flux énorme d'arrivée de nouveaux étudiants. Pourtant depuis les années quatre-vingt correspondant aux ajustements structurels, non seulement les grandes écoles ne recrutent plus un nombre important de candidats, mais elles ne garantissent plus pour la plupart les emplois en fin de formation des cohortes. Ceci est lié au fait que le milieu de l'entreprise ne bouscule pas encore l'université pour les raisons évoquées précédemment. Dès lors, la question est de savoir si les universités peuvent-elles entrer dans cette relation nouvelle, plus étroite avec le milieu de l'entreprise, tout en conservant leur statut d'institutions indépendantes, autonomes, dévouées au bien public? La réponse nous semble affirmative, mais cela n'est possible qu'avec l'innovation et le changement. Ce changement nous le concevons dans une professionnalisation horizontale dynamique et dans les cycles courts avec tout ce que cela impose comme réorganisation préalable des secteurs économiques pour couper cours avec l'informel. Quand on sait que tous les secteurs de production (primaire, secondaire, tertiaire, etc.) sont gérés par des pratiques encore rudimentaires, il

[65] Jügen Schriewer est un professeur d'études comparées à l'université Humboldt de Berlin. Il a publié plusieurs ouvrages sur l'évolution comparée des systèmes d'enseignement et notamment (avec C. Charle et P. Wagner), *Transnational intellectuel Network from of academic Knowledge and the search for cultural identies*. New York, Francfort, campus 2004.

est urgent que les universités développent les formations courtes tout en maintenant leurs croyances fortes en des valeurs dites académiques. Les collèges universitaires tels que pratiqués aux Etats-Unis nous semblent intéressants dans le contexte actuel du Sénégal. Lorsqu'il s'agit d'entreprendre des réformes d'une certaine ampleur, le plus souvent on s'attache tout particulièrement à trouver les meilleures solutions adaptées au contexte international. Mais comme le fait remarquer Teichler (2007 :75) « les différents pays ont aussi toujours tendance à trouver des réponses spécifiques qui font un sort aux traditions universitaires et sociales et qui portent la marque des choix spécifiques opérés dans le domaine de l'enseignement supérieur et dans la société ». Généralement en Afrique subsaharienne, on semble perdre de vue cette réalité en réformant toujours sur la base d'une conformité internationale. Dans l'état actuel du Sénégal, il ne peut s'agir, à notre niveau, d'une course vers les exigences internationales, mais plutôt d'un ancrage sur les réalités économiques sans fortement brûler certaines étapes primordiales pour instaurer d'abord l'université au sein de la société avant de poursuivre des objectifs internationaux. Les politiques et les employeurs se plaisent à souligner l'importance du changement de paradigmes, mais ils demeurent amorphes pour booster le secteur économique en termes d'incubateurs professionnels. Si les universités continuent de s'abonner inextricablement aux connaissances décontextualisés, au motif que les fondamentaux scientifiques d'une discipline ne peuvent qu'être insuffisamment enseignés dans un laps de temps aussi court ; que les qualifications qui y sont liées ne peuvent pas être pertinentes en matière d'insertion professionnelle, c'est parce qu'il manque d'initiatives de la part de l'Etat et des employeurs. La seule pression réelle qui fait jaser tout le monde est le chômage galopant et à l'université c'est le référentiel LMD qui est le catalyseur principal. Si on regarde l'évolution des trois pays précédemment cités, on constate que la professionnalisation est une affaire de synergie au niveau des Etats, des universités et des entreprises. C'est une volonté politique. Depuis les années d'après-guerre les cycles courts ont pleinement joué leur rôle pour la formation des cadres intermédiaires et de la main d'œuvre, mais ce sont les Etats qui tiennent les mesures d'accompagnement avec des lois d'orientation et la mise en place de cadres adéquats. Sous ce rapport, nous pensons que la compétition mondiale des universités, l'internationalisation de l'enseignement supérieur sont des réalités qui ne peuvent préoccuper au premier degré les

universités des pays sous-développés dès lors qu'ils intègrent la contexture des grades telle dans la réforme LMD.

4.3. Une transformation et non abandon des traditions académiques

Le basculement dans la professionnalisation des études universitaires ne veut nullement dire abandon des traditions intellectuelles au profit de l'expertise, mais une réadaptation des universités aux réalités socioéconomiques sans négliger leurs valeurs de base. Florence Audier (2012:197) montre bien que « se préoccuper, ce n'est pas la même chose que d'ajuster l'offre de formation en fonction des « performances »; entendu ici en fonction des présumés « débouchés »; de même qu'écouter les professionnels, n'implique pas de leur déléguer une partie de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes, voire de l'enseignement, par exemple dans le cadre de l'apprentissage ». Il se trouve que dans une société du savoir et de l'économie de la connaissance, la formation intellectuelle à elle seule n'est plus suffisante. C'est en cela que l'analyse de Gibbons (2003) nous semble pertinente. Lorsque dans le mode 2 de sa théorie, il montre qu'il s'agit d'un changement d'habitude, de conception de la production des connaissances et naturellement un changement de comportement des universitaires. En effet, les pratiques traditionnelles de ces derniers sous-tendent ce qu'il appelle la « structure disciplinaire de la science et du savoir » avec un aspect cognitif et un aspect social. Il définit ce que doit être une « bonne science » et considèrent que les universitaires sont la première source de légitimation des savoirs en tant que « chercheurs ». Néanmoins un nouveau mode de production des savoirs émerge dans le circuit de l'entreprise par des « praticiens » ou experts. Aujourd'hui, la société, les employeurs comme les étudiants exigent un système de production de connaissances socialement distribué. Ce système comprend un réservoir de compétences et d'expertises disponibles pour aborder divers contextes de problèmes.

La production des connaissances est devenue donc plus complexe qu'elle ne l'était en devenant une activité de moins en moins indépendante. C'est-à-dire qu'elle n'est plus le monopole des universités, ni même de l'entreprise, elle n'est plus la chasse gardée d'un type particulier d'institution d'où la connaissance est censée jaillir et se diffuser au bénéfice des autres secteurs. Tout le monde y participe, c'est ce que Gibbons (op, cite,

p.121) appelle la « multiplication des terminaisons nerveuses des connaissances » qui s'étend bien au-delà des limites de l'université. Il indique que « la dynamique de la production des connaissances socialement distribuée tient au flux de connaissances et à l'évolution des schémas de connectivité entre ces flux. Les connexions évoluent avec le contexte des problèmes et non selon les structures disciplinaires ou les impératifs de la politique scientifique» (p.123). La recherche qui met à profit les ressources d'un système de savoir socialement distribué utilise des critères différents de ceux qui sont requis dans un examen des pairs sur une base disciplinaire et dans la mesure où les enseignants-chercheurs travaillent dans le système productif, ils importent ce type d'excellence à l'université et inéluctablement la forme de production des savoirs se modifie.

La professionnalisation des études peut être considérée comme l'adaptation des universités à contribuer à la diffusion des innovations technologiques à mesure que le processus d'industrialisation se propage et que les méthodes d'organisation de travail se complexifient. Quand on sait que d'année en année des innovations se réalisent en sapant en même temps ou en rendant obsolètes les méthodes de production sur lesquelles une entreprise peut reposer, il est indéniable que de nouvelles demandes en compétences afférentes à ces innovations soient adressées aux universités auxquelles d'ailleurs elles répondent sans quoi elles se relèguent. Il consiste donc à faire une recherche de « solution par le savoir ». Dans une configuration de projet, les entreprises opèrent de manière dynamique pour chercher des méthodes d'efficacité en améliorant les performances des employés et les processus industriels des produits qu'elles fabriquent. Ainsi, elles procèdent par une sorte d'innovations graduelles dans le cadre d'un ensemble de technologies choisies et sur lesquelles elles sollicitent l'intervention des universités par le biais de la formation des étudiants. Ce qui explique que les diplômes professionnels soient mieux appréciés que les diplômes généraux surtout dans un contexte de concurrence. Les universités peuvent être aussi sollicitées par les entreprises dans un cadre prévisionnel. Lorsque pour les entreprises, les méthodes avec lesquelles elles travaillent sont susceptibles d'être configurées par d'autres entreprises concurrentes ou d'autres secteurs au point de disqualifier leur efficacité et celle des emplois associés, elles adoptent une attitude prévisionnelle et font appel à de nouvelles expertises. Cela peut

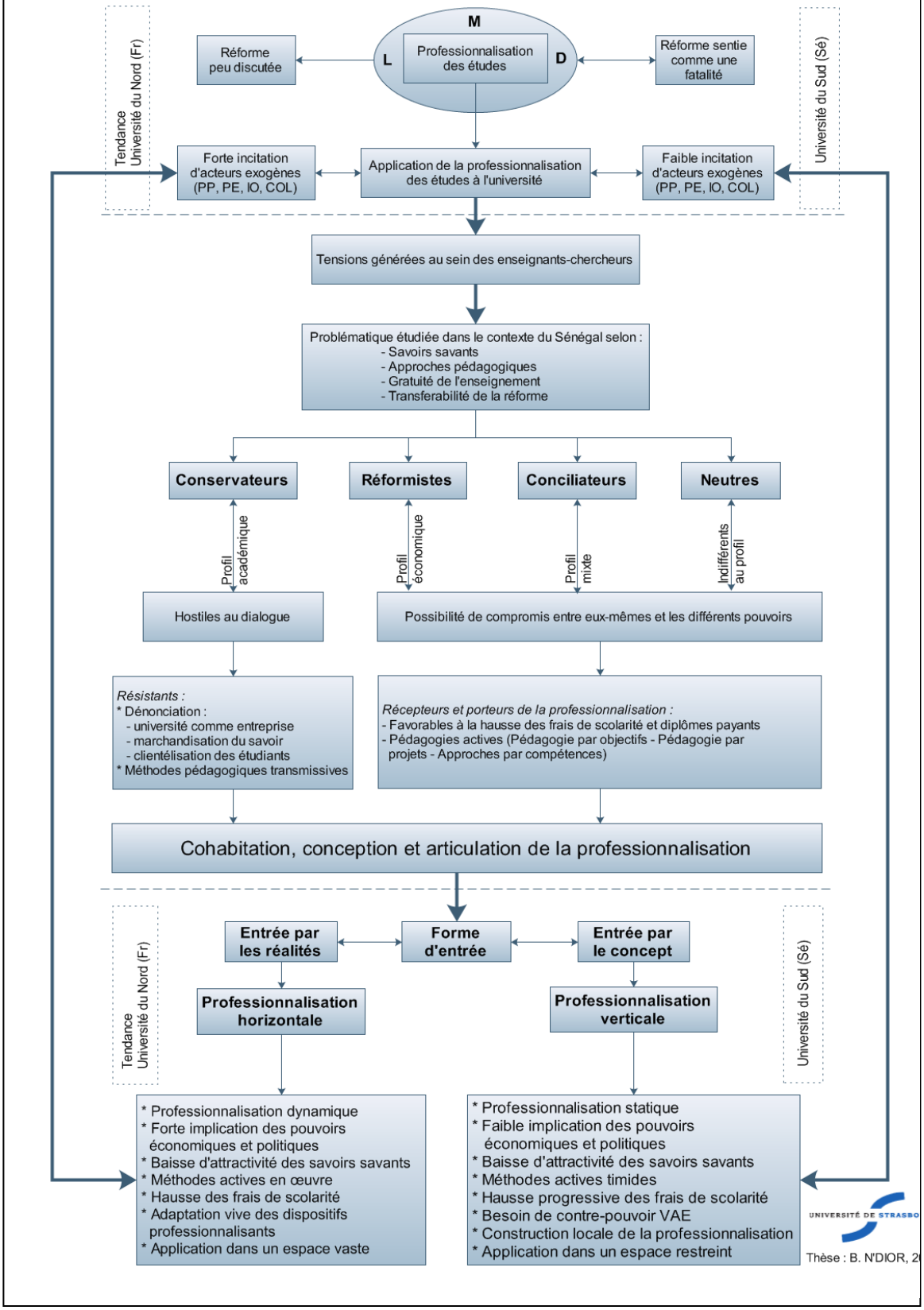
consister à se mettre au service des experts en ponctuant cela par un développement de réseau de partenaires travaillant pour le même but. Et c'est tout l'intérêt de leur participation à la formation diplômante qui se passe à l'université pour toucher du doigt là où se situent les besoins. Dans le cadre de la professionnalisation certaines filières se saisissent de cette opportunité et mettent une formation professionnalisante en place pour conjurer la menace éventuelle, ce qui ouvre une porte de débouchés bien précis. Mais évidemment comme la nature de la menace n'est pas toujours identifiée, il s'agit d'impulser une activité de recherche, d'où une opportunité de recherche commanditée.

Conclusion

Globalement, il est aisé de concevoir que l'université est aujourd'hui face à plusieurs directions dans la professionnalisation, surtout quand l'université d'Etat reste toujours le choix privilégié. Si l'enseignement supérieur a gardé sa distance par rapport aux mutations économiques les siècles passés, de nos jours, il est invité à donner des réponses efficaces aux problématiques de la main d'œuvre. Au Sénégal, la problématique de la double inscription (université et privé) qui prospère chez les étudiants boursiers en est un exemple visible. En conséquence, sachant que la massification est la caractéristique principale des universités (Langouet, 2001), il peut être intéressant de réfléchir sur la façon de transformer les effectifs pléthoriques en une force. Dans le cas sénégalais, nous pensons qu'il est un impératif de s'engager dans les cycles courts et intensif avec une véritable régulation du secteur de l'économie. Il s'agit d'une conception nouvelle de la gestion des politiques publiques en fonction desquelles l'Etat peut imposer un ordre global à tous les acteurs des espaces de négociation, de décision, et d'intervention ; à l'inverse des pays développés comme la France, qui n'imposent plus dans ce domaine un ordre global (Agulhon, 2012). Dans cette mouvance de professionnalisation, en concertation avec les autorités professionnelles et éducatives, l'Etat par ses outils (lois, décrets, cadres, etc.) devient coordonnateur, négociateur et évaluateur. Au demeurant, la vocation première de l'université reste farouchement non négligeable.

Tableau 10 : Schéma synthètique des résultats

Schéma synthétique des résultats



UNIVERSITÉ DE STRASBO
Thèse : B. N'DIOR, 2

Conclusion générale

Lorsqu'on étudie un concept et qu'on décide d'en développer une intelligibilité, l'on fait face à des résistances malgré son caractère universel. Pour nous, celles-ci sont de deux ordres. Le premier est la cristallisation déjà du concept dans des acceptions particulières. Le deuxième est l'ampleur des travaux déjà réalisés dans le champ qui finissent par défier toute originalité. Nous voulons dire par là que le concept de professionnalisation des études universitaires est cristallisé dans des définitions formelles qu'il est difficile de transcender, y compris les modèles qui résultent des différents contextes. Qu'est-ce que la professionnalisation des études supérieures malgré la grande clarté des définitions fournies par les chercheurs? (Bourdoncle et Lessard, 2002 ; Wittorski, 2007, Agulhon, 2007, 2012 ; Fernandes (2009), etc.). Partant de nos travaux, nous nous trouvons placé face à une incertitude liée à la multiplicité des acceptions, à l'emploi dont elle est faite dans les universités et dont nous avons fait état dans nos recherches. Nous sommes tenté quand même de dire dans une formule toute simple que : « la professionnalisation des études supérieures est la recherche de méthodes et de connaissances opérationnelles communicables à des fins d'enseignement/apprentissage pour un rendement plus élevé des activités de production ». Mais nous pensons surtout qu'elle est un mouvement avec deux forces: l'une endogène, est détenue par les universités et l'autre exogène est détenue par les pouvoirs politiques, le milieu de l'entreprise et les institutions. Elle est dynamique quand les deux forces parviennent à s'accommoder. C'est cette convergence énergique que nous avons appelé la professionnalisation horizontale dynamique douée d'un mouvement multidimensionnel. Elle est « passive » pour ne pas dire molle quand une des forces reste active. C'est la professionnalisation verticale douée d'un mouvement unidimensionnel, (cf.chp. XV). En effet, les deux forces ont toujours mené l'évolution du monde sans une opposition propre. Mais à partir du moment que la société est devenue plus pragmatique, le rapport de force s'est déterminé, engendrant du coup des jugements et des interpellations réciproques. L'université devient une « fabrique de chômeurs » (Audier, 2012), une vielle récluse au corps sclérosé (Schmitt, 2008), dispensatrice de diplômes sans valeur (Lemistre, 2003, 2008) et le milieu du travail est accusé de capitaliste (Montlibert, 2004) ; de ravageur de la modernisation des universités, de

chercheur de profit (Charle et Soulié, 2007), de réalisateur de compétitions mondiales (Dizambourg, 2003). Chaque sphère donc reçoit ses quolibets qui caractérisent plus ce dialogue entre conservateurs/réformistes, en d'autres termes entre porteurs et résistants (Agulhon, 2007). La professionnalisation a provoqué un « tribunal du jugement » (pour parler comme Kant) entre les différents acteurs des différentes sphères et entre les acteurs d'une même sphère. Le débat est vif dans les pays de l'OCDE parce qu'il est lié à la fulgurante mutation socioéconomique d'une société de plus en plus objectivée et de plus en plus configurée en projet (Gibbons, 1994). De ce fait, la professionnalisation fait germer deux autres tendances d'acteurs conventionnalistes et indifférents. Ils sont respectivement les conciliateurs et les acteurs neutres tels que nous les avons nommés dans les quatre catégories d'acteurs apparues dans nos travaux (conservateurs, réformateurs, conciliateurs et neutres). Les conciliateurs constituent la tendance la plus importante et se distinguent par leur pragmatisme fondé sur un équilibrage de l'offre de formation (enseignement académique et enseignement professionnel). Tandis que les acteurs neutres apparaissent comme des exécutants, leur leitmotiv est en quelque sorte « que les règles soient dites d'où qu'elles viennent » et eux ils s'exécutent.

La dispute qui a caractérisé le rapport philosophie/science dans le tournant de la déclaration de Marx suggérant aux philosophes de changer le monde au lieu de se contenter à l'interpréter, est à peu près la même entre l'université, le marché du travail et les politiques. « Quand le philosophe pose le problème général de la connaissance, la science s'offre alors à lui comme un recueil particulièrement riche de connaissances bien faites, de connaissances bien liées. Autrement dit, le philosophe demande simplement à la science des exemples pour prouver l'activité harmonieuse des fonctions spirituelles, mais il croit avoir sans la science, avant la science, le pouvoir d'analyser cette activité harmonieuse » (Bachelard, 1988:3). En d'autres termes, en se tenant en dehors de l'esprit scientifique, le philosophe croit que la philosophie des sciences peut se borner aux principes des sciences. A certains égards, les politiques et le marché de l'emploi raisonnent exactement de cette manière à l'endroit de l'université qu'ils tiennent comme simple interprétatrice du monde au lieu de participer à son changement. Or, les enseignants-chercheurs en tant que penseurs analystes et créateurs des savoirs nouveaux

sont conscients d'être plus entrés dans les problèmes du monde. En tout état de cause, le milieu professionnel ne veut plus être tenu à l'écart de l'université. « Les savoirs d'expérience ne sont plus à côté des savoirs académiques, ils sont en dialogue avec ces savoirs, en discussion et en compétition » (Triby, 2012:99). Sans doute, mais ceci reste une dimension nouvelle pour l'université à intégrer sans devenir une réceptrice exclusive des messages du marché de l'emploi frappé le plus souvent par les aléas économiques. Les savoirs expérientiels sont inscrits dans une temporalité éphémère. C'est-à-dire le temps que d'autres connaissances opérationnelles plus performantes se mettent en place pour saper les premières ou les rendre obsolètes. En réalité, nous estimons que ce sont les savoirs universitaires qui profitent des occasions de fonctionner pour générer d'autres savoirs de contexte, d'expérience, de procédure, d'agir et d'être. En effet, « l'université est confrontée à deux problématiques majeures : la transformation concernant l'allongement de la scolarité et ses effets sur le rapport au savoir et la transformation touchant au fonctionnement du marché du travail et ses effets sur les fonctions de l'université (…), d'où le problème quantitatif d'une part dû à l'arrivée de jeunes par défaut ou en attente qui deviennent étudiants sans porter les dispositions particulières ni les raisons suffisantes pour justifier les efforts de l' « autonomie » exigée pour y réussir et le problème qualitatif d'autre part, lié à la conception de la place du savoir dans la trajectoire sociale au niveau plutôt sociocognitif, à savoir la représentation de la place du savoir dans la société; enfin au niveau plus épistémique, la représentation des rapports sociaux entre les savoirs (académiques, professionnels, pratiques)» (Triby,op.cite: 99). Ces deux problématiques évoquent la nécessité de l'université d'endosser la nouvelle mission économique dont elle est assignée.

Toutefois, nos travaux confirment que la mission de l'université dépasse évidemment les besoins ponctuels des entreprises et des populations. Le monde est à penser et à repenser de manière ininterrompue. L'université peut certes intervenir dans la résolution des problèmes du monde, mais peut-être selon son rythme et ses modalités propres. Mais vouloir lui imputer le défi de résoudre les problèmes de l'insertion professionnelle et demander aux enseignants-chercheurs de se mobiliser collectivement pour des solutions concrètes, certains pensent que c'est marcher à contrecourant de ces principes. C'est ce

qu'Audier (2012) appelle « l'université au péril de l'insertion ». Au Sénégal, il s'agit plutôt d'un équilibrage des formations permettant à chaque dimension de se développer convenablement. La plupart des enseignants-chercheurs approuvent un intérêt impérieux de questionner les formes de valorisation des études universitaires et des diplômes afin de donner de la valeur ajoutée à ses formations dites basiques. Même si la réforme du LMD y compris celle des contenus est sentie comme une fatalité, ce qui a fait d'ailleurs qu'ils pratiquent une « professionnalisation verticale », ils ne sentent pas encore une implication profonde du milieu professionnel. La professionnalisation a néanmoins engendré de façon ad-hoc une série de réflexions et de prise de conscience des enseignants-chercheurs sur leur apport et leur positionnement dans l'évolution socioéconomique. Leur qualité d'acteurs réflexifs s'est amplifiée dans cette logique d'ouvrir l'université au milieu économique et aux autres acteurs de la communauté. Le problème vu sous cet angle est de passer d'une méthode pédagogique transmissive à une pédagogie par compétences (De Ketele, 2010). Mais l'usage de cette dernière est difficile à articuler avec la faiblesse des moyens disponibles dans les universités publiques et du fait de l'ancrage dans la pédagogie frontale.

Il s'y ajoute que les universités d'Etat traversent des mutations qui les prédisposent à changer cette logique de gratuité et à faire contribuer les étudiants et leurs familles au financement des formations (Charle, 2008 ; Montlibert, 2004 ; Schultheis et al, 2008). Nos travaux montrent que cette logique est difficilement réalisable dans un pays comme le Sénégal. La pauvreté des familles, le legs colonial et des croyances quelquefois réfractaires à tout changement, rejettent toute évolution dans ce domaine (Akam et Ducasse, 2002). Ce qui d'ailleurs, se révèle un argument soutenu par la plupart de nos enseignants interrogés, considérant que cela ressemblerait à une privatisation rampante des universités. Pourtant en dépit de ce fait, ils ont tous dénoncé les frais de scolarité qui n'augmentent pas depuis fort longtemps. Ainsi, sans définir le seuil à ne pas dépasser au risque de tomber dans la privatisation, ils proposent une contribution substantielle des ménages. Et du coup, les universités ont établi une scolarité scindée en deux et payée séparément: l'inscription administrative et l'inscription pédagogique ; ce qui crée systématiquement une hausse des frais d'études et l'affaiblissement de l'Etat-providence ;

une situation qui entre dans la logique internationale. Elle recoupe les objectifs fixés par le sommet de Lisbonne en 2000 qui demandent de faire porter certaines charges aux étudiants et à leurs familles dans le financement des études, (Garcia, 2005, 2008). Et vu que le LMD est prise comme une réforme de correction, l'Etat-providence ne fait que s'étioler. La situation actuelle présume que d'année en année les étudiants sénégalais payeront plus cher leurs études universitaires. En réalité, au Sénégal les raisons fondamentales évoquées pour entrer dans le LMD sont inscrites dans une perspective internationale. C'est pourquoi le « penser globalement et agir localement » est le principe mis en application. Les enseignants-chercheurs estiment que les problèmes éducatifs sont différents d'un espace géographique à un autre. En s'engageant dans cette logique, ils n'entendent pas inconditionnellement « imiter » ou « suivre » un quelconque modèle éducatif, mais plutôt d'en créer leur propre modèle. La mise en place des réformes d'inspiration internationale dans des pays éloignés de leurs origines est toujours une affaire délicate, souvent une application particulière liée au sous-développement. Ainsi transplantées, elles deviennent problématiques; elles perdent leur efficacité de cohérence, efficacité si sensible quand on les revoit dans leur originalité réelle avec la fidélité scrupuleuse des principes qui les fondent.

L'objectif de cette thèse était de dévoiler une conception de la professionnalisation des études universitaires au Sénégal dans le contexte actuel de la globalisation. C'est pourquoi nous avons choisi un terrain dans le milieu universitaire porteur même des changements à opérer. Une étude croisée du milieu professionnel et universitaire, nous paraissait au début, intéressante. Mais nous pensons que celui des enseignants-chercheurs est le plus essentiel. Il est angoissant de penser conclure un travail portant dans un champ théorique si actuel et largement fouillé, une raison de plus pour affirmer que nous sommes conscient de l'immensité des éléments que nous pouvions encore étudier. Mais entre plus l'infini et moins l'infini, chaque penseur peut jouer une partition. Evidemment, nous avons voulu que ce travail dans sa globalité soit une alchimie parmi les travaux qui portent sur l'une des évolutions qui marquent l'université dans le cas du référentiel LMD et de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en ce début de millénaire. La quantité importante de travaux réalisés dans le domaine, justifie l'intérêt épistémologique

que présente le champ aux yeux de beaucoup de chercheurs de la plupart des disciplines des sciences de l'homme et de la société qui ont passé au crible la notion de professionnalisation presque sous toutes ses formes. Le rapport entre les formations et l'emploi demeure une question vive; l'université étant dans ce sillage, le maillon sans doute le plus important, ses paradigmes d'enseignement et de méthode sont questionnés par les acteurs du marché du travail et bon nombre de chercheurs sont convaincus de son impératif d'évoluer sans rompre avec ses valeurs traditionnelles.

Si nous nous sommes singulièrement intéressé à la professionnalisation, c'est que nous avons voulu d'une part, comprendre la pertinence scientifique du débat qui caractérise le processus, saisir de l'opportunité qu'elle présente pour un pays en voie de développement et d'autre part, décrypter la problèmatique sur l'équation du chômage qui, à l'occasion d'un repas à l'université, est restée longtemps en germe et une curiosité dans notre pensée. C'était tout au début de nos études universitaires, nous venions de terminer nos formalités d'inscription en tant que nouvel étudiant. Ce jour-là nous avons mangé au restaurant du campus universitaire et partagé notre table avec des ainés. Ils étaient tous déjà titulaires du diplôme de la maitrise et leurs propos ne tournaient qu'autour de l'emploi. Et c'est en ce moment-là qu'un d'entre eux nous asséna d'une question qui est restée inoubliable: *« boy, que viens-tu faire à l'université, tu veux devenir chômeur? Vas faire les concours pendant qu'il est encore temps»*. Jeune étudiant, nous étions embarrassé et même terrifié. Toute notre ambition était d'entrer à l'université et voilà que nous venions de recevoir une sorte de preuve peut-être de l'impertinence de notre choix. A l'époque pourtant, l'université était considérée comme une libération familiale et éducative après les années de lycée. Nous venions de recevoir un coup rude qui installe immédiatement en nous une vive interrogation sur le rapport études/emploi que nous avons toujours vainement cherché à comprendre. Dans la même logique et à mesure que nous grandissions se précisait un autre questionnement sur le rapport du taux d'analphabétisme (56%) et le taux de chômage (38%) que nous n'arrivions toujours pas à saisir, les raisons expliquant le chômage de tant de diplômés dans un pays à 56% analphabètes (BAD/OCDE, 2008:587). Alors que des secteurs comme l'agriculture, l'élevage, la pêche, l'artisanat, le transport, le commerce, l'agroalimentaire, beaucoup de

métiers restent encore quasiment rudimentaires. Cette problématique nous a taraudé l'esprit pendant tout le séjour universitaire et justifie en partie l'engagement dans cette thèse qui nous a permis d'aboutir à une partie des réponses. Une telle réponse est fondée sur une analyse du discours et quoiqu'elle puisse nous fournir une information, la complexité du genre humain fait qu'il restera toujours dans l'homme des indéterminations (Lhuilier, 2011). De ce fait, nous pouvons concevoir la globalisation, à l'instar de Kofi Annan ancien secrétaire Général de l'ONU, comme « le défi essentiel auquel nous sommes confrontés aujourd'hui ». Il est fondamental de faire en sorte que « la globalisation devienne une force positive pour tous les habitants de la planète » Anthonny Giddens (cité toujours Ginkel, 2003) fait remarquer « qu'un monde incontrôlé n'est pas un monde que nous renonçons à contrôler: c'est un monde qui introduit de nouveaux types d'imprévisibilité, de nouveaux types de risque, de nouveaux types d'incertitude » Ginkel (2003 :77). Nous sommes convaincus que la reconstruction ininterrompue du monde est l'affaire des penseurs. Outre sa mission d'éclaireur et de créateur, « la tâche de l'intellectuel est de dénoncer ce qui est. Sa tâche n'est pas de séduire, mais d'armer » (Jean Ziegler, 2005: 20). La vie n'est pas un état à subir, mais une unité harmonieuse de jonction avec soi et l'humanité à conquérir. Nous voulons être auprès de ceux qui arment les consciences en vue de cette conquête.

Bibliographie

Affa'a Félix M. & Des Lierres T. (2002), *L'Afrique noire face à sa laborieuse appropriation de l'université*, Harmattan/Paris, Presse universitaire de Laval, Québec/Canada, 321p.

Agbossou I & Alii (2007), *Les échanges européens ERASMUS, accroitre la mobilité des enseignants pour développer celle des étudiants*, N° 246, CEREQ, http://www.cereq.fr/pdf/b246.pdf (vu le 3 mars 2009)

Aghali A. (2002), En Afrique l'enseignement supérieur sacrifié, *Le Monde Diplomatique*, N°576, mars 2002, p.20

Agulhon C. (1998), Les référentiels de formation comme expression des relations formation emploi : clarification ou confusion ? Dans Bourdoncle R. & al, « *Les professions de l'éducation et de la formation* », Presse universitaire Septemtrion, Paris

Agulhon C. (2002), Préface, Dans *La formation en alternance, état des pratiques et des récherches*, PU du Québec,

Agulhon C. (2005), Les politiques régionales de formation professionnelles. Du référentiel commun à la politique locale. *Education et société*, n°16, pp.279-292

Agulhon C. (2005), Les relations formation emploi. Le serpent de mer. *Les Sciences de l'éducation, Questions vives*, Université de Provence, Aix, pp 39-51

Agulhon C. (2007), La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale, *Recherche et Formation* n°54, pp. 11-27

Agulhon C. (2012), La professionnalisation des cursus un tournant dans la conception des savoirs universitaires? Dans, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Octarès, Toulouse, pp.63-74

Akam N. (2002), L'université vertuelle africaine (UVA) : l'insertion du programme dans l'offre de l'enseignement supérieur, Dans *Quelle université pour l'Afrique ?* Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine/Pessac, pp.209-254

Akam N. et al. (2002), *Quelle université pour l'Afrique ?* Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine/Pessac, 314p.

Anate K. (2002), Mondialisation et marchandisation de l'éducation : l'aventure ambiguie d'une certaine modernisation, Dans *Quelle université pour l'Afrique?* Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine/Pessac, pp.255-276

Annoot E.et Musselin C. (2004), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, enseigner, apprendre, évaluer*, Harmattan, Paris

Aron P. (2008), Les études littéraires au risque de Bologne, dans *Le cauchemar de Humboldt*, Raison d'agir, Paris, pp.175-198

Aron R. (1964), *La lutte des classes : nouvelle leçon sur les sociétés industrielles*, Gallimard, Paris

Arrow K. (1973), Higher education as a filter, in *Journal of public Economics*, N°2

Assié-Lumumba N'Dri. (1993b), *L'enseignement supérieur en Afrique francophone : évolution du potentiel des universités classiques et des alternatives pour le développement*, Washington DC, World Bank

Aubry C. et Dauty F. (2000), Evolution de l'emploi et des qualifications dans le secteur bancaire en France, *Rapport national français phase 3, « EDEX »*, (Educational Expansion and Labour Market) programme TSER du 4ième PCRD

Audier F. (2012), L'université au péril de l'insertion, Dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : de la professionnalisation aux formes concrètes*, pp.197-207

Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris, 257 p.

Bachelard G. (1983), *Le nouvel esprit scientifique*, 15è Edition PUF, Paris, 184 p.

BAD/OCDE (2008), *Perspectives économiques en Afrique*, OCDE

BAD-Sénégal (2006), « Aide mémoire de la mission d'évaluation du projet d'appui à l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA ». *Banque africaine de développement*, Dakar, 18-24 mars 2006.

Baduel P.R., (2007), « *L'enseignement supérieur et la recherche face à l'injonction libérale : standardisation internationale et marchandisation généralisée* », Alfa 2006. Éditorial, 9-11

Banque Mondiale (2003), *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Les presses de l'Université Laval, 2003.

Banque mondiale (2007), *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : état de la question, défis, opportunités et pratiques positives*, Juin, Washington

Banque mondiale, (2002a), *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*. Washington D.C. The World Bank.

Banque mondiale, (2002b), *Education and Training in Madagascar. Toward a Policy Agenda for Economic Growth and Poverty Reduction*, A World Bank Country Study, Africa Region, Human development Department, Washington DC.

Banque mondiale, (2003), *Education in Rwanda. Accelerating The Agenda For Post Conflict Resolution*, A World Bank Country Study, Africa Region, Human development Department, Washington D.C.

Banque mondiale, (2005), *World development indicators 2005*. Washington D.C. The World Bank.

Bardin L. (2003), *L'analyse de contenu*, Presse universitaire de France, 11è édition, Paris

Barro A. (2009), *Ecole et pouvoir au Sénégal. La gestion du personnel enseignant dans le primaire*, Harmattan, Sénégal

Bart D. et Fournet M. (2010), Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°26/1, URL (http://ripes.revues.org/314), vu le 10 mai 2010.

Baumann E. (2003), Marché du travail, réseaux et capital social. Le cas des diplômés de l'enseignement supérieur au Sénégal, Dans *L'Afrique des citadins. Sociétés civiles en chantier*, Abidjan-Dakar, Paris, Karthala 2003, p.219

Bayad M. et Schmitt C.G. (2002), *Pédagogie par projet et entrepreneuriat : réflexion autour d'une marche et de différentes expériences, 2ième congrès de l'académie de l'entrepreneuriat* http://www.boostyourtalent.be/IMG/pdf/pedagogie_par_projet_et_enseignement_de_l_entrepreneuriat-2.pdf (vu le 17 juin 2009)

Beaud M. (2006), *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte, 202p.

Beaumert F. (1999), Le développement des activités réduites des demandeurs d'emploi, exemple les pays de la Loire, Dans *Le capital humain : dimensions économique et managériales*, PUA, Anger

Becker G. S. (1964), Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education, *New-York: national bureau of economy research*, Columbia University Press

Becker J. (2007), *Compétences et identité professionnelle: l'enseignement et autre métier de l'interaction humaine*, Boeck et Larcier, Bruxelles, 241p.

Bel M. et Alii (2005), *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamique de professionnalisation de l'offre*, IDEP, CEREQ

Bennaghmouch S. et Gangloff-Ziegler C. (2007), Diplômes et accès à l'emploi: le point de vue des employeurs, *Actualité de la recherche en éducation*, Strasbourg, www.congresintaref.org/, vu 10/02/2011)

Bernard H. (2011), *L'évaluation de l'enseignement universitaire, Guide pratique,* Bruxelles : De Boeck.

Berthet T. Lexton M.-B. et Alii, (2000), La traduction localisée de la réforme des premiers cycles dans les universités bordelaises. Quelle mise en œuvre pour quelles logiques d'actions ? *Rapport ronéo*, 60p.

Bianchini P. (2004), *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960 – 2000)*. Paris: Karthala.

Blanchard F. (1975), L'OCDE inspiratrice des politiques scolaires du capitalisme, *US n° 5*, Colloque de la FAPO, 26 février

Blanchet A. et Gotman A. (2006), *L'enquête et ses méthodes, l'entretien,* Armand Colin

Blaug M. (1964), La méthodologie économique, *Economica* (2ième Edition)

Bloom D.E. (2003), Des idées à l'action pour une réforme de l'enseignement supérieur. Dans *Globalisation et universités, nouvel espace, nouveaux acteurs*, éditions Unesco, Université Laval, pp.151-165

Bonnal L., Clément D. et S. Mendes (2004), « L'accès au premier emploi au cours des années 1990 : le cas des apprentis et des lycéens », *Economie et Statistique*, n° 378-379, pp. 35-54.

Bosman C.G.F. et Roegiers X. (2000), *Quel avenir pour les compétences* ? 1ère édition, De Boeck Université, Bruxelles

Bourdieu P. (1981), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit

Bourdieu P. et Passeron J. C. (1964), *Les héritiers,* Edition Minuit, pp. 86-87

Bourdieu P. et Passeron J. C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris

Bourdoncle R. (1991), La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine, note de synthèse, *Revue française de pédagogie* n°94, pp.73-92

Bourdoncle R. (1994), Préface, Dans *L'université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique,* Harmattan, INRP, 188p.

Bourdoncle R. et Alii. (1998), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presse Universitaire Septentrion, Paris, 467p.

Bourdoncle R. et Lessard (2002), Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conception de l'université et formation professionnelle, *Revue française de pédagogie*, N°139, pp.131-154

Bourque C.J. et Doray P. (2009), Les représentations sociales du travail dans des parcours de retour aux études au niveau collégial et universitaire, *Revue interventions économiques*, 40/2009, consultable en http://interventionseconomiques.revue.org/90 vu le 2 mars 2012

Boutin G. et Julien L., (2000), *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Editions Nouvelles, Montréal.

Breton G. (2003), *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Presse universitaire de Laval, Québec/Canada, UNESCO/Paris, pp.5-14

Breton G. (2003), Préface Dans *Construire les sociétés du savoir, nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Rapport de la Banque Mondiale, Presse universitaire de Laval

Breton G. et Lambert M. (2003), *Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Editions UNESCO, Presse universitaire de Laval/Economica

Brouillette V. et Alii (2008), *Réorientation, refinancement et obligation de résultats : réforme ou dérive politique des universités québécoises*, Edition Boeck, 153p.

Brucy G. (2012), Former pour rendre « employable»? Genèse d'une politique. Dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Octarès, Toulouse, pp.23-34

Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire,* traduction de Deleau M., PUF, Paris

Canals V. et Jaoul M. (2003), *Communication aux journées d'étude du RESUP*, IREDU, Dijon

Canals.V. et Jaoul M. (2003), Choix d'orientation et rentabilité de l'enseignement supérieur, une application micro économétrique à partir du modèle de scolarité de Mincer, *Communication aux journées d'étude du RESUP, IREDU*, Dijon, 19 septembre

Canisius K. (2008), Réorientation, refinancement et obligation de résultats : réforme ou dérive politique des universités québécoises, *L'obligation de résultats en éducation,* Edition Boeck, pp.145-165

Capiez A. (1999), Formation et contribution du créateur d'entreprise au développement économique, Dans *Le capital humain : dimensions économiques et managériales*, Presse universitaire d'Anger, pp 93-110

Carbonneau M. (1991), Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, p. 33-57.

Carrington W.J. et Enrica D. (1999), How Extensive is the Brain Drain? *Finance & Development,* 36 (June): 46-49

Cathia P. (2007), *Le dispositif vécu au cœur de la préparation du DAEU à distance*, Thèse de doctorat présentée à l'université de Strasbourg1, Mention sciences de l'éducation

Chambon A. et Cardi F. (1997), *Métamorphose de la formation*, Harmattan, Paris

Champy P. & Etévé C. (2000), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2ième Edition Nathan, Paris

Champy-Remoussenard P. (2007), Les effets formateurs de la VAE, Dans *Actualité de la recherché en éducation et en formation*, Strasbourg, vu le 10-9-2010 C:\Users\badar\AppData\Local\Microsoft\Windows\TemporaryInternetFiles\Low\Content.IE5\IC7QAWU5\AREF2007_Patricia_CHAMPY-REMOUSSENARD_542[1].doc

Charle C. (2007), Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne, dans *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, Paris, pp.9-32

Charlier J.E. (2006), *Les universités africaines francophones et l'espace mondial de l'enseignement supérieur en construction*, Communication au colloque international d'Ouagadougou, 3, 4 et 5 juin

Charlier J.E. (2006/2), Savants et sorciers. Les universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité, *Education et société*, n°18, p.93-108

Charlier J.E. (2010), L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne, *Revue française de pédagogie,* N° 172, pp. 77-84

Chauvel Louis, (1998), La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres, *Revue de l'OFCE,* N°66, juillet, pp 22-57

Chauvigné C.et Coulet J. C. (2010), L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue françaises de pédagogie*, N° 172, Juillet Septembre, pp.15-28, consultable sur revues.org

Cifali M. (2008), L'envers et l'endroit d'une « obligation de résultats », *L'obligation de résultats en éducation*, Edition Boeck, pp. 244

Cohen E. (2006), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur*, Cercle des économistes d'Aix en Provence

Cohendet P. et Bénézech D. (2003), Interaction et coordination inter monde ou l'évolution professionnalisante de l'enseignement supérieur. Dans Ancori B. et Cohendet P. (Eds), *Economie fondée sur la connaissance et nouveaux espaces d'expertise. La place et le rôle de l'université*, p.191-223, Strasbourg, ULP

Combes M. C. (2011), La professionnalisation des études universitaires, *Éducation Permanente*, N°188, 2011/3, pp. 24-35.

Commission européenne (2002), *Emploi et affaires sociales*, Rapport final

Commission européenne (2003), *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance,* communication, COM (2003) 58 Rapport final, Bruxelles, 5 février

Communauté Européenne (2004), Helping to create a business culture: a good practice guide to promote entrepreneurial attitudes and capacities through education, p.5

Crahay M. et alii (2010), Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, *Revue française de pédagogie,* N°172, (Juillet-Septembre).

Crahay, M. (2006), Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, N°154, 97-110.

Croché S. et Charlier J-E (2008/1), AGCS et processus de Bologne. Des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur, *Distances et savoirs, volume 61*, p.13-41

D'Hoogh C. (1963), *Problèmes économiques de l'enseignement*, Bruxelles, CEPSPT

Davidenkoff E. et Kahn S. (2006), *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?* Hachette, Paris

De Ketele J.M. (1983), Les facteurs de réussite à l'université. *Humanités chrétiennes*, vol. 26, n° 4, p. 294-306.

De Ketele J.M. (1996), La formation des professeurs d'université: entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles, Dans J. Donnay & M. Romainville, *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck.

De Ketele J.M. (2009), L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir ». Dans M. Ettayebi, P. Jonnaert & R. opertti, *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs*. Paris, Harmattan.

De Ketele J.M. (2010), La pédagogie universitaire: un courant en plein développement, *Revue française de pédagogie*, N° 172, juillet-septembre, consultable, revue.org.

De Ketele J.M. et Hanssens C. (1999), L'évolution du statut de la connaissance: ses déterminants et ses conséquences », Dans Groupe avenir de la Communauté française de Belgique, Université catholique de Louvain, *Des idées et des hommes. Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*. Louvain-la-Neuve: Academia- Bruylant, p.247-263.

Deer C. (2007), La Grande-Bretagne à la croisée des chemins : entre volonté politique et logique économique, Dans *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, Paris, pp.107-126

Deniger M. A. et Alii (2008), Réorientation, refinancement et obligation de résultats : réforme ou dérive politique des universités québécoises, *L'obligation de résultats en éducation*, Editions Boeck, 146p.

Derrida J. (2001), *L'université sans condition*, Galilée, Paris

Diop C.A. (1954), *Nations négres et cultures*, Présence Africaine, Paris

Dizambourg B. (2007), L'enseignement supérieur, une compétition mondiale ? *Revue internationale d'éducation Sèvres*, N° 45, pp.17-25

Drapeau M. (2004), Les critères de scientificité en recherche qualitative, *Pratiques psychologique*, N° 10/2004, Société française de psychologie, Elsevier SAS, p.79-86

Dubar C. et Tripier (2005), *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 283p.

Duchesne S. (2000), *Les méthodes au concret*, PUF, CURAPP

Duluc A. (2000), *Leadership et confiance, développer le capital humain par des organisations performantes*, Danod, Paris

Durrive L. et Triby E. (2006), *Lexpérience des normes*, Lille, ANRT

Duru-Bellat M. (2006), Déclassement: quand l'ascenseur social descend, *La république des idées, la nouvelle critique sociale*, p.47-54, Seuil, Paris

Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Seuil/Paris, (La république des idées) 106p.

Ela J.M. (2002), Préface Dans *L'Afrique noire face à sa laborieuse appropriation de l'université*, Harmattan, Presse universitaire de Laval, 320 p.

Engono J.N. (1994), Faut-il des professionnels de l'expertise distincts des chercheurs, *Bulletin de l'APAD*, http://apad.revues.org, Consulté le 06 Mars 2012

Erliche V. et Verley E. (2010), Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentattion et professionnalisation, *Education et Sociétés*, N°26/2/, pp.71-88

Fabre M. et Marc D. (2007), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*, Harmattan, Paris

Fantasia R. (2008), Délits d'initiés sur le marché universitaire américain : les mécanismes de reproduction de l'élite, Dans *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen,* édition Raisons d'agir, p. 15-25, Paris

Fave-Bonnet M.F. et Clerc N. (2001), Des « héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherche, Dans *Revue française de pédagogie, n° 136*, juillet-Aout-septembre, 1-19

Felouzis G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université.* PUF, Paris, 299p.

Felouzis G. (2003), *Les mutations actuelles de l'université*, PUF, Paris, 400p.

Fenneteau H. (2007), *Enquête : entretien et questionnaire*, Paris, 2ième Edition, Dunod

Fernandes S. (2009), [notes de lecture] «Wittorski R. (2007), Professionnalisation et développement professionnel », *Questions vives*, Vol 5 N°11, pp.315-316

Foko B. A & Alii (2004), « L'efficacité externe de l'éducation au Sénégal: Une analyse économique ». *Document de travail du Pôle de Dakar (UNESCO-BREDA)*.

Fourcade B. (2000), Filières académiques et filières professionnelles, quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens? *Conférence de l'EURESCO*, Giens/France, 16-21/05/2000

Freire P. (1983), *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*, MASPERO, 202 p.

Freire P. (2006), *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*, ERES, 194p.

Freitag M. (1995), *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, La Découverte, Paris

Friedberd E. et Musselin C. (1989), *En quête d'une université: études comparées des universités en France et en RFA*, Paris, Harmattan

Fuente A. et Ciccone A. (2002), *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance*, Rapport Final, Commission Européenne

Galan C. (2007), La libéralisation de l'enseignement supérieur au Japon, Dans *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, Paris, pp.231-250

Gamel C. (2000), Le diplôme, un signal en voie de dépréciation, *Revue d'économie politique*, n°110, V 1, pp.53-83

Garcia S. (2005), Conformer les universités aux exigences de la rentabilité, *Economie et Politique 608-609*, Mars-Avril

Garcia S. (2008), La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, Dans *Le cauchemar de Humboldt*, Raison d'agir, Paris, pp.63-86

Gartner W.B. et Vesper K.H. (1994), Experiments in entrepreneurship in education: successes and failures, in *Journal of business Venturing*, 9 (3) p. 179-187

Gendreau-Massaloux M. (2001), Rectrice de l'Agence Universitaire de la Francophonie, *Lettre de l.IFE*, juillet 2001.

Gibbons M. (2003), L'avenir de l'enseignement supérieur dans un monde globalisé, Dans *Globalisation et université : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Editions UNESCO / université Laval/Economica, pp.117-128
Gibbons M. et al. (1994), *The new production of knowledge*, Londres Sage
Gibbons M. et al. (2001), *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty.* Cambrige, polity press
Gilles D. et al (2002), *Projet professionnel de l'étudiant : les nouvelles donnes,* Ed. ONISEP (Paris) collection Références
Ginkel H. V. (2003), Que signifie la globalisation pour les universités ? Dans *Globalisation et université : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Editions UNESCO / université Laval/Economica, pp.73-85
Gioan P.A. (2007), *Enseignement supérieur en Afrique francophone : quel levier pour des politiques financières soutenables ?* World/Bank Washington, mars 2007, 37p. (http://ressources.world/bank.org), vu le 2mai 2009
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,* Net.Doc 35, Céreq, Février, http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-35.pdf, (vu le 20 mars 2010)
Giret J.F. (2005), « Quand les jeunes s'estiment déclassés », Dans *Des formations pour quels emplois*, Sous la direction de J.F. Giret, A. Lopez et J. Rose, La Découverte, Paris
Giret J.F., Moullet S. & Thomas G. (2002), *De l'enseignement supérieur à l'emploi: les trois premières années de vie active de la génération 98*, Céreq Marseille, décembre
Glanz J. (2001), Trolling for Brains in International Waters, *New York Times* (April).
Goffman E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Editions minuit, Paris
Gohier C. (2004), Le cadre théorique, Dans Karsenti Thierry & Savoie-Zajc Lorraine *La recherche en éducation : étapes et approches*, CRP, Université de Sherbrooke, p.81-102
Gonnin-Bolo A. (2005), *Entreprises et écoles, Une rencontre de professionnels*, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Paris
Goudiaby J. A. (2005), Texte présenté au RESUP le 16 septembre 2005 à Dijon
Goudiaby J. A. (2009). Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme « globale », *JHEA/RESA vol 7, 1&2*, p.79-93
Grawitz M. (2004), *Lexique des sciences sociales*, Editions Dalloz, Paris
Guissé I. (1998), *L'espace universitaire et le contexte politique au Sénégal : cas de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis*, Mémoire de Maîtrise, UGB de St-Louis
Habboub E., Lenoir Y. et Tardif M. (2008), La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique : un essai de synthèse des travaux francophones, Dans Pastré P. et Lenoir Y.: *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat.* Toulouse : Octarès.
Harfi M. et Mathieu C. (2006), Classement de Shanghai et image internationale des universités: quels enjeux pour la France? *La Documentation Française, Horizons stratégiques*, n°2, p.100-115
Heinrich G. et Hildebrand V. (2001), Public and private retunrs to education in the Europe union: an appraisal, *European investment bank*, Luxembourg

Heldenbergh A. (2007), *La démarche qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, Harmattan, 273p.
Hirtt N. (2009), L'approche par compétences : une mystification pédagogique, Dans *L'école démocratique*, N°39, Septembre
Honing B. (2004), Entrepreneurship education: toward a model of contingency-based business planning, *Journal of Academy of Management learning and education*, 3 (3), p.258-273
Huberman M. et Miles M.B. (1991), *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université
Hugée C. (2012), Accueillir, Orienter, «Insérer»? Un service universitaire d'information et d'orientation des étudiants à l'heure de l'insertion des diplômés. *Dans La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté aux formes concrètes*, Octarès, Toulouse, pp.163-180
Huret R. (2007), Un modèle américain? Les universités au cœur de la société? *Revue internationale d'éducation Sèvres* N°45, pp.127-134
Isambert-Jamati V. (1995), *Les savoirs scolaires. Enjeux Sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Harmattan
Janne Henri (1963), Préface Dans *Problèmes économiques de l'enseignement*, Université libre de Bruxelles, Institut de sociologie, Bruxelles, 226p.
Jarousse J.P. et Mingat A. (1986), Un réexamen du modèle de gain de Mincer, *Revue économiques*, n°6, pp.999-1031
Jorro A. (2007), L'alternance recherche formation, terrain professionnel, *Recherche et Formation*, n°54, 2007, pp 101-114
Jovanovic B. (1979), Job matching and the theory of turn-over, *Journal of Political economy* n°5, pp 29-47
Kastrissianakis A. (2002), Préface, Rapport de la commission emploi et affaires sociales, *Commission Européenne*, p.4
Kergomard A. (1995), *La mutation universitaire*, Harmattan, Paris
Kirsch J-L.**,** (2008), Travail et apprentissages, *Revue de didactique professionnelle, Formation emploi* [En ligne] 103 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 16 décembre 2009, Consulté le 16 octobre 2010. URL : http://formationemploi.revues.org/index2589.html
Kletz F. et Alii (1996), *La gestion des institutions culturelles est-elle spécifique ?* Edition, Paris, Ecole des mines, Centre de gestion scientifique
Knight J. (2003), Les accords commerciaux (AGCS) : implications pour l'enseignement supérieur, In *Globalisation et université : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Editions UNESCO / université Laval/Economica, pp.87-115
Koubi M. (2003), « Les carrières salariales par cohorte de 1967 à 2000 », *Economie et*
Krugman P. (2008), « *L'Amérique que nous voulons* », Paris, Flammarion, 338 pages
Kuratko D.F. (2004), Entrepreneurship education in the 21ième century forum legitimization to leadership. *A Coleman Foundation White Paper, USABE National Conference, January 16*
Labryère C. (2000), La professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les auteurs ? *Formation-emploi* n°70, 31-42
Langouet G. (2001), L'école française évolue ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile, *Revue française de pédagogie*, N° 137, p.47-58

LARGO et GEAPE (1999), *Le capital humain : dimensions économiques et managériales*, Presse universitaire d'Anger
Larrieu P. et P Gilles (2009), De l'expérience à la preuve en VAE : quels repères juridiques ? *La recherche en éducation*, n°2, pp. 40-54
Latreille G. (1984), *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 ans de luttes et de recherches*, Presses universitaires de Lyon
Laurent F. (2007), Préface, *Université et entrepreneuriat*, Presse universitaire de Nancy, sous la Direction de Christophe Schmitt, pp.9 -11
Laval C. et Weber L. (2000), *Le nouvel ordre éducatif mondial, Syllepse*, Paris, 200p.
Le Gall C. et Souillé C. (2007), Massification, professionnalisation, réforme du gouvernement des universités et actualisation des conflits de facultés en France, Dans *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Editions Syllepse
Lebeau Y. et al. (2006), Pression sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud : dossier, *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N°5, 356p.
Leclercq E. (2012), Les compétences comme enjeux de la construction des parcours étudiants, Dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Octarès, Toulouse, pp.121-132
Legendre R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal, Québec
Lemaitre D. (2009), Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein, *Revue française de pédagogie*, N°166, Janvier-Mars, pp.17-26
Lemistre P. (2003), Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi, *Revue d'économie politique*, Vol 1, pp.37-58
Lemistre P. (2004), Déterminants des rendements de l'éducation et de leur évolution en France, *LIRHE Note n°386*, Février
Lemistre P. (2008), Objectif 50% de diplômés de l'enseignement supérieur versus déclassement des jeunes, *NET.Doc, LIRHE (centre associé)*, Céreq, pp 3 – 36
Lemosse M. (1989), Le «professionnalisme» des enseignants: le point de vue anglais, *Recherche et formation*, N°6, pp.55-66
Lenoble-P.M. (1996), *La rédaction scientifique, Bruxelles, Boeck Université*, 152p.
Lenoir H. (2002), La VAE : une nouvelle donne pour l'université, *Connexion 2*, N°78 pp.91-108
Lepage J. M. (1999), *Le capital humain : dimensions économiques et managériales*, Presse universitaire d'Anger, France
Lessard C. et Tardif M. (1998), *Formation des maitres et contextes sociaux, perspectives internationales*, PUF, Paris, 290p.
Lessard J.C. et Bourdoncle R. (2002), Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques : approches sociologiques (notes de synthèse), qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? *Revue française de pédagogie* n°139, pp.131-153, Avril, Mai, Juin
Lévis-Strauss C. (1952), *Race et Histoire*, Gallimard, « Folio essai », 1987, Paris
Lévy-Bruhl L. (1960), *La mentalité primitive*, 15è Edition, PUF, Paris, 543 p.
Lhuilier J. (2011), *Libres de penser et d'agir*, Salvator, Paris, 303p.
LLopis J. et Alii (2008), L'entrepreneuriat dans les universités publiques espagnoles, Dans *Entrepreneuriat et Université*, PU de Nancy, pp.171-194

Lorenz C. (2007), « L'économie de la connaissance », le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne, Dans *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, Paris, pp.33-52

Lund H. (1993), Combattre le chômage par la formation professionnelle: le rôle de la ville, *Etudes et travaux n°33*, Conseil de l'Europe, pp.14 -15

Magnac T. et Thesmar D. (2002), Analyse des politiques éducatives : l'accroissement de la scolarisation en France de 82 à 93, *Annales d'économie et Statistiques*, n°65, janviers-mars, pp.254-260

Maillard D. et Veneau P. (2003), « La licence professionnelle: une nouvelle acception de professionnalisation au sein de l'université ? » Dans Félouzis G. (Dir), *Les mutations actuelles de l'université*, PUF

Malglaive G. (1992), *Alternance et construction des compétences professionnelles*, communication à la Biennale de l'éducation et de la formation, les 27-30 avril 1992, Unesco, 11p.

Malglaive G. (1992), L'alternance dans la formation des ingénieurs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 3, septembre, pp.269-282.

Malglaive G. (1992), Les savoirs, la pratique et l'alternance, Dans Afpa, Cee, Cnam, Inrp, Les formations en alternance, *La documentation française*, Paris, pp.292-295.

Marcyan Y. (2007), La construction des diplômes professionnalisés à l'université, l'exemple de l'université Nancy 2, *Recherche et Formation*, n°54, pp.29-45

Marone S. (2001), Université 1968-2001: un campus tumultueux, *Quotidien Le Soleil* du mercredi 28 février

Masjuan, J. M., (2005), La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur : mythe ou réalité », Dans Hadji et al. *Étudier dans une université qui change*, PUG, Grenoblepp.254-280.

Materu P. (2007), *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status, challenge, challenge, opportunities and promising practices*, World Bank working paper N°124, Washington D.C

McIntyre J. et Ivanaj V. (2008), L'importance de la formation en entrepreneuriat au sein de l'université américaine, in *Université et Entrepreneuriat*, PUN, pp.195- 221

Michel M. (1993), La formation continue universitaire en perspectives, *Rapport du colloque du 4 juin 1993 sous la Direction Gérard Ignasse*, Editions Paideia

Mignot-Gérard S. et Musselin C. (2005), Chacun cherche son LMD, *Synthèse du rapport, CSO/ESEN*, http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/07-08/c_musselin_lmd/medias/c_musselin_doc.pdf (vu le 4 avril 2009)

Mignot-Gérard S. et Musselin C. (2005), L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelle régulation, *Education et Société*, N°8 2001/2, p.11-25

Miles M. et Huberman M. A. (2003), *Analyse des données qualitatives*. (2ième Ed.), Paris: De Boeck.

Mincer J. (1974), Schooling, Experience and Earning of Learning by Doing, *Review of Economic Studies*, vol 80, 1962

Moeglin P. (1998), *L'industrialisation de la formation, état de la question*? Paris, éditions CNDP

Monaco A. (1993), *L'alternance école – production : entreprises et formations des jeunes depuis 1959*, Paris, PUF
Montlibert C. de (2004), *Savoir à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Raisons d'agir, Paris
Montlibert C. de (2008), La réforme universitaire : une affaire de mots, Dans *Le cauchemar de Humboldt*, Raison d'agir, Paris, pp.27- 46
Montlibert C.de (2003), La professionnalisation des enseignements universitaires, dans *Revue Agone*, 29/30, pp.195-205
Morard M. C. (1991), *Les diplômes en Europe*, Editions Solar, Paris
Morin E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris, 258p.
Mucchielli A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Arman Colin, Paris, 265p.
Mucchielli A. (Sous la direction de) (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives*, Paris, Armand Colin, p.265
Mucchielli R. (2006), *Analyse de contenu, des documents et des communications*, éditions ESF, Paris
Mukamurera J. & Tardif M. (1996), Van Der Maren (1995), « méthodes de recherche pour l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol 22, N°1, Montréal, p.212-213
Mukamurera J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
Musselin C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, PUF, Paris, 218p.
Musselin C. (2005), *Le marché des universitaires. France, Allemagne, Etats-Unis*, Presse des sciences Po/Paris, 325p.
Musselin C. (2008), *Les universitaires*, Découvertes, Paris
Musselin C. et Froment E. (2007), Le processus de Bologne : quels enjeux européens? *Revue Internationale d'Education Sèvre*, N° 45, p.99-110, Septembre
Nadel J. (1986), *Imitation et communication entre jeunes enfants*, PUF, Paris
Ndiaye, F. (2002), La carrière des universitaires sénégalais, *Quelle université pour l'Afrique ?*, éditions MSHA, Pessac
Ndiaye, F. (2005), « Liberté académique et autonomie universitaire : l'expérience sénégalaise », in *JHEA / RESA*, vol. 3, n° 2, pp. 111-128.
Ndoye A. K. (2007), « Comment le LMD introduit la pédagogie de la réussite », *Interface*, n°4, Dakar : Presses Universitaire de Dakar, pp.9-12
Neyrat F. (2007), Le LMD en France : loin de l'utopie de l'université médiévale, les effets d'une réforme économique libérale, Dans *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, Paris, pp.145-172
Niass B. (2009), *L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation : état des lieux, stratégies et qualités dans les établissements privés d'enseignement supérieur au Sénégal*, Mémoire de Master II présenté à la FASTEF, UCAD, Dakar
Oba J. (2007), Des universités autonomes. La réponse japonaise au défi de l'enseignement supérieur, *Revue internationale d'éducation Sèvres* N°45, pp.135-144
OCDE (1981), *L'avenir de la recherche universitaire*, Paris, 185p.
OCDE (1999), *Perspectives de l'emploi*, Paris, 220p.

OCDE (2001b), *Du bien être des nations : le rôle du capital humain et social*, OCDE, Paris
OCDE (2005-2006), *Analyse des politiques d'éducation 2005-2006, regard sur l'enseignement supérieur*, Paris, 180p.
OCDE (2006), *Regard sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2006*, Paris, 475p.
OCDE(2003), « Evolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur », *Analyse de politique d'éducation*, Ed. OCED, Paris, 65-87
OCDE/CERI (2004), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, OCDE/Paris, 2004, 360p.
Okoyama S. (2007), Les universités japonaises sont-elles mortes? Dans *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, Paris, pp.251-256
Olivier F. (2004), Pourquoi les universités françaises sont-elles si mal classées dans les palmarès internationaux ? *Les Notes de l'IREDU*, 04/04/Mai
Paillé P. et Muchielli A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
Papi C. (2007), Le dispositif vécu au cœur de la préparation du DAEU à distance, Thèse de doctorat soutenue à l'université Louis Pasteur Strasbourg1
Paradeise C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, N°139, pp. 26-29.
Pastré P. (2005), Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle, In : Sorel Maryvonne (coord.), Wittorski Richard (coord.).- *La professionnalisation en actes et en questions*.- Paris : L'Harmattan, pp. 141-144
Pau B. (2003), (2003), « Des savoirs à innover » : remodelage des connaissances, Dans *Université et globalisation : à la recherche de nouveaux équilibres, Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Editions Unesco les presses de l'université Laval pp 247-264.
Paye-Jeanneney L. et Payan J.J. (1988), *Le chantier universitaire « bâtir l'avenir »*, Beauchesne, Paris
Pelletier D., Bujold R. et al. (1984), *Pour une approche éducative en orientation*, Gaétan Morin Éditeur, Québec
Penanros R. de (2002), Avant-propos, Dans *Former les adultes à l'université et les transformations de l'emploi*, pp 9-10
Perrenoud P. (1993), Formation initiale des maitres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'éducation(Montréal), vol. XIX*, N°1, p. 59 -76
Perruchet A. (2009), *Le doctorat est- il rentable? Approches économiques et sociologiques*, Harmattan, Paris
Petras J. et Veltmeyer (2002), *La face cachée de mondialisation. L'impérialisme au XXI siècle,* Aventurine, Paris
Philippart A. (2004), Gouvernance de l'enseignement supérieur, *Revue Politiques d'éducation et de Formation*, Edition CECOEDUC, N°1/10, pp.7-10, Bruxelles
Piaget J. (1962), *Le rôle de l'imitation dans la formation de la représentation*, Evolution psychiatrique, mars.
Pires A.P. (1997), Echantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique, Dans Poupart Deslauriers, Groulx Laperrière, Mayer Pires, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*", Gaëtan Morin éditeur, pp.113 –169.

Pitzalis M. (2007), L'université italienne entre marché, formation professionnelle et pouvoir politique, dans *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, Paris, pp.69-88
Plassard J.M. et Vincens J. (1989), Age, emploi, salaire, *Revue d'économie politique*, n°3 Mai Juin, pp.393-445
Pol P. (2007), Le débat universitaire en France, *Revue Internationale d'Education Sèvre*, N° 45, pp.87-98, Septembre
Primon J. L. (2008), Abandon des études universitaires et insertion professionnelle des étudiants en France, dans *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, Paris, pp.209-230
Prost A. (1992), *Education, Société et Politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Seuil, Paris
Quenson E. et Coursaget [Dir.] (2012), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Octarès, Toulouse, France
Quivy R. et Campenhoudt L. V. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, 287p.
Rabardel P. et Samurçay R. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans Samurçay R. et Pastré P. (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle. Toulouse*: Octarès, pp.67-81
Rey B. (2008), La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? *L'obligation de résultats en éducation*, Edition Boeck, pp.232-242
Rey B. et al. (2007), *Les compétences à l'école*, De Boeck Education, Bruxelles
Ribot T. (1879), *La psychologie allemande contemporaine*, G. Baillière, Paris
Ricœur P. (1977), *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS
Rieucau G. (1997), Transfert et valorisation du capital humain : l'émigration italienne au début du XXème siècle, université Paris X- Nanterre, *Les cahiers du GRATICE*, deuxième semestre, n°13 pp.9-23
Rodriguez J.R. (2010), *L'expert en droit international*, A.PEDONE, Paris
Romainville M. et Rège C. N. (2004), L'apprentissage chez les étudiants, dans Emmanuel Annoot et Marie Françoise Fave-Bonnet, *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Harmattan, Paris, pp.129-160
Romainville M. et Rège C. N. (2006), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Boeck, Bruxelles
Sacks P. (2003), Class rules: the fiction of egalitarian education, In *The Chronicle of higher education*, 25 juillet
Sagna O. (2000), *Les technologies de l'information et de la communication et le développement social au Sénégal, un état des lieux*, Dakar, UNRISD
Salomon G.T,Weaver K.M. et Fernald L.W. (1994), A historical examination small business management and entrepreneurship pedagogy, *Simulation and gaming*, 25(3), pp.338-352
Salomon G.T. (2007), An examination of entrepreneurship education in the United States, *Journal of Small Business and Enterprise*, 14 pp.168-182
Salvan C. (2011), *Les 30 plus grands philosophes*, Éditions ESI, Paris

Savoie-Zajc et al (2000), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke: Éditions du CRP, pp.171-198
Savoyant A. (1995), Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education Permanente*, N°123, pp.91-99
Savoyant, A. (1974), Eléments pour un cadre d'analyse des situations de résolution de problème par des équipes de travail. *L'Année psychologique*, 74, pp.219-238
Schmitt C. (2008), *Université et entrepreneuriat*, Presse universitaire de Nancy
Schmitt C. (2008), *Université et entrepreneuriat*, Presse universitaire de Nancy, p. 13-30
Schultheis F. et Alii (2008), *Le cauchemar de Humboldt : les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Raisons d'agir, Paris
Schultz T.W. (1983), *Il n'est de richesse que d'homme : investissement humain et qualité de la population*, Bonnel, Paris
Senghor L.S. (1964, 1980), *Liberté I, Négritude et Humanisme, Liberté II, III, IV*, Seuil, Paris
Serbanescu-Lestrade K. (2007), La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne. Représentations des acteurs, *Congrès international de l'AREF*, (Actualité de la Recherche en Education et en Formation).
Simon C. S. (2009), Professionnalisation dans l'enseignement supérieur: quelles logiques territoriales? *Net.Doc N°59,* Décembre, http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-59.pdf, 130p. (Consulté le 10 mars 2010
Smith A. (1976), *Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations*, Livre2
Sock O. (2004), Politique d'enseignement supérieur et de recherche au Sénégal : situation actuelle et perspectives, Conférence tenue à New-Delhi les 28 et 30 janvier 2004.
Sonko A. (1997), Davantage de professionnalisation pour l'enseignement supérieur en Afrique francophone, Dans *Revue des sciences de gestion*, n°168, p.7-14
Soulié C. (2008), Montée de l'esprit gestionnaire et actualisation du conflit des facultés en France, dans *Le cauchemar de Humboldt*, Raison d'agir, Paris, pp.89-104
Spencer M. (1973), Job market signalling, *Quarterly journal of economics*, p 87-102
Statistique, N°369-370, pp.119-147.
Sylvie F. (2009), Wittorski R., Professionnalisation et développement professionnel, *Questions Vives*, Vol.5 n°11, 315-316.
Tamba M. (2004), L'enseignement supérieur privé au Sénégal, Communication au *Colloque international de Ouagadougou les 1, 2, 3 et 4 juin*.
Tanguy L. (1986), L'introuvable relation formation/emploi, Un état des recherches en France/Ministère de la recherche et de l'enseignement supérieur, programme mobilisateur technologie, emploi, travail, *La documentation française*, Paris
Tardif M. et Lessard C. (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui évolution, perspectives et enjeux internationaux*, Boeck, PUL, 313p.
Tavenas F. (2003), *Université et globalisation: à la recherche de nouveaux équilibres, Globalisation et universités: nouvel espace, nouveaux acteurs*, Editions Unesco les presses de l'université Laval pp 247-264.
Teichler U. (2007), La diversification du paysage universitaire. Les évolutions récentes en Allemagne, *Revue internationale le Sèvres*, N°45, pp.75-85, Paris
Thiébaut D. (1997), Avant- propos, Capital humain, *Les cahiers du GRATICE*, n°13
Thiétart R.A. (2003), *Méthodes de recherche en management*, 2e édition, Dunod, 216p.

Thurow L. (1975), Generating inequality, *New-York*, Basic Books
Toussignant M. et Brunel J. (1985), La coopération des étudiants dans un cours personnalisé de pédagogie générale, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, n° 1, pp.83-101.
Tremblay M.-A. (1968), *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*, http://classiques.uqac.ca/contemporains/tremblay_marc_adelard/initiation_recherche_sc_hum/MAT_initiation_recherche_sc_hum.pdf, Montréal : McGraw-Hill, 425p. 349, vu 15/02/11
Triby E. (2005), La validation de l'expérience, sanction d'un parcours de compétences? Dans J.F. Giret et al. (Eds), *Construction et valorisation des compétences : l'apport des analyses longitudinales*, 12èmes JDL, coll. Relief, 8, Céreq, Marseille, pp.293-298.
Triby E. (2006), Une économie du droit de la validation de l'expérience, In Bourreau-Dubois, C. et Jeandidier, B. (eds), *Économie sociale et droit*, Laboratoire BETA, Nancy II, éd. L'Harmattan, Tome 1, 351-366.
Triby E. (2007), La problématique de la VAE dans l'éducation spécialisée, *Actualité de la recherche en Education et en Formation*, Actes de colloque à Strasbourg
Triby E. (2007), Professionnalisation et certification du travail social, *Questions vives. État de la recherche en éducation*, université de Provence, vol.3, 7, pp.13-23.
Triby E. (2012), L'université face à sa désinstitutionalisation: le sens et la portée de la VAE, Dans *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, pp.89-104
UNESCO (1998), *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIème siècle : visions et actions*. Déclaration adoptée par la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Paris: UNESCO. Disponible sur Internet à l'adresse : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/déclaration_fre.htm, vu le 22 septembre 2011).
UNESCO (1998), *Déclaration de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, Paris, du 5 au 9 octobre
UNESCO (1998), *Vers un agenda 21 pour l'enseignement supérieur, défis et tâches dans la perspective du XXIe siècle à la lumière des conférences régionales*, Document de travail
UNESCO (2003), « *Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21ème siècle* ». Documenté préparé par les bureaux régional de l'UNESCO à Dakar et le Bureau de l'UNESCO à Harare, pour la réunion des partenaires de l'enseignement supérieur ; Paris, 23-25 juin 2003.
UNESCO (2004), *L'enseignement supérieur dans une société mondialisée : document cadre de l'Unesco*, Paris, 31p. (Http : www.educationalpolicy.org)
UNESCO (2006), *Les étudiants africains champions de la mobilité.* Communiqué de presse, N°2006-54, 31 mai 2006. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://portal. unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=33154&URL_Do=DToPIC&URL_SECTIoN=201.html>, vu le 22 septembre 2011).
UNESCO (2009), Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009 : la nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement, Communiqué, n° ED-2009/Conf. 402/2, 8 juillet

2009. <www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/communique_cmes09fr.pdf> vu le 16 septembre 2011.
UNESCO/pôle de Dakar (2008), *L'efficacité externe de l'éducation au Sénégal: une analyse économique*, Note N°4 Février, Dakar
UNESCO-BREDA, (2007), *Education Pour Tous en Afrique : L'urgence de politiques sectorielles intégrées. Rapport Dakar+7*. UNESCO-Breda. Dakar
Uwamarya A. et Mukamurera J. (2005), Le concept de développement professionnel en enseignement : approche théorique, *Revue des sciences de l'éducation*, N°31, pp.133-155.
Valéra F. et al. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Seuil, Paris, 378p.
Van Der Maren J.M. (1996), *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse ?* Conférence prononcée au colloque international « Recherche qualitative et gestion », Ecole des Hautes Etudes Commerciales, le 26 octobre 1996
Van Der Maren J.M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck et Larcier, Bruxelles
Van Der Maren J.M. (2009), *La recherche qualitative, instrument stratégique d'émergence d'une discipline « éducation »*, communication faite au colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, les 25 et 26 juin à Lille (France)
Van Haecht Anne (2004), La notion de gouvernance en perspective critique, *Politique d'éducation et de formation*, N°2004/1/10, pp.11-19
Vascocellos M. (2006), *L'enseignement supérieur en France*, La Découverte / Paris, 121p.
Vermersch P. (2003, 2010), *L'entretien d'explicitation*, Paris, 6ième Edition, ESF (Division de la société Reed Business Information), pp.19-23
Vesper K.H et Gartner W.B (1997), Measuring progress in entrepreneurship education, *Journal of Business Venturing,* 12 (5), pp.403-421
Villa P. (1995), Capital humain, mobilité des capitaux et commerce international, *Document de travail*, N°95-05, juin
Vimont C. (1995), Le diplôme et l'emploi, enjeu économique, ambition culturelle, défi social? *Economica,* pp.20-22
Vincens J. et Chirache S. (1992), Rapport de la commission « Professionnalisation des Enseignements Supérieurs », Haut comité Education et Economie (HCEE).
Vultur M. (2006), Diplôme et marché de l'emploi. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec, *Revue Recherches sociographiques* V47 N°1, Janvier-Avril pp. 41-68, université de Laval
Winkin Y. (2008), L'esprit de Bologne : « si les universités ne s'adaptent pas, on se passera d'elles », Dans *Le cauchemar de Humbold*, Raison d'agir, Paris, pp.199-204
Winnykamen F. (1988), L'imitation chez l'enfant : quelques remarques sur la fonction d'acquisition, *Revue de psychologie française*, N°33, pp.57-62
Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan, Paris, 188p.
Wuggening U. (2008), Une transformation du champ universitaire : analyse du processus de Bologne en Allemagne et de ses origines, Dans *Le cauchemar de Humboldt*, Raison d'agir, Paris, pp.133-174

Zeithaml C.P et Rice G.H (1987), Entrepreneurship/small business education in *American universities, Journal of Business Management*, 25 (1), 44-50
Ziegler Jean (2005), *L'empire de la honte,* Fayard, Paris, 322p.

Quelques rapports officiels sur l'enseignement supérieur français

Adno P. (2006). *La valorisation de la recherche dans les universités*, Sénat/Paris, N°341, 79p. (http://www.senat.fr) vu le 16 juillet 2009
Aghion P. et Cohen E. (2004), *Education et croissance,* Documentation française, Paris, 143p.
Attali J. (1998), *Pour un modèle d'enseignement supérieur, rapport au ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie,* Paris, Ministère de l'éducation nationale, 77p. (http://www.education.gouv.fr) vu le 17 mai 2009
Bonnal L. et Favard P. (2007), *Conséquences de l'augmentation du nombre de diplômes sur la relation formation emploi*, Rapport final du Haut Conseil de l'éducation
Bonnal L., R. Boumahdi, P. Favard, S. Mendes-Clément (2004), *Formation initiale, formation continue et processus de déclassement*, rapport pour le Commissariat Général du plan.
CNE : comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique culturel et professionnel/Paris, (2005), *Nouveaux espaces pour l'université : Rapport au président de la république,* 2000-2004, Documentation française, Paris, 208p.
Commission européenne (2002), *Emploi et affaires sociales*, Rapport final
Dejean J. (2002), *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, Haut conseil de l'évaluation de l'école/Paris, 108p.
Delors J. (1996), *L'éducation un trésor est caché dedans*, Editions, UNESCO, Paris, 44p.
Goulard F. (2007), *L'enseignement supérieur en France : état des lieux et propositions*, Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, 150p. (http://www.recherche.gouv.fr) vu mars 2010
Harfi M. et Mathieu C. (2005), Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020, *Documentation française*, Paris, septembre, 249p.
HCEE (2006), Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur, *Documentation française*, Paris, 256p.
Hetzel P. Barret L. et al. (2006), *De l'université à l'emploi*, Commission du débat sur l'avenir de l'école, Paris, octobre 2006, 108p. (http://www.debat-universite-emploi.education.fr), vu le 18 mai 2010

Biblio-Net

BU/UCAD, Réseau des bibliothèques de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) : http://www.bu.ucad.sn/
CREFAST, Cellule de Relations Entreprises et Faculté des Sciences et Techniques (UCAD) en lien avec le projet PROSENSUP : http://www.crefast.ucad.sn
UCAD, Université Cheikh Anta Diop (Dakar): http://www.ucad.sn

UGB, Université Gaston Berger (Saint-Louis): http://www.ugb.sn
Université de Bambey : http//www.bambey.univ.sn
Université de Thiès : http// www.univ-thiès.sn
Université de Ziguinchor : http//www.zig.sn