

Mark BLOOM

**L'ENSEIGNEMENT, LA FORMATION
ET LE SYSTÈME LMD**

*Notes sur le chemin vers la qualité
en Afrique francophone*



LES ÉDITIONS DU CENAREST

**L'ENSEIGNEMENT, LA FORMATION
ET LE SYSTEME LMD**

*Notes sur le chemin vers la qualité
en Afrique francophone*

Mark BLOOM

**L'ENSEIGNEMENT, LA FORMATION
ET LE SYSTEME LMD**

*Notes sur le chemin vers la qualité
en Afrique francophone*

LES EDITIONS DU CENAREST

Droits et autorisations

Le contenu de la présente publication est soumis au droit d'auteur. Aucune partie de cette publication ne peut être reproduite ou transmise sous aucune forme ni par aucun moyen, électronique ou mécanique, par photocopie, enregistrement, ou en inclusion dans un système d'enregistrement et de récupération d'informations, sans l'autorisation écrite du Professeur Daniel Franck Idiata, et du Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CENAREST) du Gabon qui encourage la diffusion de ses publications et accorde généralement des autorisations avec diligence.

Pour obtenir l'autorisation de photocopier, veuillez envoyer une demande avec des informations complètes au Professeur Daniel-Franck Idiata (à l'adresse mail : [**mayombo91@gmail.com**](mailto:mayombo91@gmail.com)).

*L'enseignement, la formation et le système LMD :
Notes sur le chemin vers la qualité en Afrique francophone*

Les Editions du CENAREST
B.P. 842 Libreville (Gabon)
Tél. +241 01.73.47.86. Fax + 241 01.73.25.78
www.editions.cenarestgabon.com

ISBN : 978-2-35665-074-0

© Les Editions du CENAREST, 2014

Table de matières

Une lettre au recteur : La compensation, la validation du semestre et l'acquisition des compétences	9
1. Validation de période universitaire ou crédits capitalisables	12
2. Deuxième session d'examen	14
3. Les inégalités.....	18
4. Délibérations des jurys	22
5. Compensation et un semestre de la Sorbonne	24
6. Comment réussir sans compensation ?.....	32
Tests diagnostiques et l'orientation.....	33
Progression de cours et les prérequis	34
Nombre de matières	36
Disponibilité de cours (et des stages) et la session de vacances	38
Pédagogie et manuels	39
Évaluation et notation	42
7. Travail et coût administratifs.....	43
8. La compensation et les compétences en langues étrangères	45
9. ECTS et l'évolution.....	47
10. Les avantages du système global	51
11. Les avantages de la compensation	53
12. On ne peut pas transférer par un copié-collé un système	54
13. L'UE, la quantité de matières et le profil recherché.....	56
14. L'appellation « LMD »	63
15. Qualité, un processus participatif	64
16. Détails qui peuvent privilégier la qualité.....	71
17. Le contexte change.....	78
La professionnalisation des diplômes et l'instauration des compétences scolaires et transversales dans la formation professionnelle	85
1. Changements, dont la démocratisation.....	86
2. La place des formations préparant au BTS.....	91
3. Institutions postsecondaires de proximité	93
4. Les défis de l'orientation.....	96
5. Enseignements professionnels.....	101
6. La rigidité du cursus.....	106
7. Les examens nationaux	108
8. Jugement par jury à la fin	111
9. Une étude de cas imaginaire.....	114

10. Qualifications	115
11. Pieux mensonges à New York.....	117
12. Les employeurs (américains), que pensent-ils ?.....	123
13. Une question politique	126
Une épreuve de langue, l'orientation et l'organisation d'une série de cours échelonnés	131
1. Initiative pour rehausser <i>le</i> niveau des nouveaux étudiants.....	131
2. Tests diagnostiques, session préliminaire et licence sur mesure	133
3. L'organisation des séries de cours échelonnés	137
4. Faire marcher le système	140
5. Une épreuve QCM d'anglais	143
6. Les notes, leur distribution et l'échelle de notation ECTS	159
ANNEXE 1 – L'avancement possible d'une « promotion » de 200 étudiants dans une série de modules, 4 obligatoires et 1 facultatif.	173
ANNEXE 2 – Test QCM d'orientation (anglais)	174
ANNEXE 3 – Les 4 compétences en langue.....	176

Remerciements

Mes remerciements vont à Steve Renombo, qui a proposé des révisions et suggéré d'élargir le texte initial afin de mettre au point un petit livre qui pourrait avoir plus d'impact qu'un simple article de journal ; au Pr Alfred Mbuyi Mizeka, qui a accepté de regarder le manuscrit malgré ses préoccupations personnelles, et qui a généreusement passé un temps inattendu pour me communiquer des corrections et des commentaires tranchants (pour lesquels je n'étais pas toujours à la hauteur) ; à Sabrina Nkone Edouaga, qui, ne sachant pas les travesties de la langue que mes formulations lui réservaient, a accepté de corriger une partie du manuscrit ; à Daniel Akendengue, qui a corrigé une partie, dont l'anglais, et pourtant n'a pas cessé de m'encourager. Merci à Anaclet Ndong Ngoua, qui a lu une version du texte, et qui a félicité l'initiative en disant que les propos seraient d'une utilité indéniable « s'ils étaient traduits en français ». Merci à Abou Karim Ndoye à Dakar et à Ascension Bogniaho à Cotonou qui ont accepté de regarder le manuscrit. Les réserves transmises par le premier et l'absence de réaction du dernier m'ont convaincu qu'il restait beaucoup de révision à faire. Merci à Debby et Frank Davis de m'avoir entretenu pendant cette révision. Et merci au Pr Daniel-Franck Idiata.

Une lettre au recteur

La compensation, la validation du semestre et l'acquisition des compétences

Une lettre au recteur : La compensation, la validation du semestre et l'acquisition des compétences

Dans les pays francophones, en Afrique comme ailleurs, les travaux préparatoires à l'instauration des réformes LMD dans l'enseignement supérieur ont duré plusieurs années. Depuis, la décision des universitaires et des gouvernements de commencer le processus, l'instauration et la généralisation ont atteint presque chaque département de chaque établissement. Malgré des poches de résistance et l'aménagement de certains détails qui restent à faire, le remaniement en profondeur est déjà un succès. Il faut s'attendre à certains dérapages dans le sens opposé ; il se peut que l'on se raccroche confortablement à une identité antérieure, « comme le vétéran qui se considère toujours comme soldat », et il y a toujours des prédispositions humaines à l'égoïsme que l'on reconnaît mauvaises et que l'on regrette, mais avec lesquelles on n'arrive pas à rompre. Ce qui n'empêche pas que le changement de paradigme est effectif : *l'apprenant doit être au centre*, et en conséquence, l'enseignement ne constitue plus un triage. « Il faut se préoccuper de faire réussir les apprenants plutôt que [se situer] dans la perspective de la sélection des meilleurs ».¹

Avant que le plâtre ne durcisse, que les territoires ne soient établis et que les défenses ne soient en place et fortifiées, ne pourrions-nous pas profiter de cette période d'adaptation pour regarder de plus près certains des éléments de la réforme, des éléments qui sont familiers depuis quelques années ? Il ne s'agit pas de modifier ces éléments avant même qu'ils ne soient solidement en place – surtout après tant de concertation, de planification et de sensibilisation –, mais plutôt de veiller sur leur efficacité. C'est après que l'esprit de la réforme sera internalisé par tous les acteurs

¹ Association des Universités Africaines, *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*, 2008, élaboré par le secrétariat général du Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO), financé par le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA).

qu'ils seront en mesure d'apprécier valablement des éléments constitutifs. C'est à travers un processus continu d'amélioration que les meilleurs résultats se réaliseront.

Certains éléments de la réforme s'inspirent des tendances pédagogiques, par exemple, mettre l'étudiant au centre de l'apprentissage et favoriser l'acquisition des compétences transversales, d'autres du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), rendre lisibles les diplômes permettant la mobilité des étudiants, par exemple. D'autres éléments sont plutôt des pratiques conservées avec une légère modification de l'ancien système, qui occasionnent la continuité. Nous devons nous assurer que ces éléments conservés afin d'avoir un bout de la vieille corde auquel la nouvelle corde peut s'attacher ne sont pas précisément ce qui entravera le progrès vers les objectifs de la réforme.

Il n'y a pas ici la prétention de produire un article académique. Les propos présents — la première version, au moins — sont le résultat des conférences, séminaires et ateliers entre 2004 et 2006 au Gabon sur la réforme.² Les conseils non sollicités sont rarement les bienvenus, et ils sont tout simplement désobligeants de la part de l'invité, mais je voulais au moins écrire une lettre au recteur de l'Université Omar Bongo à Libreville pour communiquer des réserves sur la direction que la réforme prenait.

C'était la fin de l'année universitaire. On était en pleine période pénible d'examen — correction, délibération, deuxième session d'examen, deuxième correction, deuxième délibération... sans parler des réclamations. Puisque les enseignants font des vacances dans plusieurs établissements et que chaque établissement a son propre calendrier, les enseignants peuvent se trouver engagés, presque simultanément, dans toutes ces procédures. Je me suis dit que quelqu'un avait certainement déjà écrit sur cette situation où tellement de ressources, d'énergie et de réflexion sont monopolisées sur le contrôle du travail. Après le calcul des notes et le calcul des moyennes (entre cours), afin de déterminer si la qualité générale (du rendement de l'étudiant) est suffisante pour valider le semestre (ou l'année), il y a la délibération afin d'ajuster cette détermination. Et tout ceci au détriment, me

² Les révisions ultérieures découlent des expériences dans des établissements dans l'Afrique de l'Ouest.

semblait-il, du processus d'apprentissage et de façon que les compétences ne soient pas forcément acquises par les apprenants. Une notion dont on parle en gestion revenait à l'esprit : faire bien d'abord pour éviter trop investir dans le contrôle de qualité *après*. Il semblait utile de regarder un modèle *qualité*, emprunté de l'industrie, « afin de découvrir si les mêmes principes entrent en jeu dans la sphère éducative. »

Judith Barna, en effet, développe en détail la notion de qualité, son application historique en industrie et sa pertinence dans le système éducatif. Dans sa thèse qui propose « une contribution à la compréhension des mutations actuelles du système éducatif français »,³ il y a une abondance de réflexions limpides et porteuses. Je la remercie d'avoir rendu disponible son travail, intégralement, sur le web.⁴

Certaines idées présentées dans ce document ne sont pas conformes aux textes nationaux et régionaux ou aux préceptes dans l'espace francophone en général — surtout en ce qui concerne la compensation. Les réformes, les améliorations proviennent aussi bien du bas que du haut. Les acteurs économiques peuvent réclamer que les diplômés aient telle ou telle compétence et les meneurs politiques peuvent légiférer en conséquence, mais ce sont les enseignants et surtout les étudiants, les utilisateurs du système, qui peuvent veiller que l'assurance qualité soit un système fiable. Toutefois, ce sont les étudiants qui vont accepter ou pas que l'on « retire » ce qu'ils considèrent comme un droit, validation au moyen de la compensation. Le remaniement profond qui reste à réaliser dans le secteur d'éducation, à tout niveau et partout dans le monde — un secteur où la mission des institutions est périodiquement perturbée par la réforme de jour — est que l'assurance qualité devient un processus permanent et non pas une affaire de basculement.

³ Judith Barna, *Les processus de modernisation dans l'enseignement des langues pour adultes*, Université Lille III, 2005

⁴ <http://documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/recherche/theses/barna-judith/html/these.html>

1. Validation de période universitaire ou crédits capitalisables

À la rentrée universitaire de 2013, tout n'allait pas bien :

Les manifestants dénoncent un décret qui les oblige à valider toutes les matières pour prétendre passer en classe supérieure. Ce nouveau décret serait à l'origine de la « *noyade* » des étudiants de la faculté de droit et de sciences économiques. 100 % d'échec dans certains cursus.⁵

La validation d'une période universitaire comme mesure d'avancement vers un diplôme est le fondement de l'ancien système. Tout y penche. L'étudiant ne pensait qu'à ça. Mais l'apprentissage, est-il bien servi par cette organisation ? La réforme propose la validation du semestre (non pas six mois, mais la moitié d'une année universitaire) plutôt que de l'année. Il y a là des avantages et des inconvénients. Il semble plus facile pour l'étudiant de maîtriser un semestre plutôt qu'une année, mais en scindant l'année, les complications organisationnelles de la validation de la période (semestre) universitaire augmentent.

Si l'unité de mesure est trop grande, on s'en sert difficilement. Si pour apprendre le saut en hauteur, par exemple, on se limite au mètre entier (plutôt qu'au centimètre) pour évaluer le progrès, on n'irait pas loin. Le premier saut d'un mètre serait abordable à la plupart des sportifs, mais le prochain de deux mètres provoquerait un taux d'échec suffisamment élevé de transformer l'entraînement en triage blessant – comme nous voyons aux examens de fin d'année dans certains cursus.

Certains étudiants seront avantagés lorsque l'année est scindée en deux — ou en trois (dont une session de vacances) ou même en quatre (en trimestres plutôt qu'en semestres). Dès qu'un tel système est mis en place, on constate qu'il entraîne moins d'échecs. Par contre, les inconvénients organisationnels pour l'institution sont multiples.

Bien que le semestre validé comme unité de mesure ait certains avantages sur l'année, les crédits capitalisables peuvent servir comme unité de mesure et

⁵ Radio France Internationale (RFI), 27 septembre 2013.

supplanter la période académique. Les crédits capitalisables sont des valeurs numériques affectées à chaque cours. Selon le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), les crédits indiquent la part de travail requise pour ce cours par rapport à l'ensemble des cours d'un cursus diplômant. Les crédits donnent la possibilité à l'étudiant de gérer, lui-même, son progrès vers un diplôme.

Dans l'ancien système, appelé « système global », plus ou moins binaire, on réussissait l'année ou pas : l'année d'études avait la valeur de 1 ou de 0.

$1 + 1 =$ DEUG, DUT, etc.

$0 + 0 =$ Perte de la bourse (et souvent l'abandon des études)

$1 + 1 + 1 =$ licence

Facile à calculer pour l'établissement, mais souvent catastrophique pour les étudiants, puisque beaucoup abandonnent des études. La réforme coupe la période académique à valider en deux, donc il faut six (semestres) pour obtenir la licence (ou cinq si l'on suivait les établissements en France qui accordent aux étudiants un semestre de grâce).

L'alternative est d'exploiter les crédits, eux-mêmes, comme unités de mesure — leur fonction originale, d'ailleurs — et d'abandonner la validation de période académique (semestre ou année). Autrement dit, chaque fois que l'étudiant réussit une unité de cours, un module semestriel, il encaisse les crédits affectés à ce cours (5 crédits, par exemple). Dès que l'étudiant a le nombre minimum de crédits (180), il est candidat pour la licence. La validation de la période académique, l'année ou le semestre, devient superflue. La pratique de validation d'une période académique nous contraint à maintenir deux sessions d'examen — qui deviennent quatre sessions par an si l'on valide chaque semestre — plus les « délibérations ».

Dans les coulisses d'un atelier LMD en 2006,⁶ après une présentation de deux responsables de la nouvelle Université de Nîmes, on a demandé à un des intervenants comment ils arrivent, chez eux, à faire les préalables de la validation du 1^{er} semestre — c'est-à-dire les deux sessions d'examen, les délibérations, la diffusion des

⁶ Pr Jean Émile Mbot, recteur de l'Université Omar Bongo à cette époque et destinataire de la version initiale de la présente « lettre » a été un organisateur de l'atelier.

résultats et l'orientation des étudiants — *avant* le commencement du 2^e semestre. Un des deux a avoué qu'ils n'étaient pas encore arrivés à respecter leur propre calendrier académique. En pays CEMAC, on stipule que « l'intervalle entre les deux sessions [d'examen] est d'au moins deux (2) mois. »⁷ Passe-t-on en Semestre 2 avant de faire la deuxième session d'examen du Semestre 1 ? Y a-t-il une autre activité universitaire qui monopolise autant de temps ou de ressources et qui perturbe autant les enseignements, proprement dits, que d'effectuer la validation de période académique ?⁸

2. Deuxième session d'examen

Ce n'est pas sans effort que les établissements, même sans semestrialisation, organisent la deuxième session d'examen⁹. La semestrialisation la rend même plus difficile à programmer et à gérer. Les crédits capitalisables la rendent inutile.

Pour organiser la deuxième session, il faut identifier les cours et les étudiants concernés et trouver les sujets d'examen et des enseignants pour préparer les sujets dans le cas où il n'y en aurait pas. N'oublions pas que dans certaines facultés et certains départements les équipes pédagogiques sont majoritairement composées de vacataires. Les responsables peuvent demander trois sujets par cours avant la première session d'examen, mais certains enseignants n'arrivent pas à déposer plus d'une épreuve. Puisque les sujets peuvent être préparés à la hâte, la qualité de l'évaluation en souffre. En *Droit des affaires*, par exemple, on peut voir comme sujet intégral « La SARL. Durée : 3 heures ». Par ailleurs, l'enseignant assidu peut passer plusieurs heures à préparer une évaluation pour une poignée d'étudiants. Le pire est que celui qui corrige la copie n'est pas forcément parmi les personnes qui ont donné

⁷ Conférence des recteurs des universités et des responsables des organismes de recherche d'Afrique Centrale, Directive N° 01/06-UEAC-019-CM-14 Portant application du Système LMD dans les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'espace CEMAC, 2006, Art. 8.

⁸ Nous ne tiendrons pas compte des grèves, même si elles sont presque inscrites au calendrier universitaire dans certains pays.

⁹ Il est particulièrement difficile pendant la période entre la première et la deuxième session, qui souvent coïncide inopportunément avec la saison des nominations, lorsqu'il y a un « changement de régime ».

le cours et ont noté les autres étudiants. Or, si l'on veut se conformer aux normes internationales (ECTS), l'évaluation du rendement d'un étudiant devrait avoir un rapport avec le rendement moyen de ses condisciples qui ont suivi le même cours.

Non, le pire est que la deuxième session d'examen n'est pas toujours équitable. Elle est une planche de salut pour ceux qui maîtrisent en général la matière, mais qui, au premier tour, n'avaient pas compris le sujet ou un élément simple de la méthodologie voulue, ou bien pour ceux qui n'étaient pas bien portants le jour de l'examen. Ce sont des cas exceptionnels. C'est aussi une deuxième chance pour ceux qui n'ont pas voulu investir, d'une façon ou d'une autre, au premier tour. Nous ne voulons pas nous enfoncer trop dans le marais des pratiques malheureuses, suscitées par des circonstances sans issue ; cependant, on peut suggérer que la tricherie et l'« affairisme » puissent advenir lorsque l'avenir de l'apprenant dépend du résultat d'un seul examen pour un cours qui ne correspondait aucunement à son niveau, et lorsque, depuis des années, il avait dû apprendre à survivre malgré une carence aggravée ou même cultivée par le système global (au lycée) et la compensation entre matières.

Lorsqu'elle concerne des étudiants qui traînent des carences depuis des années, la deuxième session frustre plus qu'elle ne soulage. L'exception serait les cas (rares) où, pendant ce deuxième examen, l'intervention divine ou au moins mystique jouerait un rôle, ou les cas (moins rares), qui concernent les pratiques désagréables où l'aide est procurée grâce aux échanges informels en espèces ou en nature. Pour les étudiants qui ne traînent pas trop de carences, mais qui simplement n'ont pas étudié les documents exigés, par exemple, réussir après un court intervalle sans enseignant, où ils n'ont pas pu réussir après quatre mois *avec* enseignant et l'appui des condisciples, n'est plausible que s'il s'agit d'une évaluation de restitution.

« La seconde session a lieu deux mois au moins après la 1^{re} session, sauf mise en place d'un dispositif pédagogique de soutien. »¹⁰ On espère que celui qui échoue

¹⁰ « Règlement du contrôle des connaissances », Licence Droit – Histoire de l'art et Archéologie, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2013 http://www.univ-paris1.fr/fileadmin/UFR26/RCC_Bi-lic_Droit-Hist_de_l_art_sept_2013.pdf

lamentablement à une épreuve à la première session le reconnaît et prend les dispositions. Le règlement stipule que la seconde session ne s'organise qu'après la diffusion des résultats du premier examen, mais la correction, l'enregistrement des notes et leur diffusion peuvent épuiser le temps alloué pour la préparation — ou la prière, puisqu'on ajoute que la seconde session « ne peut être organisée moins d'une semaine après la diffusion des résultats d'examen. » Donc l'étudiant surpris par un mauvais résultat peut n'avoir qu'une semaine pour préparer ce rattrapage. Plus nombreuses sont les matières suivies à la fois, plus réduite sera la possibilité de tout réussir, évidemment, mais aussi, plus difficile à savoir avant les résultats où l'on a mal fait et pourquoi. Il va de soi que c'est la deuxième session d'examen des semestres impairs qui risquent de provoquer plus de difficultés et de confusion. Pour celui qui n'a pas l'habitude, la logique du système peut être déroutante lorsque l'étudiant, ayant été provisoirement admis aux études du Semestre 3, attend de passer un examen du Semestre 2 pendant qu'il suit depuis quelque temps déjà un cours qui exige des connaissances et des compétences contrôlées dans l'épreuve à laquelle il a échoué.

Dans mon expérience personnelle — et c'est difficile d'imaginer que les résultats soient autres pour toute évaluation qui contrôle l'acquisition d'une habileté — à la deuxième session, il y a autant de malheureux qui font pire que de chanceux qui font mieux. Généralement, la différence entre la note de la première session et celle de la deuxième est insignifiante. Si c'est le minimum qu'on cherche — l'étudiant doit hausser une note éliminatoire, par exemple, de 6,75 sur 20 à 7,00 — pourquoi pas ? L'aspect aléatoire des résultats des deuxièmes sessions est inévitable ; c'est énormément du travail et de dépenses pour un jeu de hasard où la maison ne gagne pas et doit toujours payer les donneurs (les surveillants, les correcteurs, les agents de saisie, les jurys de délibération, etc.).

On peut adopter l'attitude que l'étudiant ne voulait pas faire le travail nécessaire pour réussir à la première session, donc c'est sa responsabilité de prendre les dispositions pour se rattraper à la deuxième session. « S'il y a un mois ou une semaine pour préparer l'épreuve, c'est son problème ; il peut engager un répétiteur, par

exemple. » L'injustice demeure là. La deuxième session est une deuxième chance pour ceux qui n'ont pas *voulu* investir auparavant, et non pas pour ceux qui ne l'ont pas pu. Ceux qui peuvent payer des répétiteurs qualifiés peuvent, parfois après même un mois, dans certaines matières, atteindre — le jour de l'examen, au moins — le minimum voulu. Les apprenants issus des foyers avec plus de moyens, qui sont avantagés depuis le primaire, sont avantagés une fois de plus.

Une deuxième session d'examen peut marcher bien quand il s'agit d'une épreuve de bureautique, par exemple — tant que l'évaluation se limite à certaines fonctions précises et ne s'aventure pas dans le domaine de la résolution de problèmes imprévus. L'étudiant bien discipliné et un peu doué peut passer trente heures devant l'ordinateur et « maîtriser » certaines fonctions des logiciels traités à l'examen, surtout quand un didacticiel est disponible. Mais l'étudiant qui peut apprendre parfaitement bien, seul, n'a même pas besoin de suivre le cours de bureautique à l'école. Est-ce que c'est pour ce genre d'étudiant que nous organisons nos enseignements ? Pour la majorité des étudiants, pour la plupart des matières, si ce n'est pas uniquement le minimum que l'on cherche et si l'on a jugé que le cours est obligatoire pour obtenir un diplôme, ne serait-il pas mieux que l'étudiant reprenne le cours ? Dans le système ECTS de la notation, si l'enseignant n'a pas pu donner une note passable, il a jugé qu'« un travail supplémentaire [était] nécessaire ».¹¹

La deuxième session d'examen a été conçue pour une organisation annuelle : on suit les cours, passe les examens et repasse les examens avant la rentrée pour valider l'année. Si l'on veut garder les pratiques de l'organisation annuelle (et du système global), notamment la deuxième session d'examen, malgré la semestrialisation et les crédits capitalisables, quelques configurations d'examens s'imposent :

¹¹ La définition de la note « F : Insuffisant » de l'échelle ECTS.

Semestre	<i>OPTION A</i>	<i>OPTION B</i>	<i>OPTION C</i>
1	Cours (Sem 1) + Examens (Sem 1) + 2 ^e Session (Sem 1)	Cours (Sem 1) + Examens (Sem 1)	Cours (Sem 1)
2	Cours (Sem 2) + Examens (Sem 2) + 2 ^e Session (Sem 2)	Cours (Sem 2) + Examens (Sem 2) + 2 ^e Session (Sem 1 & 2)	Cours (Sem 2) + Examens (Sem 1 & 2) + 2 ^e Sessions (Sem 1 & 2)

L'inconvénient de la première option serait la difficulté de terminer la deuxième session d'examen avant le début du Semestre 2. Dans les options B et C, la deuxième session d'examen se trouve 6 à 9 mois après la fin des cours du Semestre 1. Dans l'option C, l'étudiant est obligé de passer en même temps une quantité ingérable d'examens.

Il y a toujours des bénéficiaires d'un malheur. Face à la calamité, des étudiants, certains au moins, apprennent à solliciter l'aide des condisciples, à s'associer aux autres, à s'organiser en petit groupe de travail. Malheureusement, lorsqu'il s'agit de la deuxième session ou d'une pléthore d'examens, c'est plutôt pour bachoter que pour apprendre en profondeur.

3. Les inégalités

La famille qui peut engager comme répétiteurs des professeurs qualifiés donne à ses enfants plus de chances de succès que celle qui ne peut payer qu'un élève en Terminale, et les enfants de cette dernière famille auront plus de chances que ceux d'une famille qui ne peut engager un répétiteur quelconque. On ne parle pas des enfants exceptionnels, ceux qui réussissent, quelles que soient les conditions d'apprentissage ; on parle des élèves moyens, la majorité, et même les élèves faibles. Les répétiteurs et les cours d'appui font marcher un système éducatif qui, lui-même, n'assure pas l'acquisition des compétences.

Des étudiants à l'université publique, eux aussi, s'inscrivent aux cours d'appui. Certains prennent des inscriptions parallèles à plein temps aux établissements privés

pour étudier les mêmes matières qu'ils étudient à l'université. Les enseignants dans ces établissements peuvent être les mêmes qui enseignent à l'université publique.

Plus haut le taux d'échec, plus grand le besoin des cours d'appui. Il serait difficile de trouver l'enseignant qui est si peu scrupuleux qu'il enseigne mal intentionnellement afin d'assurer sa clientèle aux cours de soutien, mais l'économie du cycle de pénurie de succès et du besoin de rattrapages est réelle, et ce sont les apprenants de moyens modestes qui sont désavantagés.

Que ce soit un produit ou un service que nous fournissions, chacun d'entre nous profite parfois du malheur.

Demadès Athénien condamna un homme de sa ville, qui faisait métier de vendre les choses nécessaires aux enterrements, sous titre de ce qu'il en demandait trop de profit, et que ce profit ne lui pouvait venir sans la mort de beaucoup de gens. [...] Il ne se fait aucun profit qu'au dommage d'autrui, et qu'à ce compte il faudrait condamner toute sorte de gain.¹²

Nous ne sommes pas la source de ce malheur, mais quand nous nous soupçonnons d'être parmi les agents qui empêchent son élimination, et nos actions effectuées pour le soulager risquent plutôt de le pérenniser, nous nous interpellons en scrutant nos actions et en réévaluant la situation.¹³

Mais comment demander à l'enseignant-fonctionnaire d'investir dans un nouveau système qui va diminuer le besoin de ses services ? Beaucoup d'enseignants souffriront sans les revenus des cours de soutien et des vacances.¹⁴ Malgré les efforts compréhensibles des syndicats, il n'y a pas de rivalité effective entre

¹² Montaigne, *Essais*, I:21.

¹³ Il y a des métiers qui ont un sort même plus stressant que celui des enseignants. Le médecin ou le militaire, par exemple, qui pérennise le malheur propre à son domaine respectif entraîne les désagréments considérablement plus graves que ceux de l'enseignant. Imaginez le dilemme du médecin qui doit choisir un protocole pour le patient qui semble sans espoir : intervenir agressivement et risquer de perdre son client ou se limiter aux traitements purement palliatifs, ce dernier étant une sorte d'euthanasie indirecte. Bien qu'il y ait toujours des cas notoires dans la mémoire de chaque enseignant où aucune autre solution, autre que les traitements palliatifs, ne s'impose, personne ne meurt (ou bien, c'est rare ; regardez ci-dessous, le cas au Japon). La peine des enseignants est de sentir passer leurs carrières ne faisant plus que de pallier des maux parce que le système ne les laisse pas la possibilité d'intervenir agressivement.

¹⁴ Dans certains pays, on parlait de l'« indice réel » ; puisque le salaire des enseignants n'était pas toujours régulier, ce qu'ils ont touché des cours de soutien était plus sûr.

l'évolution inéluctable du travail et la préservation de l'emploi ; l'évolution gagne tôt ou tard. En conséquence, l'augmentation des salaires doit suivre la réforme de l'enseignement, étant donné que les résultats sont bons. La diminution des cours supplémentaires entraîne automatiquement celle des coûts supplémentaires pour les parents. Si l'échec et les redoublements diminuent, aussi diminue le coût pour l'État. Donc, les contribuables devraient être disposés à récompenser les enseignants. Si ces derniers peuvent vivre bien sans la surcharge des cours supplémentaires, tout le système y gagnerait, et le cercle vertueux serait mis en marche.

La nécessité ou l'obligation de recourir aux cours de soutien privés, comme la plupart des maux du système éducatif public, n'est pas un phénomène local. Il existe à un degré ou l'autre presque partout dans le monde. Pour voir un système éblouissant, regardez au Japon, où la plupart des élèves passent leurs soirs aux *juku* (cours de soutien privés, écoles de bachotage), et où la société a dû lutter contre le suicide des préadolescents pendant la période des examens — les enfants préféraient la mort à la relégation aux classes qui ne donnent pas accès à l'université. En 2011, on parlait de 50,000 *juku* au Japon. « Dans une enquête de 2008 du gouvernement [japonais], les deux tiers de parents ont attribué le rôle croissant des *juku* aux insuffisances de l'enseignement public. [...] Le Ministère de l'Éducation refuse de reconnaître les *juku*, les rejetant comme de simples entreprises de services. Le syndicat puissant des enseignants leur résiste en raison de saper l'égalité. »¹⁵

À moins de vouloir renforcer une classe d'élite, il est souhaitable de favoriser davantage l'égalité des chances en éducation. On parle d'une classe d'élite en Afrique, mais on ne peut pas, quand même, prétendre à la couche ossifiée qui existe ailleurs, qui se répand partout, reconnue de génération en génération depuis des siècles. Qui a un grand-père — on ne parlera pas de grand-mères — détenteur de diplômé universitaire ?¹⁶ Les pays d'histoire universitaire et même scolaire relativement courte sont mieux situés pour ne pas répéter les erreurs d'ailleurs où le succès

¹⁵ *The Economist*, Londres, 31 décembre 2011.

¹⁶ Ce n'était que dans la deuxième moitié du XIXe siècle que les femmes commençaient d'avoir accès aux universités. C'est possible que mon grand-père paternel ait fait des études techniques, mais j'ignore

à l'école était trop influencé par la naissance ou la richesse. Puisqu'on est en concurrence avec le monde entier, on n'a plus le luxe — même les élites — de garder un système éducatif qui ne forme pas toutes les couches.

Les systèmes éducatifs en Afrique francophone, comme dans la plupart du monde, sont des versions avec légères modifications du système européen du XIXe siècle. Ce système marcha bien et il marche toujours si l'on veut continuer de faire valoir sa logique. Lady Bracknell, la matriarche dans la pièce d'Oscar Wilde, en faisant subir un interrogatoire au prétendant de sa fille, lui pose une question piège. La dame, qui incarne le statu quo et le privilège, lui demande s'il connaît « tout ou rien ». La réponse, qu'il ne connaît rien la soulage :

I do not approve of anything that tampers with natural ignorance. Ignorance is like a delicate exotic fruit; touch it and the bloom is gone. The whole theory of modern education is radically unsound. Fortunately in England, at any rate, education produces no effect whatsoever. If it did, it would prove a serious danger to the upper classes, and probably lead to acts of violence in Grosvenor Square.¹⁷

La *théorie* de l'éducation de cette époque, la fin du XIXe siècle, était peut-être « radicalement infondée » du point de vue de la dame puisque répandre les connaissances ne pouvait pas l'avantager. Par contre, les *pratiques* à l'école assuraient que peu de gens avaient accès à ces connaissances. Si elle dit que le système ne produisait aucun effet, elle voulait dire, peut-être, qu'il n'élevait pas les capacités et compétences. Cela n'était pas parmi ni les objectifs du pouvoir ni les besoins de la révolution industrielle : on devait former de petits cadres, qui seraient tous identiques, qu'ils soient à Cardiff ou à Bombay, pour gérer les masses de travailleurs non qualifiés. Si c'était autrement cela serait « un grave danger pour les couches sociales supérieures ».

jusqu'à quel niveau. Nous n'avons pas abordé le sujet, peut-être parce que son fils, mon père, n'avait pas poussé ses études à un niveau suffisamment avancé.

¹⁷ *L'Importance d'être Constant* (1895). Certaines traductions françaises manquent la dernière proposition de la réplique : « et [la scolarisation efficace] entraînerait probablement des actes de violence à Grosvenor Square » [une place à Mayfair, quartier noble et prestigieux de Londres]. On espère qu'il s'agit d'une coupure dramaturgique et non pas la censure politique.

Nous pouvons féliciter la volonté des ministres européens (de ce siècle-ci) chargés de l'enseignement supérieur, exprimée dans le Communiqué de Londres en 2007 :

L'enseignement supérieur devrait jouer un rôle important pour renforcer la cohésion sociale, réduire les inégalités et élever le niveau de connaissances, capacités et compétences dans la société. La politique devrait ainsi viser à optimiser le potentiel des individus sur le plan de leur développement personnel et de leur contribution à une société de la connaissance durable et démocratique. Nous partageons l'aspiration sociétale que le corps étudiant qui accède à l'enseignement supérieur, y fait ses études et les achève, à tous les niveaux devrait refléter la diversité de nos populations. Nous réaffirmons qu'il importe que les étudiants puissent achever leurs études sans obstacle lié à leur origine sociale ou à leur condition économique. Ainsi nous poursuivons nos efforts pour offrir des services appropriés aux étudiants, créer des parcours de formation plus souples pour entrer et évoluer dans l'enseignement supérieur, et pour élargir la participation à tous les niveaux sur le fondement de l'égalité des chances.¹⁸

4. Délibérations des jurys

Après avoir préparé les listes de résultats de tous les étudiants dans toutes les matières et des moyennes calculées avec coefficients, on réunit les enseignants disponibles. Certains établissements stipulent que le jury comprend les enseignants *non vacataires* qui ont participé aux enseignements ainsi que les chargés de cours, mais ceci n'est pas toujours réaliste. Ceux qui ont effectivement participé aux enseignements peuvent être en majorité vacataires et les chargés de cours peuvent avoir peu de connaissances des étudiants et ainsi que leur rendement aux cours. Si les vacataires sont convoqués, ils peuvent être pris ailleurs où ils interviennent.

Étudiant par étudiant, le jury vérifie que le minimum a été obtenu. Il statue souverainement sur les résultats de contrôle des connaissances et décide du résultat définitif en vue de la validation du semestre, de l'année, des Unités d'enseignement

¹⁸ « Communiqué de Londres : Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : Répondre aux défis de la mondialisation », Processus de Bologne, mai 2007, 2.18.

ou même des unités de cours. On y réfléchit. Beaucoup de temps est consacré aux minima, peu à l'excellence.

Il n'est pas rare qu'on s'arrête sur un cas qui manque, selon les critères arrêtés préalablement après une longue discussion, un quart de point. Souvent, on change les notes afin de racheter des cas limites. La barre tend vers le bas. Lorsque la barre est ajustée une fois de trop, quelqu'un dira : « Il faut tracer la ligne quelque part ! Avons-nous des critères ou pas ? » On essaye de recalculer la moyenne des moyennes avec les coefficients. Les notes éliminatoires sont plus commodes à ajuster. La rigueur et l'assiduité des membres du jury auraient plus de conséquences s'il y avait une harmonie dans la façon de noter. Malheureusement — ou heureusement —, l'enseignant qui ne donne que les notes astronomiques (jamais moins que 14 sur 20 aux étudiants qui montrent des signes minimaux de vie) n'est pas présent à la délibération. De même, celui qui reste typiquement dans la fourchette de 3 à 8,75 sur 20 (qui a donné 15 sur 20 une fois il y a vingt ans à un étudiant exceptionnel qui a continué des études d'une façon brillante et qui est actuellement son chef du département) n'est pas présent non plus. On veut croire que les extrêmes s'annulent équitablement, mais l'écart entre les barèmes personnels de notation des enseignants est suffisamment important pour nous faire interpellé sur la manière d'exploiter la moyenne de leurs notes et de délibérer sur des fractions de points. Bien évidemment, on peut avoir besoin d'une deuxième délibération après la deuxième session d'examens. Est-ce que cela veut dire qu'à cause de la semestrialisation, on risque d'avoir *quatre* délibérations par an ? Si oui, le mieux serait (d'éviter les dangers éventuels) ramasser les ceintures et les cravates des membres plus fragiles du jury avant de les laisser seuls dans la salle pour cette quatrième délibération.

Dans un système de crédits capitalisables, *sans* validation de période universitaire, il n'y a plus ce type de délibération. Il y en a d'autres, d'une part, pour identifier les étudiants à avertir ou à réorienter à cause d'un rendement en dessous du minimum exigé par l'état, par l'établissement ou par le département, qu'ils soient boursiers ou étudiants simples, et d'autre part, pour identifier les étudiants exceptionnels qui *devraient* être boursiers ou au moins félicités. Il faut, aussi, des jurys de

diplôme, une sorte de délibération pour déterminer si un candidat a rempli toutes les conditions pour obtenir le diplôme. Dans les deux cas, on n'a pas besoin des enseignants ; les participants seraient un représentant de l'administration de l'établissement ou du département de l'étudiant, l'enseignant principal ou mentor de l'étudiant et, lorsqu'il s'agit du diplôme, le candidat lui-même. Le jury de diplôme est plus une *revue* qu'une délibération, et il n'en faut que deux : une, avant le début de ce qui, selon le candidat, sera son dernier semestre — on peut trouver qu'il serait impossible ou, au moins, déconseillé d'essayer de compléter dans un seul semestre toutes les conditions restantes pour obtenir le diplôme — et la deuxième, à la fin (présumée) des études.

Cependant, opter pour la validation des modules ou cours semestriels et la capitalisation des crédits y afférents plutôt que pour la validation de période universitaire (le semestre ou l'année), n'enlève pas la nécessité d'harmoniser la notation. De plus, il nous faudra valoriser les modules semestriels. On sait que certaines matières dans des cursus donnés sont actuellement prises moins au sérieux (et par les étudiants et, en conséquence, par les enseignants) que d'autres. C'est normal si l'étudiant doit suivre une douzaine de matières à la fois, certaines sans coefficient et d'autres avec un coefficient 3 ou 4.

5. Compensation et un semestre de la Sorbonne

La validation de la période d'étude entraîne « la compensation entre éléments constitutifs d'une unité d'enseignement [normalement un groupement de matières], d'une part, et entre les unités d'enseignement d'autre part ».¹⁹ La compensation, favorise-t-elle l'acquisition effective des compétences ? Il y a des départements, des établissements et des pays, comme le Gabon, qui ont refusé la compensation au

¹⁹ Directive N° 1/06-UEAC-019-CM (CEMAC), 2006, Article 11 ; Décret N° 940/PR/MESR portant application du système Licence-Master-Doctorat dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur en République Gabonaise, 2007, Article 9.

moins entre unités d'enseignement.²⁰ Sinon, l'établissement peut stipuler des mécanismes réglementaires afin de protéger l'intégrité des exigences :

Par dérogation au paragraphe précédent, le [Conseil des études et de la vie universitaire] peut, sur proposition du conseil de composante, autoriser exceptionnellement l'exclusion d'une UE spécifique de la compensation, pour des raisons pédagogiques. La demande d'exclusion doit être motivée. [...] Une compensation est effectuée à la fin d'une même année de la formation entre les deux semestres de ladite année. Cette compensation se fait hors Unité d'Enseignement d'Ouverture.²¹

La compensation, un élément essentiel dans le système global, le lubrifiant qui le faisait rouler, reste une pierre d'achoppement. Initialement, le Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO)²² a refusé la compensation inter unités d'enseignement (UE) ; puis il l'a laissée à l'appréciation des responsables pédagogiques de chaque université et la compensation intra UE est admise par tous. Par contre, il ne l'admet pas entre semestres. En 2009, le président du REESAO dit :

Il est recommandé de s'assurer que l'étudiant présente les compétences du parcours où il est inscrit. Cependant, le problème de compensation ne doit pas être un frein à la mobilité. Aussi, l'université d'accueil ne remettra-t-elle pas en question les UE obtenues par compensation ?²³

Supposons que la façon de noter des matières soit déjà parfaitement harmonisée entre enseignants — on a le droit de rêver — et équitable selon les objectifs propres à la compensation. Depuis l'école primaire, on se sert de la compensation pour évaluer le rendement global de l'apprenant au détriment du développement des compétences groupées autour d'une certaine matière. Certains étudiants à un moment donné seront faibles dans une matière ou une autre et certains autres seront forts. Grâce aux bonnes notes en histoire ou en maths, l'élève au collège passe, par

²⁰ Regrettablement, ces groupements de cours s'appellent au Gabon « modules ».

²¹ Université d'Avignon, « Modalités de validation des cursus et d'obtention des diplômes », http://www.univ-avignon.fr/fileadmin/documents/Users/Intranet/etudes_scolarité/MGCC_licence.pdf

²² Le REESAO regroupe des universités de sept pays francophones — Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Sénégal et Togo.

²³ Etienne Ehouan Ehilele, « REESAO et la mise en œuvre du LMD dans l'espace UEMOA », Dakar, 2009.

exemple, de l'espagnol niveau 1 (en 6^e) à l'espagnol niveau 2 (en 5^e) malgré un échec manifeste. Les niveaux de cours sont inextricablement liés aux années de scolarité. Or, certains élèves sont plus forts en espagnol en entrant en 5^e que le seront d'autres en sortant de la Terminale.

C'est précisément ce système de compensation qui cultive ces carences profondes qui étonnent les nouveaux enseignants dans les établissements de l'enseignement supérieur. Grâce aux crédits capitalisables et la validation, sans compensation, des modules (des unités de cours) plutôt que la validation de période d'étude, au moins dans l'enseignement supérieur, nous pourrions éviter certaines carences, voire en redresser d'autres.

Cela est dû en grande partie à la compensation que les étudiants se trouvent dans des cours qui ne correspondent pas à leurs niveaux de compétences, ce qui condamne les faibles à l'échec et les forts à ne pas atteindre leurs potentiels. L'étudiant en psychologie avance au cours de *Probabilité* malgré un 8 sur 20 en *Statistique descriptive* si ce dernier fait partie d'une « unité d'enseignement » dans laquelle se trouve un autre cours où il a pu obtenir un simple 12. N'oublions pas que les enseignants sont bien conscients des notes éliminatoires et les évitent ; un 8 peut être la note la plus basse possible pour un étudiant qui montre un effort minimum. Ce ne sera pas étonnant lorsque l'étudiant est dépassé par le cours de *Probabilité*. Dans ce scénario, il est condamné à souffrir dans un cours pour lequel il n'a pas les connaissances ou les compétences nécessaires. Par contre, s'il reprend le cours de *Statistique descriptive* — et éventuellement le cours de *Maths générales* si sa note était moins que satisfaisante — il pourrait être en statistique-probabilité, pourquoi pas, un des meilleurs dans sa classe et, un jour, prendre la décision de poursuivre la recherche scientifique. Pendant qu'on veut diminuer le taux d'échec général et l'abandon des études, il faut laisser la *possibilité d'échouer* des cours particuliers. Échouer un élément d'un processus n'est pas une honte lorsqu'on peut le reprendre et faire mieux. Dans le monde réel, en dehors de l'école, c'est rare d'attendre l'excellence d'une autre façon.

L'étudiant n'a pas besoin de passer formellement d'une année à une autre, même moins d'un semestre à un autre. Dans un système de crédits capitalisables où l'on valide des modules plutôt qu'une période d'étude, l'étudiant réussit (ou pas) les unités de cours et encaisse les crédits y afférents. D'une manière générale, il peut dire : « Je suis étudiant en 2^e année d'économie ». Pourtant, s'il a échoué *Algèbre II*, un prérequis pour *Algèbre linéaire*, il ne peut pas suivre ce dernier, et ceci l'empêchera de suivre *Théorie de jeux* et être à jour en ce qui concerne des prérequis pour faire *Économétrie* l'année suivante. Donc, l'étudiant peut dire d'une manière approximative qu'il est en « 2^e Année », mais il sait bien que tôt ou tard, il aura besoin de se rattraper en maths, ce qui représente soit du travail durant une ou plusieurs sessions (de cours) de vacances, soit durant un semestre ou même une année de plus à l'établissement.

Voici l'organisation du premier semestre d'un cursus remarquable de Licence Sciences humaines et sociales.²⁴ Cette mention de Droit/Histoire de l'art et Archéologie donne au diplômé une multitude de débouchés.

SEMESTRE 1

UE	COEF	CRÉDITS	MATIÈRES CONSTITUTIVES	CM	TD	HEURES TOTALES
				HEURES	HEURES	
UE Fondamentale 1	1	6	<i>Introduction au Droit</i>	36	18	54,0
	1	6	<i>Droit Constitutionnel</i>	36	18	54,0
UE Fondamentale 2	1	5	<i>Art des temps modernes (Renaissance)</i>	26	19,5	45,5
	1	5	<i>Art Antique</i>	26	19,5	45,5
UE Méthodologie	1	2	<i>Méthodologie juridique</i>		18	18,0
		3	<i>Méthodes et cadre législatif</i>	19,5		19,5
		3	<i>Anglais</i>		18	18,0
Volume semestriel		30		143,5	111	254,5

Ce qui est peut-être plus important pendant la première année, ce que le parcours permet à l'étudiant à faire une diversité de découvertes. « Tout étudiant peut demander une réorientation à l'issue du premier semestre de licence. » Il y a

²⁴ Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2013 — Christine Godron-Boillot et Guillaume Gernez, responsables.

certainement de nouveaux bacheliers qui ont une vision concrète de leur avenir, qui sont disciplinés, motivés et toujours orientés sur les objectifs clairs et pragmatiques, mais ils ne représenteront jamais la majorité. Les prospectives envisagées par une famille qui envoie son enfant à l'université dans ce parcours ne sont pas les mêmes que celles d'une famille qui, autrefois, envoyait son enfant avec la probabilité d'être le cinq-centième nouvel étudiant à la fac en droit où l'année précédente 60 % des nouveaux étudiants devaient redoubler et le reste, à l'exception d'une poignée de fortunés, avait abandonné les études. Le père veut un juriste dans la famille ; la mère, archéologue, a d'autres ambitions pour son fils ; le fils, lui-même, depuis l'enfance, passionné de l'art et de la culture égyptiens, n'arrivant pas à envisager une carrière dans le domaine, est indécis. Puisque l'étudiant conserve les enseignements validés, il perd moins de temps et d'argent dans l'éventualité d'une réorientation.

Il n'y a que sept matières dans ce premier semestre, une quantité abordable. L'indication de coefficient est superflue puisque les sept matières ont le même poids. Ce n'est qu'en troisième année (L3) de ce parcours que les coefficients sont introduits. Ils deviennent nécessaires puisque l'emploi du temps se complique : il y a neuf matières au Semestre 5 et huit matières au Semestre 6. Les coefficients servaient dans l'ancien système global à hiérarchiser des matières en fonction de leur pertinence perçue et, en conséquence, à rendre la compensation même plus létale aux matières considérées à un moment donné comme moins utiles. Une telle hiérarchisation ne peut pas être facile. Même entre collègues, spécialistes d'un même domaine, il y aura des désaccords sur le rang de telle ou telle matière. Le cursus en question complique l'affaire puisqu'il touche à trois domaines. Étant donné que c'est difficile de savoir l'utilité d'une matière donnée dans l'avenir d'un domaine donné — ou même si la matière ou le domaine existera au cours de la vie professionnelle de l'apprenant —, une telle hiérarchisation sert plutôt les intérêts de l'enseignant influent ou ceux de son département. N'oublions pas qu'un des éléments les plus attirants de la réforme LMD est la possibilité de réorientation. La pondération est en rapport avec un parcours donné ; s'il y a une réorientation, les calculs avec coefficients et les compensations qui en résultent peuvent ne pas avoir du sens dans une

autre filière. L'étudiant qui vient d'un parcours plus restreint et veut aborder un autre qui est multidisciplinaire — à l'exemple de celui de Paris 1 — trouvera que les coefficients, les crédits relatifs, et la compensation compliquent la réorientation. Ses mentors et les départements impliqués auront l'obligation de contourner tous ces calculs qui s'opposent à la nouvelle vision de mobilité et d'ouverture.

S'il y avait des crédits fixes affectés aux cours, on pourrait les employer pour pondérer les notes et laisser tomber la complication des coefficients. Un inconvénient parmi plusieurs des crédits ECTS *relatifs* : le crédit relatif ne reflète pas le pourcentage du travail du cursus de trois ans, mais celui du travail du semestre dans lequel il se trouve. Dans le système actuel où l'étudiant doit valider le semestre, ce dernier est, évidemment, l'unité de mesure ; les crédits ne sont que des fractions de cette unité : un crédit égale une trentième partie du semestre, comme le mètre égale la dix-millionième partie du quart du méridien terrestre. Par malheur, il n'y a rien à Sèvres qui sert de mètre étalon pour le semestre. En conséquence, le crédit, lui-même, n'a pas de valeur absolue. Le Semestre 5, par exemple, du cursus dont on voit le Semestre 1 ci-dessus, contient 30 % plus d'heures (350,5) de ce premier semestre (de 254,5 heures). Les semestres ne peuvent jamais contenir la même quantité d'heures de travail, et il est invraisemblable que quelqu'un prône une telle uniformité. Même si l'on arrivait à créer un cursus où les semestres étaient uniformes, on ne voudrait pas que chaque étudiant de la filière suive exactement les mêmes unités de cours ou même le même nombre de cours chaque semestre sans rien dire des cours à répéter à cause de l'échec.

Il semble que la Sorbonne a affecté plus de crédits aux cours qui ont plus d'heures (*Droit constitutionnel*, 54 heures/6 crédits ; *Art antique*, 45,5 heures/5 crédits) ; en effet, un crédit affecté à un cours qui fait partie d'une UE Fondamentale égale approximativement 9 heures du travail en classe — dans ce premier semestre. Mais il y a la tendance générale, partout où l'on utilise les crédits relatifs, d'affecter des crédits en fonction de la pertinence présumée du cours. Pourtant, en Semestre 2, il y a 6 crédits affectés aux cours « fondamentaux » d'art dans lesquels les enseignements durent 45,5 heures et 5 crédits pour les cours fondamentaux de droit qui restent

à 54 heures. La réalité est que 9 heures plus ou moins de cours magistraux ou de travaux dirigés ont peu de rapport avec la quantité du travail qu'un apprenant moyen doit effectuer pour réussir un cours donné. Le crédit de plus pour les cours d'art peut refléter plus d'heures de « travail personnel » de l'étudiant. Bien que le rapport heures-crédits soit stable pour les cours « fondamentaux » au premier semestre, ce rapport varie entre 6 et 19,5 heures par crédit pendant les trois ans du cursus. C'est peut-être plutôt afin d'égaliser les deux pôles du cursus, l'art et le droit, qu'ils ont ajusté le nombre de crédits affectés aux cours en L1 ; en L2 tous les cours fondamentaux ont 6 crédits. L3 devient plus compliqué. Quant aux UE non fondamentales, pendant la première moitié du cursus de trois ans, il y a 3 crédits affectés à la matière « anglais ». On doit l'appeler « matière », parce qu'elle ne mérite pas un titre de cours différencié pendant les six semestres du cursus. On sait que ce n'est pas particulier à ce cursus ou à cet établissement ou dans ce pays — c'est une coutume et un vestige malheureux de l'ancien système. Ici, au premier semestre, l'anglais se trouve dans l'UE « Méthodologie » et ultérieurement dans l'UE « Complémentaire » ; Plutôt que 3 crédits, elle en a 2 pendant la deuxième moitié du cursus, même si le nombre d'heures par semestre reste le même, à 18, et le niveau des cours est présumé plus élevé.

Assez de gymnastiques pour arriver au chiffre magique, le 60 (crédits annuels).²⁵ Puisque les crédits actuels du système LMD ont des valeurs élastiques, les utiliser pour pondérer les notes pourrait entraîner plus d'inconvénients que d'avantages. Pourtant, la pondération n'est utile qu'à renforcer la compensation, qui, au retour, n'existe, avec les crédits relatifs, qu'au service de la validation de période d'études, et tout cela aux dépens des cours individuels, de leur intégrité, de leur valeur et du rôle de ses enseignants.

Il y a des pays et des établissements qui refusent la compensation entre semestres et entre les groupements d'enseignements, les UE. Ceci est un défi pour

²⁵ Au risque de décevoir les enthousiastes du mysticisme, rien de concret ne permet de croire que le 60 (de crédits annuels) du LMD provient du cycle sexagésimal, système basé sur la combinaison des troncs célestes et les rameaux terrestres et qui sert à l'astrologie et la divination. Il est plus probable qu'il dérive de la moyenne semestrielle des crédits nord-américains, 30 (cf. « ECTS et l'évolution »).

les nouveaux bacheliers qui arrivent du système global de l'enseignement secondaire, mais cette organisation valorise l'unité de cours et l'acquisition des connaissances et des compétences. Lorsque l'objectif d'un des « éléments constitutifs » d'unité d'enseignement concerne une compétence à acquérir, la compensation entre éléments constitutifs, elle aussi, n'a pas sa place. Si l'unité d'enseignements contient *Méthodologie juridique*, par exemple, et l'on y trouve aussi *Méthodes et cadre législatif*, où est l'intérêt de faire appel à la compensation ? Il n'est pas donné à tous les jeunes bacheliers qui commencent des études juridiques de vite maîtriser la méthodologie en droit. De plus, la méthodologie ne concerne pas seulement des connaissances, d'un protocole que n'importe qui peut trouver à tout moment au moyen d'un smartphone, mais un procédé que l'étudiant doit apprendre *appliquer*. On attend qu'à la fin du cours l'étudiant soit capable de rechercher, d'interpréter et d'utiliser les sources juridiques. S'il ne l'apprend pas, il peut éprouver des difficultés graves dans presque tout cours de droit. Plus tôt s'acquièrent ces compétences, mieux s'en portera l'étudiant. Plus important est que c'est surtout dans ce cours où l'étudiant peut apprendre d'une façon méthodique à mieux rédiger — que ce soit dans un cadre juridique a peu d'importance. Il n'y a pas dans le parcours un cours qui aborde la rédaction générale, comme *Techniques d'expression*, bien que le parcours soit multidisciplinaire et ce soit la capacité de s'exprimer qui plus souvent détermine le succès dans le monde du travail. Ceci n'est pas une omission, mais une tendance générale où les établissements choisissent de mettre le processus d'acquérir et évaluer certaines compétences au-delà des cours semestriels qui font partie du cursus diplômant. On espère que cela ne vient pas du même esprit qui dit, si le bachelier n'a pas appris ce qu'il aurait dû apprendre au secondaire, il n'a pas sa place à l'enseignement supérieur. Or tout étudiant peut et doit améliorer ses habiletés en rédaction ; si rien d'autre, un cours en première année peut lui donner des stratégies de développer ses habiletés et le former dans des méthodes concrètes qui vont l'aider non pas pour maîtriser la rédaction, mais pour continuer à s'améliorer pendant ses études et durant sa vie. L'établissement (la Sorbonne) qui propose ce parcours organise des services d'aide méthodologique, le tutorat sous

forme de permanences hebdomadaires en libre accès, par exemple, des ateliers munis de didacticiels et des certifications indépendantes. L'établissement qui n'a pas un tel encadrement en place est obligé de se servir des unités de cours. Cependant, une voie n'empêche pas l'autre. Les apprenants ont des styles variés d'apprentissages ; certains apprenants ont de meilleurs résultats dans un cours, beaucoup d'autres, surtout ceux qui reconnaissent leurs propres carences, préfèrent d'être dans un groupe plus restreint. Dans tous les cas, il faut confronter la question des compétences transversales.

Revenant à l'*unité* d'enseignement (UE) Méthodologie en question, lorsqu'on insère dans une unité d'enseignement, à côté de deux cours de droit, un cours de langue étrangère, la prétendue notion d'*unité* devient de plus en plus tendue. C'est difficile de croire que l'enseignant d'un de ces trois cours soit favorable à l'éventualité que son étudiant, malgré une défaillance notoire et grâce à une bonne note dans une des deux *autres* matières constituant de l'UE, aura accès le semestre suivant à un cours que ce même enseignant tient, un cours qui par malheur exige justement les connaissances et les compétences présumées acquises dans le cours du semestre précédent. Après l'avoir soigneusement guidé, instruit, évalué et noté, l'enseignant, à la faveur de la compensation, recommencera l'encadrement à un niveau plus élevé, sachant que la probabilité de succès est négligeable.

6. Comment réussir sans compensation ?

On a entendu des difficultés subies par les premiers cobayes en France du système des crédits comptabilisables sans la compensation. Une collègue m'a raconté qu'en 2008 son fils devait transférer son inscription d'une université française à une autre à cause de leurs systèmes de crédits respectifs. L'université d'origine n'utilise pas la compensation, et à cause d'un 9,3 sur 20 dans une seule unité de cours, il n'allait pas satisfaire aux conditions pour valider le semestre, qui à son tour, bloquerait l'accès au stage académique obligatoire. Bien que le semestre

soit autonome, les stages ne s'offrent qu'une fois par an. Donc, il allait perdre une année à l'étranger. Grâce aux provisions de la réforme qui assure et la mobilité des étudiants et la liberté d'application des provisions qui concernent les crédits, il a pu s'inscrire à un autre établissement, transférer ses notes, valider le semestre se servant de la compensation, et partir en stage.

Si l'on veut valoriser les unités de cours ou les UE, il ne faut pas s'accrocher à la validation d'une période temporelle, le semestre ou l'année, comme critère de progression. De plus, s'il y a effectivement deux périodes universitaires, les deux semestres, l'établissement doit faire son mieux pour que l'étudiant puisse satisfaire des exigences de son parcours, dont les stages, dans chacun des semestres.

Certains établissements se sont lancés dans les crédits capitalisables sans faire les préalables. Comment minimiser des échecs et les désagréments qui les accompagnent ? Même les universités les plus sélectives du monde servent des dispositifs suivants ; lorsqu'il n'y a pas de sélection, comme dans la plupart des universités francophones, ces outils sont cruciaux.

Tests diagnostiques et l'orientation

Les tests diagnostiques sont déjà de rigueur dans certains établissements, au moins en langues étrangères puisque les niveaux des étudiants sont tellement disparates et en maths puisque les manquements contrecarrent le progrès des étudiants. Ces tests nous permettent de mieux encadrer les étudiants. Si, bien avant la rentrée de première année,²⁶ on effectue des tests en expression écrite et lecture critique, en langue étrangère, en calculs (notions de quantités) et en informatique, les données obtenues favorisent une orientation plus adéquate. Outre les compétences transversales, chaque département peut, sans grande réflexion, identifier des connaissances et des compétences qu'il estime incontournables pour les études

²⁶ Selon le calendrier universitaire 2013 de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Paris X), le déroulement (le 6 avril) du « Test d'Orientation en Langue » est six mois avant le début des cours (30 septembre).

universitaires dans son domaine et qui varient tellement chez les nouveaux bacheliers que les disparités s'étalent et ralentissent la progression dans les programmes.

Par contre, l'étudiant qui a un faible niveau de lecture critique, par exemple, risque d'échouer partout s'il n'y a pas un système efficace en place pour identifier le problème et proposer des solutions. Ceux qui ont la nostalgie du prestige universitaire d'autre fois estiment qu'un test diagnostique de lecture n'a pas sa place à l'enseignement supérieur. Pourtant, sont-ils contents en tant que contribuables, de financer d'une part l'échec des boursiers qui auraient pu réussir grâce à une orientation adéquate et d'autre part les carences des diplômés ?

Il faut orienter l'étudiant avant qu'il ne commence les études et, d'une manière continue, tout au long de ses études. Tous les étudiants ne vont pas suivre les mêmes débouchés. La plupart des étudiants arrêteront à la licence et ne feront aucune étude universitaire ultérieure. Certains arrêteront après deux ans sans aucun diplôme. Certains travailleront pendant dix ans avant de retourner pour faire un Master. Quelques étudiants exceptionnels iront directement vers le doctorat. Il n'est pas logique que tous ces étudiants, même s'ils obtiennent plus tard la même licence, suivent exactement les mêmes cours dans la même progression.

Progression de cours et les prérequis

« Déterminer les progressions. [...] Par où commencer ? » Demandez aux départements d'identifier les unités de cours qui exigent des prérequis. « Les UE sont acquises une à une, mais on peut établir des liens entre certaines UE : si l'UE *ax* doit être obligatoirement validée par l'étudiant avant qu'il ne puisse s'inscrire à l'UE *bx*, cela signifie que l'UE *ax* constitue un prérequis pour l'UE *bx*. »²⁷ Mais si l'UE est un *groupement* d'enseignements, les rapports possibles entre deux groupements qui contiennent deux éléments constituants, chacun, sont multiples. Il y a déjà le rapport entre les éléments constituants eux-mêmes, que ce soit évident, non existant — malgré l'appellation *unité* et le conseil que l'UE soit « un ensemble cohérent » — ou

²⁷ Associations des Universités Africaines, 2008.

quelque chose entre les deux. Un membre du couple ne saurait être prérequis à son partenaire, mais les deux peuvent constituer des *corequis*, c'est-à-dire les cours qui doivent être suivis ensemble. Est-ce que les deux sont prérequis pour le même ensemble de cours ? Selon l'ECTS, qui a grandement influencé le LMD, dans ses provisions d'assurer la mobilité des étudiants, dans le catalogue de cours ou « dossier d'information »²⁸ de l'établissement, la description de toute unité de cours qui exige ou présume une certaine compétence ou connaissance préalable, doit la préciser et identifier les unités de cours à valider préalablement.

Beaucoup d'unités de cours aux établissements de l'enseignement supérieur n'auront aucun prérequis ; soit la matière n'a pas été traitée auparavant, soit le département suppose que la façon qu'elle a été traitée auparavant (au secondaire, par exemple) ne facilitera pas substantiellement l'apprentissage au niveau de ce cours, donc il vaudrait mieux recommencer à zéro. Si l'élève a étudié ou pas la science politique, l'étudiant suit le cours d'initiation en science politique. En mathématique, par exemple, il semble que la progression des compétences est évidente, mais parfois la progression de l'apprentissage d'une matière reflète la coutume plutôt que les exigences. Bien que l'ordre chronologique domine des études de l'histoire de l'art ou de la musique, par exemple, ou l'histoire générale ou même l'archéologie, aller dans le sens inverse peut être plus attrayant aux jeunes ou aux personnes qui ne sont pas déjà des passionnés de la matière.

Si à partir d'un test diagnostique, le nouvel étudiant est orienté à un module qui ne fait pas partie des modules du parcours qu'il a choisi parce que ce module traite des connaissances ou compétences désignées comme préalables à la formation, l'établissement peut offrir quelques possibilités. L'étudiant peut suivre ce module, mais il n'y aura pas de crédits comptabilisés. L'étudiant peut se réorienter, ou il peut

²⁸ Le dossier d'information « fournit des renseignements utiles à l'étudiant et au personnel sur les établissements, les facultés/départements, l'organisation et la structure des études, ainsi que sur les unités de cours. [...] Il incombe à l'établissement d'accueil de décrire le niveau d'une unité de cours dans le dossier d'information. À cette fin, le dossier mentionnera l'objet et le contenu du cours, sa finalité, les connaissances préalables requises, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les modalités d'évaluation et le nom d'un ou de plusieurs ouvrages de référence », *ECTS – Guide de l'utilisateur*, Commission européenne, 1998.

attendre les résultats du premier semestre pour décider. L'étudiant en Physique qui est orienté au cours de la *Trigonométrie*, par exemple, ne capitalise pas normalement les crédits y afférents quoique celui inscrit dans le parcours Océanographie puisse le faire. Certains établissements emploient l'appellation « UE de remise à niveau » pour des UE non créditées, mais cela ne semble ni prometteuse ni précise.

Il s'agit d'UE proposées aux étudiants qui ont des lacunes : la réussite à ces UE n'est pas assortie d'un gain en crédits, mais facilite le travail ultérieur de l'étudiant et assure son maintien ou son admission au niveau concerné.²⁹

La progression d'une série de cours étalonnés autour d'une matière ou un champ de savoir est un continuum et n'appartient pas à un seul parcours. L'orientation à un module ne doit pas avoir l'air d'une relégation ou d'une punition. On ne sait pas qui va se réorienter. La mobilité entre parcours provient plus des passions que des forces ou des faiblesses. Lorsque le module traite une compétence transversale, comme la rédaction ou la lecture critique, on ne veut pas dissimuler la nature de développement des compétences de base ; on veut encourager la franchise. On ne peut pas aborder un défi si l'on n'a pas le courage de l'identifier.

La notion des enseignements « prérequis » est dans la réforme LMD depuis sa création. Pourtant l'organisation des modules en petit groupement, l'Unité d'Enseignement, est une entrave au fonctionnement des prérequis et potentiellement à la mobilité de l'étudiant. Conserver la compensation est simplement contradictoire ou au moins incohérent si l'on veut établir un système à prérequis.

Nombre de matières

On ne devrait pas demander que l'étudiant entreprenne à la fois une quantité de matières qui rendra improbable un bon travail partout. Si, traditionnellement, l'appréciation « excellent » est plus ou moins absente de la nomenclature universitaire (et scolaire) francophone, ce n'est pas parce qu'il n'y avait pas d'étudiants (et d'élèves) qui faisaient de l'excellent travail. En principe, le système d'éducation, comme la langue, ne saurait se séparer de la culture générale d'un

²⁹ Association des Universités Africaines, 2008.

peuple. L'avantage dans la plupart des pays subsahariens est que la généralisation des institutions est tellement jeune et la culture tellement hétérogène que le renouvellement est moins douloureux.

On ne refuse pas que dans les établissements, il y ait des manquements en matériel, en bâtiment, en maintes choses, mais *les règles du jeu* même, favorisent-elles l'excellence chez les apprenants ? Dans les us et coutumes universitaires (et scolaires), n'y avait-il pas la tendance à faire subir « comme nous avons dû subir » pour trouver qui allait tenir, qui était d'un métal avéré ? Dans les établissements du monde qui participent aux échanges internationaux ISEP,³⁰ les étudiants typiques suivent en moyenne entre 4 et 6 matières (unités de cours) par semestre. Parmi les 34 pays de tous les continents qui ont fourni leurs données, la Hongrie semble subir le plus douloureusement les réformes. Les Hongrois demandent à leurs étudiants entre 10 et 15 cours par semestre. Le gouvernement hongrois a publié en 2005 un décret qui instaure le Processus de Bologne, mais les établissements se plaignent que la réforme « oppose totalement l'ancien système dans lequel la formation initiale générale (théorique) a été suivie par la spécialisation ». Après les avoir submergés par cette pléthore de matières, ils exigent, miséricordieusement, que les étudiants aux examens de fin d'études n'en réussissent que 3, et ceci après cinq ans puisque les cursus ne sont pas divisés en Licence et Master.

Pour assurer une meilleure moyenne cumulative (moyenne générale de l'ensemble des six semestres de la licence qui détermine la mention qui accompagne le diplôme), ou pour rendre possibles d'autres activités (l'emploi, par exemple) pendant l'année universitaire, certains étudiants choisiront de suivre le minimum de cours pendant l'année universitaire usuelle, et puis suivront une ou deux unités de cours pendant la session de vacances.

³⁰ Programme d'échange international des étudiants, *Transcript Evaluation Guidelines 2013*, www.isep.org/coordinators/Downloads/TranEval.pdf

Disponibilité de cours (et des stages) et la session de vacances

Chaque unité de cours ne peut pas être disponible chaque session (semestre et session de vacances) ou même chaque année. Néanmoins, l'établissement devrait faire un grand effort pour offrir chaque semestre les cours institutionnels obligatoires, surtout les cours qui sont des préalables d'autres cours obligatoires, et chaque niveau des cours de séries — *Algèbre I et Algèbre II, Anglais I à Anglais IV*, par exemple. La tendance est d'offrir les cours impairs, *Statistiques I et III*, par exemple, uniquement les semestres impairs (le premier semestre de l'année) et les cours pairs uniquement le deuxième semestre de l'année. Cela peut saboter l'orientation des étudiants, c'est-à-dire la possibilité de reprendre un cours après l'échec. Ce n'est pas la peine d'organiser le test d'orientation si l'étudiant qui n'a pas besoin de suivre le cours de *Techniques d'expression I*, qui, selon les résultats, peut suivre le cours plus avancé, *Techniques d'expression II*, doit attendre le deuxième semestre pour travailler ses habiletés en rédaction, dont il aura besoin tout de suite dans les autres cours de première année.

La réaction initiale des établissements est qu'il n'y a pas d'enseignants, pas de budget et même pas de salles de classe nécessaires pour une telle multiplication de cours. Or, si l'on élimine la duplication inutile des cours qui traitent des compétences transversales — les cours d'initiation en statistiques,³¹ par exemple, qui sont éparpillés dans les maints départements, chacun assaisonnant le sien selon son goût —, on pourrait organiser des cours qui correspondent au niveau du progrès des apprenants.

Les stages, eux aussi, pourraient se « semestrialiser ». La coutume et la logique d'une « saison des stages » viennent de l'ancienne année académique insécable. Si

³¹ La notion de quantité et de rapport entre quantités est utile dans tout domaine. Or, lorsqu'on demande : « Lequel est plus grand, $\frac{1}{3}$ ou 30 % ? », parfois même les étudiants en Math-Physique hésitent. Lorsqu'on demande : « Lequel est plus grand, $\frac{11}{12}$ ou $\frac{12}{13}$, certains étudiants cherchent le dénominateur commun (avec leur portable). Il faut descendre jusqu'à $\frac{1}{2}$ et $\frac{2}{3}$ ou comparer $\frac{3}{4}$ et $\frac{99}{100}$ avant qu'ils n'induisent la notion qui rend superflus les calculs : dans chaque cas, il y a une partie qui manque ; plus nombreux sont les parties possibles (le dénominateur), plus petite est la partie qui manque (et donc plus grand est ce qui reste). Nous créons le cours de *Statistique appliquée à la sociologie*, par exemple, sans savoir si les étudiants ont appréhendé (avant d'arriver à l'université) des préalables mathématiques.

l'établissement collabore avec les entreprises, les organisations et les institutions — même les écoles, pour les stages pédagogiques — les deux parties trouveront que les stages répartis parmi toutes les *trois* sessions (les deux semestres et la session de vacances) ouvriront des opportunités et valoriseront et la place du stagiaire en entreprise et la place du stage dans le cursus de l'étudiant.

Un élément qui fait fonctionner un système sans compensation est la session de *cours* — non pas une deuxième session d'examens — pendant les vacances. Elle ne dure que six ou sept semaines, mais les heures semestrielles de cours par matière sont semblables et le travail attendu de l'étudiant est le même qu'aux sessions pendant l'année universitaire, mais le nombre de séances hebdomadaires est doublé. Presque chaque étudiant va soit échouer à un cours soit obtenir une note qui n'est pas satisfaisante selon les critères de son parcours ou selon ses propres ambitions. L'étudiant doit avoir la possibilité de reprendre une ou deux unités de cours pendant les vacances. Cette session transforme une note insuffisante (9 sur 20, par exemple) d'une donnée superflue qui cultive la médiocrité (dans le système dépendant de la compensation) ou d'une catastrophe (dans le système qui exige la réussite de *toute* matière pour valider un semestre), à un échec momentané dans un processus de qualité qui pousse l'apprenant — et les enseignants — vers l'excellence. Les cours en ligne réduiront le besoin de la session de vacances, mais beaucoup d'étudiants préféreront toujours apprendre dans le cadre d'un cours classique, muni d'un enseignant en face et, à côté, des condisciples.

Pédagogie et manuels

Si le système exige que les étudiants réussissent un module ou le reprennent, ces modules doivent être organisés d'une manière qu'ils favorisent et encouragent la réussite, mais il ne s'agit pas de niveler vers le bas.

Certains ajustements peuvent être minimaux. Faire un grand effort, dès le début du cours, de communiquer précisément ce qu'on attend de l'étudiant, surtout en ce qui concerne la méthodologie, vérifier qu'il l'a comprise et que les groupes de travail

(dirigés ou non) sont fonctionnels. Guider les étudiants en ce qui concerne la gestion de temps et les dates limites des productions à être évaluées — apprendre *comment* travailler est tout aussi important pour l'étudiant que de maîtriser le contenu du cours — et rendre vite les « copies corrigées » ou les projets appréciés.

Il y a des ajustements qui sont fondamentaux. Si l'enseignant en collaboration avec son département identifie un manuel ou un didacticiel à exploiter dans le cours et le rendre disponible aux étudiants (en ligne, en librairie ou en bibliothèque), les chances de succès seront multipliées, surtout pour les cours d'initiation. Il y a des enseignants qui méprisent les manuels « prêts-à-servir » et prétendent qu'ils n'ont pas leur place à l'enseignement supérieur ou qu'il n'y a pas de manuel « adapté ». Pourtant, le cours qui dispose d'un support méthodique, créé par des experts — experts dans la matière et en pédagogie, mais aussi dans la production des supports didactiques — transforme le travail et de l'apprenant et de l'enseignant. Il ne faudrait pas supposer que celui qui connaît une matière puisse, nécessairement, l'enseigner bien ; pourquoi supposer que celui qui sait animer l'amphithéâtre et émerveiller des étudiants de ses cours magistraux ait la compétence *et le temps* de produire un manuel ? Bien que chaque enseignant doive produire certains supports didactiques, le département devrait être à la recherche permanente des outils, matériels et supports expérimentés et actuels.

Frustré, un enseignant de droit, un doyen se plaignait auprès de moi que les jeunes collègues, sans lui attribuer la paternité, dictaient aux étudiants des fascicules qu'il avait rassemblés et perfectionnés au fil des années. Ce n'est pas gentil de ne pas donner crédit à l'auteur, mais, à mon avis, c'était tout à fait « normal » que l'enseignant moins expérimenté se serve d'un support sûr qui organise le cours d'une façon que « ça marche » chez les étudiants. Ce qui n'est pas normal est que l'expert, l'enseignement auteur, qui dans ce cas-là était aussi haut magistrat, ne partage pas son expertise à travers un manuel édité, que tout étudiant peut obtenir *et lire chez soi* — et que l'auteur n'en gagne pas un peu d'argent de ses efforts et de son expérience. L'enseignant *moins* expert qui exige que ses étudiants lisent un chapitre de ce manuel pourrait arriver en classe et ne dire que : « Et le chapitre trois ? » Même s'il ne l'a

pas lu, lui-même, les étudiants interviendront, une situation décidément mieux que de gaspiller leur temps en faisant de longues dictées, y compris la ponctuation et l'épellation des patronymes exotiques. Les universités cherchent à rendre les cours des situations d'apprentissage qui incitent la réflexion et la communication : « accepter autant que possible par rapport au temps disponible les questions et débats ». ³² Il nous faut effacer l'impression que « l'université est un endroit où les notes de cours du professeur vont directement aux notes de cours de l'étudiant, sans passer par le cerveau de l'un ou l'autre. » ³³

Malgré les éditions locales et des éditions spéciales destinées à l'importation en Afrique aux prix considérablement réduits, les manuels universitaires sont souvent une dépense prohibitive. Même dans les pays du monde où l'achat des manuels est de rigueur, la hausse des prix peut empêcher des étudiants de poursuivre leurs études. De la même façon que la plupart des pays ont pu ignorer l'étape où il fallait gaspiller du cuivre en sillonnant les voisinages de fils pour les communications téléphoniques, nous pouvons aussi conserver quelques forêts en adoptant les manuels numériques. Les bûcherons, les imprimeurs, les propriétaires de librairies et surtout les vendeurs de photocopies ne se contenteront pas de l'initiative, mais les enseignants-auteurs et les maisons d'édition numérique trouveront une façon d'être rémunérés. On peut envisager un mécanisme pour facturer des frais de droit d'auteur (1 franc CFA par mot) chaque fois même qu'un étudiant cite l'œuvre, par exemple. La préoccupation de document « non adapté » ne se pose pas :

Les bénéfices de la personnalisation de contenus en contexte d'apprentissage sont considérables, par exemple : la conception de manuels adaptés incluant des contenus dynamiques et interactifs (schémas sur lesquels on peut zoomer, objet 3D manipulable pour en observer toutes les facettes, etc.) ³⁴

³² Associations des Universités Africaines, 2008.

³³ Citation attribuée à Mark Twain parmi d'autres.

³⁴ Le Groupement Français de l'Industrie de l'Information (GFII), *L'ebook dans l'EPUR, le livre numérique dans l'édition professionnelle, universitaire et de recherche*, 2012.
http://www.gfii.fr/uploads/docs/GFII_ebook_EPUR_VF.pdf

Les possibilités du manuel en hypertexte en matière de glossaires incorporés, des liens aux sources d'origine et aux nœuds audiovisuels, ne nécessitent aucune explication.

Évaluation et notation

Il y a d'autres ajustements qui sont une affaire d'employer, d'une façon constante et méthodique, des pratiques qui viennent aux enseignants intuitivement. Exploiter les trois types d'évaluation dans les cours — diagnostique, formative et terminale (sommativ). La tendance est de laisser le troisième dominer les deux autres. Or, dans certaines disciplines, l'examen terminal n'est même pas indiqué ; un projet pédagogique, par exemple, serait plus logique. En fait, on peut procéder de l'évaluation pour développer le contenu et la pédagogie. Si l'objectif est l'acquisition d'une compétence, les évaluations devraient être aussi « authentiques » que possible. L'évaluation s'appelle authentique quand « on demande aux apprenants d'accomplir une tâche du monde réel qui démontre une application significative des connaissances et compétences essentielles ».³⁵

La note ne peut pas être un résultat purement mathématique. La priorité est de communiquer à l'apprenant qu'il a réussi ou qu'il a échoué — parce que dans le cas d'échec, il doit reprendre — puis, que l'étudiant a sa place par rapport aux autres apprenants. Si 51 % des étudiants échouent à un cours, qu'est-ce qu'un tel résultat communique à l'apprenant qui fait partie de la majorité ? L'évaluation diagnostique au début du cours — à vrai dire, c'est une *appréciation* — est « critériée », c'est-à-dire, dont le point de référence est un critère prédéterminé. Elle « révèle chez l'étudiant son degré de maîtrise d'une ou de plusieurs habiletés mesurées à l'aide de critères précis ». Mais l'évaluation sommative, celle qui « a lieu à la fin de plusieurs séquences d'enseignement et conduit à la décision d'accorder ou non une promotion ou une reconnaissance d'études » ne peut pas être uniquement critériée. Elle doit aussi être normative : « elle met en relief, de façon quantitative, la manière dont les

³⁵ Jon Mueller, traduit de « *Authentic Assessment Toolbox* », <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>

étudiants d'un groupe-classe se distinguent les uns des autres par rapport à un objet d'apprentissage donné »³⁶.

En passant, comment ne pas se demander si la compensation a réellement une place logique dans ce système ?

7. Travail et coût administratifs

Une objection est le temps et l'effort que les services administratifs devraient consacrer à comptabiliser et suivre ces petits crédits. Il y a déjà suffisamment de difficultés à suivre le progrès des étudiants au moyen de la validation de semestre. L'unité de mesure qui est trop grande pour être précise devient la coutume et l'on s'habitue du manque de précision. Si l'unité est trop petite, on n'en sort pas. Dans le stage de saut en hauteur, l'entraîneur qui doit se servir du micron, plutôt que le centimètre, comme unité de mesure, passera tout son temps à mesurer les sauts et à régler l'équipement. La comptabilité des crédits sans le semestre comme référence de base exige un investissement en planification, en organisation et en formation, mais le grand travail est déjà fait, et le reste est abordable si tous s'en impliquent. Dans l'enseignement, toute tentative de réforme sans la participation active des enseignants ne peut pas marcher. Mais ce sont l'appui et la participation active des utilisateurs du système, les étudiants, qui importent. Si, dans notre stage de saut en hauteur, tous les apprenants savent se servir, eux-mêmes, du micromètre (et il y a plusieurs appareils à distribuer), les apprenants pourront plus facilement mesurer les microns qu'un entraîneur, seul, pourrait mesurer les centimètres.

L'élimination du semestre comme unité de mesure est une simplification puisqu'on comptabilise déjà les crédits relatifs ; l'élimination du semestre élimine l'étape intermédiaire.

On peut informatiser le suivi des crédits et même l'aménagement horaire et la gestion des salles de classe. Mais ce n'est pas forcément au moyen d'un grand

³⁶ Association des Universités Africaines, 2008.

progiciel de gestion intégrée (PGI), comme Cocktail-scolariX, qui se déploie dans les universités nationales ; les petits établissements privés peuvent même mobiliser des étudiants d'un cours d'informatique afin de créer une simple base de données qui fait l'essentiel. Également, il faut des personnes dans chaque faculté, idéalement au moins une personne par département, qui aide les étudiants administrativement avec leurs projets de formation.

[L]es services de gestion des ressources humaines doivent apporter leur contribution en participant à l'analyse des besoins de personnel [...] Ils doivent soit prévoir le recrutement de personnel complémentaire, soit dans un souci de mutualisation prévoir des redéploiements en fonction des exigences.³⁷

Tout le monde connaît des chefs de département, des universitaires de haut grade qui devaient être en train de faire la recherche ou d'encadrer pédagogiquement des étudiants ou des enseignants moins expérimentés, qui sont plutôt monopolisés par des tâches qu'un simple agent, possédant un peu de patience et de compassion, pourrait mieux accomplir. Le chef est souvent là uniquement parce qu'on lui a demandé de le faire. C'est un devoir et, aussi réticent soit-il, presque toujours un honneur de servir l'institution, les collègues et les étudiants. En récompense de ses efforts et son temps, l'institution lui accorde une prime de responsabilité — dont le montant, si divisé par les heures supplémentaires du travail, convertirait en un taux horaire qu'offenserait le jardinier — et, s'il est fortuné, l'usage exclusif d'un ordinateur et un fauteuil pivotant (avec ou sans roulettes fonctionnelles).³⁸

Pourtant, l'exécution du grand travail sera effectuée par les utilisateurs du système. Chaque étudiant veille sur son programme et son progrès vers le diplôme.

³⁷ *ibid.*

³⁸ On doit louer l'université nationale qui reconnaît l'apport des chefs de département en leur dotant des véhicules de fonction. Ses chefs de département vont faire l'envie partout. Mais la voiture de fonction est un outil de gestion de ressources humaines à double tranchant. Il permet au travailleur de cultiver — pendant un temps désigné par la hiérarchie — un style de vie que son salaire ne lui permet pas. Les salaires bas compensés par des avantages sociaux favorisent la fidélité *et* pérennisent, surtout à la retraite, la précarité. Par contre, un salaire qui permet l'achat *et la maintenance* d'un véhicule modeste rend le travailleur (dangereusement) autonome.

« Il faut travailler dans le sens de l'autonomisation de l'apprenant. » « Quelles valeurs veut-on défendre ? Autonomie, responsabilité. »³⁹

Lorsqu'on propose qu'on veuille *former plus* et *trier moins*, les opposants ripostent que ce n'est pas le domaine de l'enseignement supérieur de rehausser le niveau des élèves. « S'ils n'ont pas appris à lire, écrire et calculer au secondaire, ils n'ont pas leur place au supérieur. Nous ne sommes pas là pour faire le social. » L'enseignement est cher, c'est vrai. Mais l'État dépense énormément déjà, et il ne doit plus accepter que les étudiants qui vont échouer à cause des manquements du secondaire, la majorité boursiers, passent un ou deux ans à l'université et retournent à la maison, découragés, sans rien en main.

8. La compensation et les compétences en langues étrangères

Les langues étrangères sont un domaine dans lequel la question de l'acquisition effective des compétences est déterminante et relativement facile à quantifier et à discuter. Les compétences minimales de lecture et d'expression écrite en langue principale, c'est-à-dire en français dans un pays francophone, sont assurément plus déterminantes pour l'avenir du diplômé, mais elles sont plus difficiles à apprécier et en discuter sans toucher des endroits sensibles.

« Renforcer les capacités méthodologiques, linguistiques et communicationnelles de l'étudiant »⁴⁰, « renforcer l'apprentissage de compétences transversales comme la maîtrise des langues vivantes étrangères et celles des outils informatiques »⁴¹ sont souvent cités parmi des objectifs principaux de la réforme de l'enseignement. Afin d'atteindre les objectifs en ce qui concerne les langues étrangères, des établissements en France ont mis à la disposition des étudiants les nouvelles technologies de l'information et de la communication (didacticiels de l'établissement et sur le web) et le tutorat, des dispositifs en dehors des cours qui

³⁹ Association des Universités Africaines, 2008.

⁴⁰ Directive UEAC, 2006, Article 5 ; Décret No 940/PR/MESR, 2007, Article 3.

⁴¹ *Activ' Gestion*, Union Nationale des Etudiants en Gestion, sept-oct 2005.

permettent à l'étudiant d'apprendre au niveau et au rythme appropriés à ses besoins. En plus de cela, afin de vérifier que les compétences sont effectivement acquises, la France a créé en 2000, le Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES). L'évaluation pour cette certification est exhaustive. Elle touche les quatre compétences en langue — écoute, lecture, expression orale et écrite. La communication et la fonctionnalité sont privilégiées, plutôt que la littérature et la traduction. Le CLES et d'autres certificats vont changer le profil des diplômés *qui prennent l'initiative d'y participer*. La certification est facultative.

L'idée [...] que la certification des compétences en langues ne soit pas liée à un niveau d'études universitaires et puisse être complètement déconnectée d'une formation universitaire en présentiel [à l'établissement, en présence physique d'un enseignant], constitue un authentique changement de paradigme. [...] L'évaluation en langues sous la forme de certifications devient un outil de valorisation des connaissances et non plus un « titre de noblesse », au sens où P. Bourdieu qualifie les diplômes ayant pour rôle de garantir l'autorité et la légitimité d'une élite.⁴²

On pourrait dire que la France a créé un système parallèle pour assurer les compétences à cause de la défaillance du système de l'enseignement en place, mais il faut ajouter que les innovations en NTIC pour l'apprentissage des langues ont été tellement éblouissantes qu'il aurait été difficile pour les enseignements « en présentiel » de les suivre. En tout cas, on espère que les enseignements dans les cours se transforment en fonction des exigences de cette certification parallèle, et que, un jour, les deux systèmes s'intégreront.

Les certifications parallèles peuvent rendre plus anodins les effets nuisibles de la compensation — accumulés depuis l'école primaire. En première année à l'enseignement supérieur, les « faux débutants » et les bilingues de naissance suivent le même cours de langue vivante. Puisque le cours de langue peut faire partie d'une Unité d'enseignement avec autres « éléments constitutifs », on peut passer en deuxième semestre ou deuxième année ou bien troisième année de langue — quelle

⁴² Barna, 2004, 2.1.1 ; Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994 : 42.

différence ? — sans progrès. Toute correspondance entre niveau de l'apprenant et niveau de cours est aléatoire.

C'est commode que l'employeur puisse demander, « Avez-vous le CLES ». Mais y aura-t-il des certifications comme le CLES pour d'autres compétences, comme pour l'expression écrite dans la langue officielle du pays, comme pour les maths et la statistique, l'informatique, comme pour des compétences qui rendent possible l'analyse et la synthèse de deux textes apparemment contradictoires d'histoire ou de jurisprudence ou de physique ? Ne serait-il pas préférable que les enseignements proprement dits et le système qui les valide assurent eux-mêmes l'acquisition des compétences ?

9. ECTS et l'évolution

Le système européen du transfert et d'accumulation de crédits (ECTS)

est avant tout une méthodologie destinée à créer la transparence, à établir les conditions nécessaires au rapprochement entre les établissements et à élargir l'éventail des choix proposés aux étudiants. Son application par les établissements facilite la reconnaissance des résultats académiques des étudiants grâce à l'utilisation de mesures comprises par tous de la même manière — les « crédits » et les notes — ainsi que par une meilleure compréhension des systèmes nationaux d'enseignement supérieur.⁴³

L'ECTS ne demandait pas que les pays ou les établissements changent leurs systèmes, mais qu'ils ajoutent une traduction de leur système dans le langage commun de l'ECTS, où l'on transmet la validation des unités de cours bien définies, un langage qui était fortement étrange pour les établissements qui avaient en place un système global, où se validait l'année d'un cursus prédéfini. Certains établissements français qui participaient aux programmes d'échange international d'étudiants (l'ERASMUS, par exemple) connaissaient bien le système ECTS avant l'arrivée de la réforme LMD. Il était donc compréhensible de s'inspirer de ce système pour cette

⁴³ *Guide de l'utilisateur ECTS*, Commission Européenne, 1998.

réforme ; c'était le système non global qui était familier.⁴⁴ L'ECTS a été créé afin d'*accommoder* ces établissements qui utilisaient le système global et non pas pour *supplanter* leur système existant. Néanmoins, depuis le Processus de Bologne (1999), la notion ECTS de l'*accumulation* de crédit a influencé les réformes nationales en Europe et partout dans le monde. On pourrait se demander où se trouve le terme *accumulation* dans le seigle ECTS. Effectivement, leur nom était *European Credit Transfer System*. Ceux qui ont créé l'ECTS — dont la raison d'être était plutôt l'aspect *transfert* pour faciliter la mobilité des étudiants qui font une partie de leur cursus à l'étranger, une population assez restreinte — n'avaient pas de prétention sur la réforme des systèmes nationaux.

Il semble que l'échelle de notation de l'ECTS fera partie de la réforme dans certains pays. Dans cette notation (A, B, C, D, E, F), « A » signifie « Excellent », non pas *parfait*, mais un « résultat remarquable, avec seulement quelques insuffisances mineures » ou bien « des meilleurs 10 % des étudiants » et « F » signifie « Insuffisant : un travail supplémentaire considérable est nécessaire pour l'octroi d'un crédit »⁴⁵. L'ECTS attend que les établissements orientent les étudiants qui ont transféré leur inscription d'ailleurs à partir des prérequis, qui reflètent les compétences acquises, et il stipule que « dans le relevé des résultats académiques, il est essentiel que les notes attribuées soient associées aux crédits octroyés pour un cours particulier. »

La réforme dans les pays CEMAC prévoit les groupements d'enseignements, Unités d'enseignement à valider pour obtenir le diplôme. Donc, on pourrait dire que ce n'est plus une période académique, mais plutôt des groupements d'enseignements qui représentent l'unité de mesure pour calculer la progression vers un diplôme. Mais puisqu'il y a « la compensation entre éléments constitutifs d'une unité d'enseignement, d'une part, et entre les unités d'enseignement d'autre part », la validation correspond toujours à une période d'étude, le semestre, et non pas à « un

⁴⁴ Certaines universités françaises ont instauré un système d'« unités de valeurs » qui s'est substitué aux cursus prédéfinis. Il a été conçu sur le modèle des crédits américains, mais cette « expérience » faisait partie des remaniements passagers après les tourmentes de 1968.

⁴⁵ *Ibid*, L'Echelle de notation ECTS.

cours particulier ». La validation des *groupements* d'enseignements, des UE, complique la mobilité des étudiants d'un pays à un autre, mais aussi d'un parcours à un autre, même si c'est dans le même pays et dans le même établissement.

La trajectoire de l'évolution n'est pas toujours élégante ou aussi ordonnée qu'on la voudrait. Une foi aveugle dans sa bienfaisance est aussi imprudente que n'importe quel manque d'esprit critique. Les résultats de l'évolution (de l'enseignement supérieur), dont les éléments empruntés d'un système (ECTS) créé il y a une génération, ne sont pas forcément adaptés aux réalités parce que, comme d'habitude, les conditions environnementales qui ont provoqué les changements évolutifs elles-mêmes changent. Bien que les décideurs ne puissent agir sans raison ni préférer le moins parfait au parfait, nous n'avons pas la meilleure des réformes possibles. Ce n'est qu'un processus, et il n'arrête jamais.

Les crédits ECTS sont relatifs parce qu'ils *devaient* être relatifs afin de s'accommoder au système global de certains pays.

Les crédits ECTS représentent le volume de travail de l'étudiant de façon *relative* et *non pas absolue*. Ils indiquent seulement la part de travail requis pour chaque cours par rapport à l'ensemble des cours d'une durée d'études au sein de l'établissement ou du département responsable de l'affectation des crédits ECTS.

Ils sont relatifs plutôt qu'absolus afin de convenir aux établissements qui n'avaient pas des crédits capitalisables, les établissements qui validaient l'année d'étude. Puisque la plupart d'établissements du monde validaient l'année d'étude plutôt que les modules (et puisque les pays et les établissements qui employaient les crédits capitalisables n'avaient pas des crédits de valeurs égales), il fallait commencer par l'année. Un an égale 60 crédits ECTS — s'il y a chaque semestre cinq matières (6 crédits chacun si les unités de cours sont égales) ou quinze matières (2 crédits chacun). Il est probable que le chiffre 60 dérive de la moyenne annuelle des crédits nord-américains, 30. Le crédit, initialement « l'unité Carnegie », développé par la Fondation Carnegie afin de mesurer la quantité du travail effectué par l'étudiant (ou l'élève) et introduit au début du XXe siècle, a permis une lueur de standardisation des établissements d'enseignement supérieur, dont la plupart étaient

des privés, et sur lesquels il n'y avait aucun contrôle gouvernemental. Il ne convenait pas de procéder sur une base « descendante », en divisant l'unité de mesure — qui reste l'année dans le système ECTS — en 30 et, en conséquence, le semestre en 15 puisque certains pays avaient jusqu'à 14 matières par an, et puisque chaque unité de cours d'un parcours pouvait avoir un volume horaire sans rapport avec les autres cours de la même année. « L'utilisation de décimales dans l'évaluation du nombre de crédits ECTS (1,82 crédit, par exemple) doit être évitée [...] »⁴⁶ Il n'était pas question de diviser l'année en centièmes ; le chiffre annuel devait être un multiple de 3 (et 2) puisque certains établissements ont 3 trimestres plutôt que 2 semestres.

L'ECTS n'était pas un système qui supplantait celui de l'établissement, mais un langage commun pour le rendre transparent afin que ce que l'étudiant fait soit facile à apprécier à l'extérieur du pays, tout en laissant l'établissement continuer son système de validation. Pourtant, l'ECTS conseille indirectement aux établissements de développer un système où les crédits sont *absolus* et où le nombre de matières suivies par un étudiant chaque semestre est standardisé :

Les départements souhaitant affecter des crédits [ECTS] à leurs unités de cours⁴⁷ peuvent, dans un premier temps, procéder à des évaluations différentes du nombre de crédits à octroyer, *mais à long terme il faut que l'établissement applique, à une unité de cours donnée, un nombre déterminé de crédits.*

L'étudiant en gestion, où on suit 15 matières à la fois, qui suit le cours *Législation OHADA*, par exemple, devrait en fin de compte, recevoir le même nombre de crédits que l'étudiant qui suit le même cours en droit, où on ne suit que 7 matières à la fois.⁴⁸ Ce qui n'est pas possible avec des crédits relatifs. L'ECTS n'avait jamais eu l'intention de créer un système où la valeur d'une même unité de cours change s'il est dispensé dans un autre parcours du même établissement ou même d'une autre année dans le même parcours. L'affectation de ces crédits relatifs pose une difficulté

⁴⁶ Commission européenne, *ECTS : Guide de l'utilisateur*, 1998.

⁴⁷ Le terme dans le système français serait « éléments constitutifs » ou « matières constitutives d'une unité d'enseignement », mais on ne rencontre pas la notion d'« unité d'enseignement » dans l'ECTS original.

⁴⁸ L'enseignant — qui reçoit des vacances des deux départements — dira que les deux étudiants, le « gestionnaire » et le « juriste », ne peuvent pas suivre le même cours. Est-ce vrai ? Si c'est vrai, est-il souhaitable ?

particulière lorsque l'établissement envisage l'instauration d'une session de vacances ou l'intégration des cours en ligne. On veut privilégier la mobilité de l'étudiant, d'un parcours à un autre au moyen de la réorientation ou d'un établissement à un autre ou d'un pays à un autre pour que l'étudiant puisse suivre ailleurs un cours qui n'est pas donné dans son établissement d'origine.

10. Les avantages du système global

La tendance à vouloir garder la validation de période d'étude du système global vient des établissements, mais aussi des étudiants, qui s'identifient à partir de leur « classe » et de leur année. L'établissement apprécie la facilité de gestion pendant la plus grande partie de l'année (exception notable : les périodes d'examen et de délibération), et les étudiants apprécient la solidarité.

La planification en système global était plus facile puisqu'il y avait peu ou pas d'harmonisation nécessaire entre filières. Si les étudiants d'une certaine « classe », une promotion d'une filière, restent ensemble dans « leur » salle de classe, il n'y a même pas de programmation de salles à faire, et la complexité des emplois du temps se limite aux disponibilités des enseignants, qui vont à leur tour vers les étudiants d'une certaine filière d'une certaine année.

Ensemble, les étudiants choisissent un chef de classe. Tout le monde se connaît. Une communauté se forme. Bien évidemment, à l'université, dans les départements aux effectifs pléthoriques, où la concurrence acharnée règne parmi les étudiants, qui attendent l'échec presque inévitable, la solidarité s'installe avec plus d'ardeur certainement à partir de la deuxième année, s'il y en a une, c'est-à-dire après le premier tri.

Il y a les étudiants brillants, ceux qui répondent toujours en TD ou ceux qui ne viennent qu'aux évaluations, où ils mettent en pratique des principes socialistes en facilitant la redistribution équitable des Biens (et des Assez biens et des Passables)

ou des principes capitalistes en répondant à un marché où les demandeurs sont multiples, les bénéfices sûrs et les risques abordables. Il y a ceux qu'on appelle nullards, non pas à cause de manque d'intelligence, mais parce qu'ils ne font aucun effort depuis des années ; ils dépassent même l'aide des brillants aux évaluations, ne s'améliorent jamais et abandonnent les études, mais il y en a certains qui miraculeusement arrivent chaque fois à survivre grâce à la délibération.

En France, même dans les hautes écoles, les emplois du temps par filière, où tous les étudiants d'une filière suivent les mêmes cours, disparaissent. La réforme demande que les établissements aient à « organiser des parcours de formation souples [...] favorisant l'orientation progressive de l'étudiant ». ⁴⁹ Mais est-ce qu'il est indiqué de *commencer* ensemble dans un tronc commun ? La notion de « niveau bachelier » des étudiants, n'est-elle pas illusoire ?

Même dans les établissements qui ne valident pas formellement l'année et où les étudiants qui obtiendront le même diplôme ne suivent pas les mêmes modules, la plupart des étudiants ont une identité formatée par l'année. Aux États-Unis, par exemple, des étudiants donnent une grande importance aux labels *freshman*, *sophomore*, *junior* et *senior* (1^{re} à 4^e année de licence). Ce ne sont que les étudiants qui ont expérimenté de grandes difficultés et ceux qui ne suivent pas les études à plein-temps — ces derniers sont très nombreux — qui ont une identité amorphe en ce qui concerne leur année d'étude. Le système de crédits capitalisables sans validation formelle de période d'étude n'empêche pas l'identité de classe ou de promotion. Mais il y a l'identité sans le stress associé au passage d'une année à l'autre.

La planification des emplois du temps et l'affectation des cours aux salles de classe étaient moins compliquées dans le système global. C'était une question de maîtriser la disponibilité des profs. Trouver un étudiant à une heure donnée était facile. Le plus souvent, il ne fallait connaître que son année d'étude et sa filière. Lorsque l'emploi du temps de l'étudiant est aussi déterminé à partir des prérequis validés et des résultats des tests d'orientation, les étudiants de la même année d'étude

⁴⁹ Directive UEAC, 2008, Article 2 ; Décret No 940/PR/MESR, 2007, Article 3.

et de la même filière se trouvent dans des cours différents et des étudiants d'année et filière différentes peuvent se trouver dans le même cours.

Une chose à faire pour simplifier la tâche est de réserver des plages horaires pour certaines disciplines. On sait qu'un grand nombre d'étudiants doivent suivre des cours de langue étrangère, informatique, techniques d'expression et maths. On sait également que les niveaux de compétences des bacheliers dans ces disciplines sont disparates. Si l'établissement réserve au moins deux plages horaires pour chacune de ces disciplines, l'étudiant peut suivre les cours qui correspondent à ses connaissances et compétences, et il peut rectifier des erreurs d'orientation en demandant l'autorisation de s'inscrire à un cours plus approprié.⁵⁰

Pendant, celui qui dit que la programmation des cours n'est pas pénible dans un établissement qui permet à l'étudiant « de construire progressivement un parcours de formation personnalisée » manque de la franchise ou n'a jamais essayé de le faire. Il faudrait un bon logiciel, des agents administratifs prêts à apprendre, beaucoup de planification, une bonne communication institutionnelle, et l'engagement des utilisateurs (les étudiants).

11. Les avantages de la compensation

Si la validation de période d'étude, l'année ou le semestre, reste la préoccupation impérieuse, pour le meilleur ou pour le pire, on se retrouve coincé avec la compensation. Sans elle, une note qui n'est pas au moins passable bloque l'étudiant d'obtenir de crédits pour le cours, autrement appelé « unité constituante d'enseignement (UCE) » ou « élément constituant d'unité d'enseignement (ECUE) » ou « matière constituante d'enseignement (MCE) » ou d'autres

⁵⁰ À partir d'un test écrit d'orientation, on m'a placé dans un cours de langue étrangère. Fier d'avoir sauté deux niveaux de cours, je me suis présenté dans la salle de classe où le Niveau 3 avait lieu. L'enseignant m'a adressé des paroles, et j'ai essayé de deviner leur sens. Je me suis assis, et l'enseignant m'a parlé de nouveau. Ne sachant même pas s'il s'agissait d'une question ou d'un énoncé, je n'ai pu que hausser les épaules et sourire. Combien d'étudiants et élèves ont la même expérience ? Si l'on ne m'avait pas autorisé à m'inscrire au Niveau 1, j'aurais quitté cette école (l'Alliance Française à Paris).

appellations qui démentent une complexification pour ajuster aux besoins de cet appui dont on ne peut pas se passer. L'UE est comme filet placé en dessous des enseignements, tissé pour maintenir la compensation et protéger l'apprentissage périlleux, plutôt qu'un filet qui réunit des matières et permet à l'apprenant à les intégrer. On a peur que les étudiants n'arrivent jamais à obtenir le minimum (10 sur 20) partout. Puis, l'administrateur peut se demander s'il n'est pas un travail péniblement minutieux de veiller sur le succès en chaque cours individuel, plutôt que sur le rendement global de l'étudiant pour une période d'étude ?

Les étudiants peuvent réussir sans compensation. Si l'établissement oriente les étudiants (à l'aide des tests de niveau), privilégie en première année les compétences transversales (que l'étudiant exploitera pendant toutes ses études) et limite le nombre de matières suivies par semestre, et si les étudiants sont bien informés des exigences des cours et bien formés aux méthodologies des évaluations, c'est bien faisable. Mais ce n'est pas possible sans la responsabilisation des étudiants. Ils ne doivent pas craindre l'échec. Bien évidemment, certains étudiants auront besoin de plus de six semestres pour obtenir un diplôme de Bac + 3, mais cela était toujours le cas. Heureusement, on ne répète plus des années entières, et il n'y a plus de raison d'abandonner des études. Si l'on élimine la possibilité d'échec dans un processus, on élimine le développement. Le succès, dit un dicton attribué à Churchill (parmi d'autres), est d'aller d'un échec à un autre sans perdre l'enthousiasme.

12. On ne peut pas transférer par un copié-collé un système

On pourrait supposer que certains éléments de la réforme dans les pays francophones soient là pour « s'arrimer » aux systèmes d'ailleurs, comme celui en France. Comme Daniel Frank Idiata nous a expliqué dans son livre qui a clarifié tellement de facettes du LMD, il « n'y a pas de "système français", car chaque université [française] a obtenu le droit d'expérimenter la mise en œuvre du LMD »⁵¹ ;

⁵¹ Daniel Franck Idiata, *L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat) : Le cas du Gabon*, L'Harmattan, 2006.

cependant, la compensation entre matières et la validation de semestre semblent être des éléments communs dans les établissements français qui ont servi de modèles pour la réforme en Afrique. Le Pr Idiata cite Pascal Level, en mission d'expertise au Gabon sur le LMD, qui a dit que l'« on ne peut pas transférer par un copié-collé, un quelconque système au Gabon »,⁵² et cela applique à tout pays. Il semble qu'il n'y ait pas danger de copier. Conserver des éléments comme la compensation et la validation de période d'étude ne semble pas le résultat même d'un désir de s'arrimer à la façon de faire en France ou en Europe ; c'est une simple propension commune, résultat des coutumes et d'usage.

Mettant à côté ces coutumes et usages, les conditions requises pour obtenir un diplôme de licence pourraient être simplement :

- 180 crédits ECTS – *exigence internationale*
- Réussite à certaines unités de cours qui assurent l'acquisition des compétences transversales minimums – *exigence institutionnelle*
- Réussite à des unités de cours obligatoires, projets, stages, etc.
– *exigences de parcours ou de département*

Mais, n'est-ce pas un « copié-collé » du système de l'Amérique du Nord ? Comme il n'y a pas un système français, il n'y a pas non plus un système nord-américain. À peu près 20 % des établissements aux États-Unis n'emploient même pas des semestres ; l'année universitaire est divisée en trimestres (*quarters*), trois sessions de dix semaines (plus une ou deux sessions de vacances). Bien qu'il y ait en Amérique du Nord toujours quelques écoles professionnelles où l'étudiant redouble l'année en cas d'échec, normalement ce sont des crédits qui s'accumulent pour obtenir le diplôme, quel que soit le nombre de semestres ou de trimestres qui s'écoulent. L'avantage est que même celui qui a un emploi à plein temps peut faire des études supérieures ; l'inconvénient est que dans un cadre aussi mou, il y a relativement peu de personnes qui obtiennent un diplôme, même après huit ans.

Il ne semble pas que la préoccupation actuelle en Afrique est que l'uniformisation émasculera les systèmes locaux, mais les périls de la mondialisation ne sont pas imaginaires. Les Européens, qui connaissent déjà la lutte contre une sorte d'homogénéisation, ont raison de prononcer, « Nous réaffirmons notre engagement de renforcer la compatibilité et la comparabilité de nos systèmes d'enseignement supérieur, tout en respectant dans le même temps leur diversité ».⁵³

13. L'UE, la quantité de matières et le profil recherché

Les choses à étudier se multiplient sans cesse, mais déjà au XVIe siècle le danger de trop entreprendre simultanément était une préoccupation :

[...] comme les plantes s'étouffent de trop d'[humidité], et les lampes de trop d'huile, aussi fait l'action de l'esprit par trop d'étude et de matière : lequel occupé et embarrassé d'une grande diversité de choses, perde le moyen de se démêler.⁵⁴

Ce n'est pas dire que si un projet pédagogique qui vise à comprendre l'effet des calculs de reins sur l'individu et sur une population particulière, par exemple, nous plonge dans la chimie, la physique, la physiologie, la médecine, la nutrition, la statistique et la démographie, l'esprit sera embarrassé. Au contraire, la notion, exprimée par Wei Yu, ancienne présidente de la Commission nationale chinoise pour l'UNESCO, est que l'enseignement devrait

donner une plus grande place à l'apprentissage par l'interaction, l'intégration et à la recherche d'information avec l'objectif de donner aux étudiants une plus grande capacité à apprendre tout au long de leur vie et une plus grande motivation pour le faire.⁵⁵

⁵³ Communiqué de Londres, 2007, 1.4

⁵⁴ Montaigne, « Du pédantisme », *Essais I*

⁵⁵ « Les montagnes ne peuvent plus arrêter la connaissance », *60 femmes pour les 60 ans de l'UNESCO : Construire les fondements de la paix*, UNESCO, 2007. Wei Yu est aussi ancienne vice-ministre de l'Éducation en Chine et le premier Ph D en Chine post-révolutionnaire.

Ceci reflète un consensus mondial. Quand on parle de trop de matières, il s'agit d'une diversité de choses qui sont prises *séparément*, sans l'interaction, sans l'intégration et sans un objectif unificateur. Si l'on commence avec une citation du seigneur de Montaigne, ce n'est pas (uniquement) parce qu'il rend les propos plus jolis, mais parce qu'il était un des initiateurs dans la langue française de « la véritable science de la pédagogie. » Certaines des grandes lignes des nouvelles tendances sont plutôt des éléments de la pédagogie que nous avons balayés, surtout sous l'influence de l'industrialisation et le taylorisme. « [Montaigne] veut que l'élève ne soit pas une pâte molle et servile, qu'on pétrit à sa guise, dans “une gueule”, mais une force active, libre, dont on dirige l'essor, et dont on assure le progrès. » Si ces paroles étaient d'une œuvre obscure de philosophie ou sur les belles lettres, on pourrait excuser l'oubli. Ils sont plutôt d'un manuel du XIXe siècle à l'usage des pédagogues en formation.⁵⁶

Si l'idée de grouper plusieurs unités de cours dans une Unité d'Enseignement (UE) était, donc pour effectuer l'intégration des matières, ce serait une bonne initiative, bien que difficile à réaliser. Le morcellement des connaissances facilite l'enseignement, mais frustrer l'apprenant et l'apprentissage. Intégrer deux matières ou plus est bien faisable, même si les matières semblent éloignées — un cours de physiologie et un cours de statistique, par exemple — et c'est presque toujours avantageux pour l'apprenant et les enseignants impliqués. Les enseignants préparent ensemble des plans de cours et des projets pédagogiques collaboratifs. Mais ceci exige un temps et un travail considérables, souvent prohibitifs, surtout pour les vacataires. Si le système d'études couple des matières dans l'UE pour que les relevés de notes soient en règle (au moyen de la compensation), sans l'intention de couplage pédagogique, ce mariage blanc finira mal.

L'interprétation de l'UE n'est pas uniforme. Nous avons entendu en 2006 que la nouvelle université de Nîmes affectait 5 crédits à chaque UE. Ceux qui croyaient que le sérieux d'un cursus était proportionnel à l'abondance de matières et au volume

⁵⁶ M. E. Talbot, *Rabelais et Montaigne : extraits désignés pour les examens du Certificat d'aptitude à l'Inspection des écoles*, 1883.

horaire en résultant étaient contents. Ceux qui avaient toujours lutté pour réduire et le nombre de matières et le volume horaire étaient horrifiés. Si chaque UE n'a que deux éléments constitutifs, pour arriver aux 30 crédits semestriels, cela fait déjà 12 matières à digérer ! Or, à Nîmes, dans certains cursus et surtout en première année, l'UE est presque synonyme de *module* ou (unité de) *cours*. Il n'y a qu'une matière dedans et donc, dans une plaquette, on peut ne trouver que 6 matières par semestre. En 2010, AÉRES, Autorité administrative indépendante française, dans un rapport, a relevé le raisonnement pédagogique de Nîmes :

Les principes sont les suivants : une L1 très généraliste composée d'UE toutes validées par le même nombre de crédits EC [crédits européens, ECTS] en vue de réorientations faciles [et] une spécialisation progressive au cours des L2 permettant un choix d'orientation [...],

mais les auditeurs précisent dans les « Points faibles » du projet pédagogique de l'établissement que :

L'attribution systématique du même nombre d'EC [crédits européens ou éléments constitutifs ?] à toutes les UE de la L1 ne semble pas vraiment correspondre aux critères d'attribution de ces crédits tels que définis dans le Processus de Bologne.⁵⁷

Il serait bon de rappeler que c'est un *processus*. Les pratiques qui ont une logique pédagogique, qui suivent les objectifs de la réforme *et qui marchent* devraient être encouragées. Même s'ils ne marchent pas, il faut en encourager l'initiative. Un nombre limité de cours égaux et autonomes facilite le succès et la mobilité.

Si un cursus ne fait qu'effleurer une multitude de matières, comment engager l'esprit de l'étudiant ? Si l'établissement ne s'attend pas à ce que même les bons étudiants puissent faire un « excellent » travail partout, le cursus est surchargé. Si l'établissement ne dispose pas de limites institutionnelles, il ne parviendra pas à endiguer la vague de matières qui déferlera des comités départementaux. L'étudiant

⁵⁷ Évaluation des licences de l'Université de Nîmes, juin 2010. Dans le glossaire de l'AÉRES, EC = enseignant chercheur ; dans le document, ECUE = élément constituant d'unité d'enseignement, c'est-à-dire, *cours*. Dans certains documents, on peut aussi trouver « crédits EC » qui veut dire « crédits [qui sont] crédits européens ». Une fois que nous aurons remplacé, d'une part, les crédits ECTS (conçus comme solution provisoire) par les crédits fixes et, d'autre part, l'UE et leurs ECUE par *cours* tout court, nous pourrions alléger un peu l'épaisseur de la soupe aux sigles dont nous sommes friands.

peut avoir jusqu'à 13 matières et 30 heures de cours hebdomadaires. On ne peut pas s'étonner des résultats médiocres lorsqu'il a 30 h de cours + 60 h de travail personnel + 8 h de transport pour n'avoir que 10 h par jour (dont le week-end) pour dormir, manger, se laver et aider le petit frère dans ses devoirs. L'étudiant se retrouve obligé de négliger certaines matières. Les étudiantes, comme d'habitude, à cause de leurs responsabilités domestiques, sont les plus lésées.

Les meilleurs étudiants devraient obtenir des « A », excellent — les meilleurs 10 % selon les notes ECTS — cela n'est pas possible si la quantité de travail n'est pas maîtrisable. S'il y a question de « démêler », on ne peut pas s'attendre à ce que l'apprenant intègre, assimile et produise bien.

Le responsable d'un établissement privé à Ouagadougou craint que le nombre de cours risque de se multiplier à partir des interprétations de la réforme LMD, et il se plaint : « Allons-y pour le bourrage de crâne et le bachotage ! »⁵⁸ On aborde une question primordiale. Quel est l'objectif ? Que l'étudiant goûte à toutes les matières considérées (par les experts disponibles à un moment donné) nécessaires ou essentielles et fasse le *minimum* nécessaire pour valider la période académique, ou bien que l'étudiant apprenne à faire bien ce qu'il entreprend ? Il faut trouver un équilibre entre les deux préoccupations : ce que l'étudiant devrait faire et comment il peut le faire. Ne devrions-nous pas encourager nos étudiants à faire bien et essayer de réussir tout ce qu'ils entreprennent ? Si nous demandons que l'étudiant entreprenne tellement de choses simultanément, sachant qu'il ne peut pas faire bien partout, quel est le profil du diplômé que nous cherchons ?

D'ailleurs, si l'on estime que certaines connaissances méritent un module et fait partie du cursus, ce module mérite d'être bien fait. Nous devons accepter que dans la plupart des domaines, transmettre toutes les connaissances « nécessaires » soit peu faisable depuis le XVIIe siècle, et la perspective qu'il soit réalisable devient chaque jour de plus en plus improbable. Pire, même si l'on pouvait gaver l'apprenant comme une oie jusqu'à ce que toutes les connaissances « nécessaires » soient ingérées,

⁵⁸ Ambroise Zagre (recteur de l'ULB) « Regard critique sur le système LMD », mars 2013
<http://www.lefaso.net/spip.php?article53151>

digérées, puis retenues et assimilées avant l'évacuation (à l'examen), le pauvre diplômé au cerveau gras pourrait facilement se trouver dans une activité professionnelle où ces connaissances lui serviraient peu. Le domaine auquel il s'est préparé aurait pu se transformer depuis qu'il a commencé ses études. Sinon, à cause des occasions professionnelles inattendues, il peut se trouver dans une activité voisine ou sans rapport avec ce qu'il a étudié.

Deux objectifs de la réforme sont :

- Développer la professionnalisation des études supérieures tout en préservant la nature généraliste de l'enseignement
- Permettre à l'étudiant de construire progressivement un parcours de formation personnalisée.

La « professionnalisation » doit prendre en compte la façon de faire. La notion de compensation et de la moyenne générale, c'est-à-dire savoir qu'on peut faire certaines choses moins bien parce qu'on mieux fait autres choses, et qu'on est satisfait avec un rendement de 50 % (10 sur 20), passable, ne s'applique pas au marché du travail. Le professionnel ou l'employé qui a un rendement de 50 % attend le licenciement ; même le fonctionnaire (sans piston) ne saurait s'attendre à une promotion avec un tel rendement.

Quel est, réellement, le profil de diplômé que nous recherchons, que les employeurs recherchent ? Est-ce un diplômé avec des connaissances exhaustives dans un domaine, ou bien celui qui peut identifier des problèmes, proposer des solutions, développer un plan d'action et exécuter ce plan consciencieusement et avec assiduité ; celui qui sait s'ajuster aux réalités, qui peut échouer, apprendre des erreurs et recommencer, et tout ça dans des situations imprévues, souvent dans les domaines jamais rencontrés ? À l'enseignement supérieur — comme au secondaire ou au primaire —, le défi n'est pas de transférer des connaissances qui permettront à l'étudiant (ou l'élève) de « maîtriser » une procédure donnée, une méthodologie, mais plutôt de créer des situations d'apprentissage qui lui permettent de dégager lui-même des notions qui exigent la pensée critique, qui favorisent le questionnement,

et qui développent la capacité d'innover. Simplement exposer les étudiants à un grand nombre de matières, améliorera-t-il les chances d'obtenir un tel profil ?

On doit renoncer à l'idée qu'on peut insérer toutes les connaissances nécessaires dans le domaine en ajoutant des cours de 13 heures ici et de 15,5 heures là-bas. C'est particulièrement nuisible lorsque l'enseignant itinérant « épuise son volume horaire » dans une petite période qui n'a rien à voir avec celle du semestre. Ceci rend difficiles les emplois de temps des étudiants, des enseignants et de l'établissement et rend les évaluations, les notes, les crédits et l'orientation difficile à gérer et les apprentissages douteux. L'apprenant saisit le petit échantillon qui se présente ou, s'il y en a trop, il choisit — selon des critères logiques ou sans logique — une quantité abordable, et il laisse le reste à côté. L'enseignant, lorsqu'il est dans le rôle d'apprenant, à un colloque, par exemple, il doit choisir parmi plusieurs présentations ou ateliers qui se déroulent simultanément. Il peut choisir en fonction du domaine dans lequel il intervient professionnellement, ou à partir d'un thème séduisant qui n'a rien à voir avec ce qu'il fait d'habitude, ou bien à cause d'un présentateur célèbre. Les organisateurs du colloque se réjouissent qu'il y ait un choix. Même le présentateur ne sera pas contre l'idée que, à cause des autres présentations concurrentes, tous ses collègues ne vont pas suivre sa présentation. Il sait qu'il n'y aura que les personnes intéressées. Ce sont les questions de ces participants qui ont *choisi* son atelier qui feront vivre la discussion et rehausseront son niveau. Le cauchemar du présentateur est l'éventualité de silence après l'appel aux participants de questions et d'« interventions ».

Or, les organisateurs du colloque auraient pu dire : « Non, cette fois-ci, tout le monde va suivre tout. Les présentations (que nous avons choisies, *nous-mêmes*) sont toutes essentielles. Il n'est pas question que certaines parmi elles soient ratées par même un des participants. Mais comment faire ? Il y a trois paramètres principaux : le nombre de jours du colloque, le nombre d'heures par jour de participation et la durée de chaque présentation. Puisque les locaux et les repas sont chers, et notre budget est fixe — et notre part comme organisateurs diminuera en fonction des coûts — nous pouvons oublier le premier paramètre, le nombre de jours, qui est donné et

invariable ; nous ne pouvons pas nous en débarrasser [comme les années d'études prévues pour obtenir la licence ou le BTS]. Donc, réduisons la durée des interventions ou augmentons le nombre d'heures en salle, ou une combinaison des deux. Tous vont voir tout. Nous n'avons, d'une part, qu'à commencer à 7 h plutôt qu'à 9 h et terminer à 21 h 30 et, d'autre part, tailler un peu des présentations *mineures*, celles qui sont, quand même, *moins essentielles* que d'autres. Nous pouvons les hiérarchiser et leur affecter une durée d'entre 23 et 90 minutes selon leur pertinence. »

Or, la durée des présentations ou des ateliers n'est pas déterminée en fonction de la pertinence de leur thème, ou leur difficulté ; c'est une durée standard. On sait que pour avoir les meilleurs résultats, il ne faut pas que l'intervention dure plus que x minutes. On sait que ce n'est pas la peine d'avoir plus d'un certain nombre d'ateliers ou présentations : l'être humain normal peut digérer un nombre limité de matières dans une période donnée. Qu'il s'agisse d'un congrès national de proctologues, dont le thème soit « Incidence d'hémorroïdes passagères chez les fans de feuilletons indiens télévisés » ou bien un forum international sur l'élimination de pauvreté, la durée des présentations est à peu près la même, le nombre de sous thèmes qu'un participant peut voir est à peu près le même et le nombre d'heures par jour de participations est standard. Ce qui importe est d'avoir une organisation compréhensible où le participant n'a aucun problème de s'intégrer dans le système, où le participant ne réfléchit même pas à ce système, qu'il devient, après peu de temps, un cadre invisible parce qu'il est intuitif, facile à utiliser et adapté aux besoins des utilisateurs. Les organisateurs des ateliers veulent que les participants plongent dans quelques domaines d'une manière intensive. Ils se contentent de ce que les participants reçoivent des informations générales sur les autres thèmes au cours de la plénière.

La raison que l'enseignant met un chapitre plutôt qu'un autre en exergue peut avoir peu à voir avec les exigences du « programme ». Peut-être, c'est à cause d'une étude de cas qui émerveille les étudiants et les incite, ensemble, à concevoir et formuler des solutions qui le dépassent même, ou à cause d'un projet pédagogique

qui ne manque jamais de motiver des étudiants de passer des week-ends en groupes de travail. Peut-être, c'est seulement à cause des anecdotes amusantes ou stupéfiantes ou tristes que l'enseignant sait raconter pour aborder les notions principales du cours, de la discipline et du monde, qui aiguillonnent toujours un bon nombre d'étudiants à lire un certain livre ou un certain auteur ou, au moins, à prendre intérêt dans le domaine traité par le chapitre. En fin de compte, le choix du chapitre peut être parfaitement arbitraire par rapport au grand dessein du comité scientifique qui a élaboré le programme ou cursus ou « référentiel ». Pourtant, c'est ce chapitre qui a bouleversé la façon de regarder de certains étudiants et a influencé quelques autres à consacrer leur vie à un certain domaine professionnel ou scientifique.

La simplification de l'organisation des études facilite et la gestion du système et l'apprentissage. Si tous les cours ont la même durée, un semestre, le contrôle des dates limites — d'évaluations continues, de soumission de projet — se simplifie. L'unité de cours peut avoir lieu une ou plusieurs fois par semaine. Si le comité scientifique détermine qu'un enseignement ne mérite pas un semestre entier, l'enseignement peut s'intégrer dans un autre cours. Puisque le travail personnel doit figurer dans le calcul du volume horaire du cours, la durée et le volume horaire des cours magistraux ou des travaux dirigés sont déterminés par les normes établies pour tout cours et par les considérations de l'organisation des emplois du temps de l'établissement. Il ne suffit pas de respecter les normes établies du département directement impliqué ou même ceux de la faculté, mais de respecter l'organisation de l'établissement entier. Les étudiants devraient avoir la possibilité de suivre des cours dans d'autres départements et d'autres facultés.

14. L'appellation « LMD »

La réforme, *elle aime des...* sigles. Il faut s'accrocher quelque part, mais je ne vois pas en quoi l'appellation « LMD » nous aide. On se préoccupe de la nouvelle organisation des diplômes sans traiter suffisamment les autres éléments de la

réforme, et cette organisation des diplômes ne représente pas un grand intérêt ou une difficulté particulière pour la plupart des étudiants, des parents d'étudiants ou des enseignants, qui n'auront jamais à traiter des questions qui peuvent se trouver même en « M » (Master). Quant au « D » (doctorat), le pourcentage des personnes concernées est si minuscule que l'on devrait être content de le laisser aux spécialistes. Les déclarations européennes parlaient de *deux* cycles (« pré-licences et post licence », la Sorbonne, 1998) ou *deux* cursus (« avant et après licence », Bologne, 1999) ou *deux* phases (« niveaux *undergraduate* et *graduate* », Message de Salamanque, 2001). Dans la majorité des cas, on classe le doctorat avec le Master. Mais il semble que les « D » ont gagné parce que depuis un certain temps, dans le Communiqué de Londres (2007, 2.4), par exemple, on parle bel et bien d'« un système à trois cycles ».

On pourrait demander : « Voulez-vous limiter les ambitions, les aspirations des jeunes gens ? » Non, mais l'objectif principal de l'enseignement supérieur n'est pas – depuis quelques siècles – de produire des docteurs. Si l'université formait uniquement des enseignants-chercheurs, les décideurs accepteraient avec alacrité l'échec de 50 à 95 % des étudiants en première année ! Malgré les réformes, la structure de l'enseignement public à travers le monde donne toujours l'impression que le but de son entreprise est de produire des professeurs d'université.⁵⁹ Dans tous les cas, c'est essentiellement la « L » du LMD qui nous intéresse ici.

15. Qualité, un processus participatif

On peut exploiter des notions de la gestion de qualité qui se trouvent dans les autres organisations, dans l'industrie, par exemple. En le faisant, nous allégeons un peu les décideurs et les dirigeants du stress qui accompagne la réforme, parce que la responsabilité est partagée parmi les acteurs, et l'entreprise de réforme est un

⁵⁹ Sir Ken Robinson, « La manière dans laquelle les écoles tuent la créativité », 2006.

processus, étendu dans le temps. L'ensemble des acteurs doit participer d'une manière permanente à l'amélioration de la qualité du service (la formation) et de la qualité *et la quantité* du produit (des citoyens formés, des diplômés) — « Quiconque peut produire la qualité s'il baisse le taux de production ». ⁶⁰ Ce n'est pas une question de basculer d'un système à un autre, et puis « c'est fini », malgré ce que nous pouvons dire, trop enthousiasmés : « En définitive, on attend de cette réforme qu'elle résolve à peu près tous les problèmes que rencontrent les universités africaines. »

Les traditionalistes boudent l'idée d'étudiant comme client, ⁶¹ mais il l'est, avec ses parents et, parfois, avec toute sa famille, sinon tout leur village. En même temps, l'étudiant est l'acteur qui détermine, plus qu'aucun autre, la qualité de sa formation, donc il faut assurer qu'il soit impliqué dans le processus qui l'améliore. Si tout le monde participe, les erreurs se corrigeront plus facilement, et les manquements se compléteront moins douloureusement. Même si nous arrivons au point où il n'y aura aucun manquement à partir des exigences d'aujourd'hui, il y aura des (autres) manquements en rapport avec l'environnement de demain : le contexte se renouvelle sans cesse. Les textes seront révisés, mais on ne peut pas attendre chaque fois le législateur pour régler les détails. Le législateur s'inspire des meilleures pratiques qui existent quelque part. Les établissements peuvent œuvrer, eux-mêmes, pour un système durable d'assurance de qualité.

Les processus de modernisation dans l'enseignement des langues pour adultes de Judith Barna est une thèse dont l'objet est

à la fois théorique et analytique : proposer une contribution à la compréhension des mutations actuelles du système éducatif français, à travers l'exemple fourni par les bouleversements qu'a connus l'apprentissage des langues étrangères dans l'enseignement supérieur.

⁶⁰ W. Edwards Deming, « Si Japon peut... pourquoi pas nous ? », 1980

⁶¹ En effet, les étudiants européens « modernes » ont débuté en tant que clients. Aux XIe et XIIe siècles à Bologne, Paris et Oxford, les collectivités d'étudiants et de maîtres ont commencé avec un mandat des plus hautes autorités — papes, empereurs, rois — et avec le droit de s'autogérer (pourvu que l'athéisme et l'hérésie ne fissent pas partie du cursus). Mais il n'y avait pas d'« enveloppe » de ces autorités. Les enseignants percevaient des étudiants un droit pour leurs services. Pour s'assurer un revenu respectable, les professeurs devaient plaire. Si les clients n'étaient pas satisfaits, ils allaient ailleurs pour établir une autre collectivité.

Dans le chapitre « La Culture de la “Qualité” », Mme Barna développe la notion de qualité, son application historique en industrie et sa pertinence dans le système éducatif. On y trouve l'idée selon laquelle une organisation doit consacrer suffisamment de temps et de ressources pour assurer la qualité dès le commencement du processus (de production) afin de ne pas monopoliser tout son temps et ses ressources sur le contrôle des résultats. L'industrie actuelle se trouve à la troisième étape de trois étapes dans l'histoire industrielle. Mais le système éducatif n'est pas obligé de passer par toutes les étapes que l'industrie a connues.

La première étape en industrie, *contrôle qualité* – on pourrait dire que nous sommes là – est liée au système taylorien, « fondé sur la spécialisation des tâches [...] avec la séparation de la conception et de l'exécution. [...]. Les acteurs ne maîtrisent pas l'apport de leur petit travail à l'activité globale. » On « augmente la productivité, mais [...] les ouvriers sont complètement démotivés, ce qui nuit à la qualité et à la rentabilité » et qui entraîne la nécessité des acteurs spécifiques, « chargés d'assurer la qualité par la détection des défauts et par la sanction des ouvriers. »

La deuxième étape en industrie était l'assurance-qualité où l'on arrête des normes respectées par tous et quelqu'un de l'extérieur juge si cela va ou pas. C'est ce qui est prévu dans la réforme. C'est ce qui s'installe en Europe et ailleurs. La tutelle pourrait être chargée de ce contrôle, mais elle n'est pas de l'extérieur — « Un système ne peut pas se comprendre, lui-même. La transformation exige un regard de l'extérieur ». ⁶² Ceci ne peut être qu'un élément et non pas la solution définitive pour assurer de bons résultats ou l'acquisition effective des compétences chez les apprenants. Je ne vois pas que des ministères d'enseignement supérieur sont enthousiastes à la prospective d'entreprendre de tels contrôles. Quant aux établissements privés de l'enseignement supérieur, ce sont des organismes régionaux ou des associations régionales d'établissements d'enseignement supérieur, qui seraient les plus indiqués. Mais jusqu'à ce qu'ils soient fonctionnels, c'est bien la

⁶² W. Edwards Deming, *The New Economics for Industry, Government, Education*, 1993

tutelle qui doit les contrôler. Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) fonctionne déjà dans la région, et il semble qu'il jouera un rôle principal. Selon sa présentation au Forum global sur l'assurance-qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes à Dar es-Salaam (septembre 2007), le CAMES « doit garantir l'assurance-qualité dans son espace, pour cela il doit établir des normes et référentiels sur l'assurance-qualité. »⁶³ Les normes générales ne sont pas mystérieuses, mais elles doivent être établies localement. « La détermination des besoins auxquels réfère la qualité consiste [...], le plus souvent, à rechercher un consensus [...]. »⁶⁴ Les principes de l'Organisation internationale de normalisation (ISO, fondée en 1947)⁶⁵ peuvent s'appliquer aux établissements d'enseignement.

La normalisation consiste à définir des manières de procéder reproductibles et permanentes afin d'assurer des caractéristiques identiques à un produit ou à un service. Elle procède par une attente de conformité aux exigences qu'elle énonce. Dans les normes portant sur le management de la qualité (ISO 9001) [...ce sont] les modalités d'organisation et de régulation que l'organisme déploie pour assurer sa qualité dont il a défini les domaines d'application. Ainsi deux organismes de formation peuvent bénéficier de la certification ISO 9001 en référence à des critères différents dès lors qu'ils peuvent démontrer, l'un et l'autre, qu'ils ont un management de la qualité conforme à ce que prévoient les normes.⁶⁶

Un système d'*assurance qualité totale*, la troisième étape, n'empêche pas que des acteurs à l'extérieur de l'établissement ou de tiers acteurs « indépendants dont les jugements sont fondés sur des normes respectées par tous » n'aient pas un grand apport. Le souci est de perdre la diversité. « Les approches dominées par la normalisation limitent l'évolution de la qualité, à l'évolution des référentiels [...] »⁶⁷

⁶³ Jean Koudou, « Nouveau défi sur l'assurance qualité », *Forum global sur l'assurance-qualité*, Dar es-Salaam, 2007

⁶⁴ Christian Chavigné, « L'assurance qualité des formations supérieures professionnelles : entre normalisation des pratiques et développement de l'initiative » (présentation), Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : nouveaux contextes, nouvelles compétences (colloque), Lille, 2005.

⁶⁵ L'ISO est une association constituée actuellement de 149 comités membres nationaux, les organismes nationaux de normalisation, qui représentent chacun leur pays.

⁶⁶ Chavigné, 2005.

⁶⁷ *ibid.*

En 1951, W. Edwards Deming a expliqué aux Japonais que « la qualité est l'affaire de tous » et qu'« en Amérique, le service de contrôle qualité est trop souvent un service gendarme et plus tard il devient un service pompier. » L'industrie japonaise a adopté aussitôt ses théories sur la gestion, et dix ans plus tard les produits japonais ont commencé à déferler sur l'Amérique ; quinze ans après, ils étaient considérés comme supérieurs aux produits américains. Chez Deming, les entreprises américaines ont attendu trente ans avant d'appliquer ses conseils. Pourtant, il semble que les Japonais n'ont pas su appliquer ces idées de qualité à l'enseignement.

En effet [dans l'*assurance qualité totale*], les industriels se rendent compte que la fiabilité et le zéro défaut ne peuvent pas être assurés uniquement par le contrôle de fabrication dans des ateliers, mais seulement si l'ensemble des acteurs participe d'une manière permanente à l'amélioration de la production sur toute la ligne de production. La fameuse métaphore de la roue de Deming (Weil, 2001) explicite bien cette idée de qualité fondée sur l'amélioration permanente, une roue composée de quatre quarts : 1) *to plan*, 2) *to do*, 3) *to check*, 4) *to act*⁶⁸ avance sur une pente de progrès, les quatre événements se succèdent et reviennent d'une manière cyclique. La tâche de management est l'intégration de l'ensemble des acteurs bien formés, capables de prendre des décisions d'une manière autonome sur le produit et sur le processus de production.⁶⁹

Le CAMES peut jouer un rôle essentiel, mais ce sont les établissements eux-mêmes, qui doivent faire le vrai travail. Le défi est l'instauration des systèmes, qui ne peut pas être identique partout, l'application et le suivi *interne*. Qu'est-ce qui se passe dans l'Espace européen d'enseignement supérieur (EEES) ?

Les références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité dans l'EEES (ESG) adoptées à Bergen ont été un puissant moteur de changement en matière de garantie de la qualité.

Tous les pays ont commencé à les mettre en œuvre et certains ont fait des progrès substantiels. La garantie de la qualité externe en particulier est beaucoup mieux

⁶⁸ On trouve la roue (de Deming) aussi chez ISO : (P) planifier (ce qu'il faut faire et comment), (F) exécuter le plan (faire ce qui a été planifié), (V) vérifier les résultats (tout s'est-il passé suivant le plan ?) et (A) agir pour améliorer le processus (comment s'améliorer la prochaine fois). NB : Dans la version sur le web de Barna, 2004, il semble qu'il y a une erreur de saisie : les secteurs 3 et 4 de la roue de Deming sont renversés.

⁶⁹ Michel Weil, *Le management de la qualité*, Paris, Éditions La Découverte, 2001, cité dans Barna, 2004, 7.1

développée qu'auparavant. Le degré de participation des étudiants s'est développé à tous les niveaux depuis 2005, bien que des progrès soient toujours nécessaires. Parce que la responsabilité principale en matière de qualité leur incombe, les établissements d'enseignement supérieur devront poursuivre le développement de leurs systèmes de garantie de la qualité interne. Nous prenons note du progrès accompli en matière de reconnaissance mutuelle des décisions d'accréditation et de garantie de la qualité, et nous encourageons la poursuite de la coopération internationale entre les agences de garantie de la qualité.⁷⁰

Selon un rapport de l'Autorité administrative indépendante (AAI) française sur l'offre de formation « licence » de l'Université de Nîmes, ci-dessus mentionné, le deuxième point faible dans son Projet pédagogique est « Faiblesse et imprécisions quant aux enseignements transversaux ». Dans sa réponse, le président de l'université écrit :

Outre les UE libres, l'établissement propose des UE dites méthodologiques offrant des ateliers de méthodes (en S1) portant sur les études supérieures, la prise de note, la gestion du temps, la gestion du stress, l'expression orale, écrite, les supports d'expression faisant notamment appel aux TICE, suivies de mise en situation au cours de travaux dirigés intégrant le travail de groupe.

Le but de la création de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AÉRES), l'AAI qui a produit le rapport, était de disposer d'une « évaluation de qualité, aux conclusions claires, indépendante des décisions qui en découlent, mais dont les conséquences sont effectives [...] indispensable pour garantir le bon fonctionnement du système de recherche publique. »⁷¹ Des opposants à l'agence critiquent le fait que les membres du comité de l'AÉRES soient nommés, qui met en question l'objectif d'indépendance prévu dans sa création. Néanmoins, l'agence a provoqué une réponse de l'établissement qui a révélé une initiative formidable, une *bonne pratique* qui peut attirer des bacheliers et leurs parents et servir aux autres établissements. Le problème d'« imprécision » en ce qui concerne la description des enseignements est réel. Ceci est une préoccupation de l'ECTS depuis la mise en place des programmes d'échange international des étudiants et

⁷⁰ Communiqué de la Conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Londres, 2007, 2.12

⁷¹ Exposé des motifs de la loi de 2006, Sénat français, novembre 2005.

reste un défi pour les établissements qui viennent de la tradition du système global. Les établissements ont commencé à ajouter des annexes aux diplômes et aux relevés de notes, mais puisque les cours individuels sont considérés actuellement comme « éléments constitutifs » imprécis d'un enseignement (l'UE), qui, en retour, est un élément relativement imprécis d'un parcours, la communication pourrait s'améliorer. L'établissement a besoin d'un catalogue de cours. Ce n'est pas compliqué. Dans tous les cas, qui ose contredire le président de Nîmes pour dire que les nouveaux bacheliers n'ont pas besoin de développer les compétences en la prise de note, la gestion du temps, l'expression orale, écrite, TIC, et travail de groupe ? Qui peut se plaindre que l'AÉRES demande que Nîmes l'exprime mieux ?

Le président de l'Université Paris-Sorbonne, Barthélémy Jobert, a aussi répondu à un rapport d'AÉRES :

Si la maquette de la formation qui avait été proposée prévoyait la non-compensation entre « projet tuteuré » et « stage », c'est qu'il nous paraissait justifié que, dans une formation « professionnelle » d'excellence, aucun calcul de la part des étudiants entre ces deux UE fondamentales à l'insertion professionnelle ne soit permis. Les multiples compensations qui existent à l'intérieur des unités [d'enseignement] et entre unités nous semblent déjà représenter des conditions plus que généreuses, ne garantissant pas forcément la délivrance de diplômes d'excellence.⁷²

Le président admet que la critique des auditeurs était justifiée, mais ce n'est pas parce que la pratique de l'UFR Géographie et Aménagement du territoire manquait de logique ou était pédagogiquement malsain. C'est plutôt puisque les modalités du contrôle continu précisées dans la maquette de la licence professionnelle Urbanisme, environnement et géomatique n'étaient pas *conformes avec un arrêté* de 1999 qui traite les coefficients des éléments constitutifs à l'intérieur d'une UE et les coefficients entre UE. L'établissement avait estimé que la compensation ne favorisait pas l'excellence, que la qualité était compromise au détriment de la compensation.

⁷² Observations aux évaluations par l'AÉRES des formations de Licence professionnelle, 24 avril 2013

On ignore si le président savait que quatre mois auparavant, en décembre 2012, son ministre avait annoncé la suppression de l'AÉRES ou que trois mois après, la loi du 22 juillet 2013 (loi Fioraso) prévoirait son remplacement par une nouvelle Autorité administrative indépendante, le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES). On ne veut pas que « les approches dominées par la normalisation limitent l'évolution de la qualité, à l'évolution des référentiels ». Il faut veiller à ce que la codification des pratiques de référence n'étouffe pas l'innovation.

* * *

La problématique du Dr Barna était *comment* les réformes s'instaurent plutôt que quelle direction faut-il prendre. Effectivement, les réformes qui viennent d'un processus plus ou moins inclusif sont rarement mauvaises. Ce sont l'instauration et l'application qui posent problème. Tout ce qui est proposé dans la réforme LMD est amélioration (ou serait si réalisable — les quatre sessions d'examen par an, par exemple). L'application des principes de Deming et de l'assurance qualité totale qui se propose est, qu'en améliorant la qualité du processus lui-même, c'est-à-dire l'orientation des étudiants, l'enseignement, la validation des modules semestriels et l'accumulation des crédits afférents — sans compensation et sans la validation des périodes d'études — on puisse diminuer l'investissement du temps et de ressources pour effectuer le contrôle du processus. En le faisant, on évite que le contrôle de qualité soit « un service gendarme » ou pire « un service pompier ».

16. Détails qui peuvent privilégier la qualité

En Afrique et en Europe, les pays francophones ont moins d'universités privées qu'ailleurs. Même la notion d'*université privée* rencontre du scepticisme. Si cela est ancré dans les esprits, il est peut-être hérité de la France, où le législateur protège

l'exclusivité de l'appellation « université » depuis 1880.⁷³ Toutefois, en Afrique, le nombre d'écoles primaires et secondaires privées, qui souvent dépasse celui des écoles publiques dans des zones urbaines⁷⁴, augure une croissance probable des établissements privés de l'enseignement supérieur. Quoi qu'il en soit, dans les grandes villes, les nouveaux établissements privés naissent presque chaque année et tous ceux qui offrent des diplômes post-baccalauréat, dont les écoles d'enseignement spécialisé, se vantent dans leurs publicités d'employer le système LMD. Il n'est pas étonnant que leur application du système varie même plus qu'au public.

Ci-dessous, en guise d'*éléments* de feuille de route, surtout pour les nouveaux établissements privés, sont des détails à considérer et des pratiques organisationnelles, certaines qui ne figurent pas dans les textes nationaux ou régionaux. Il serait présomptueux d'affirmer qu'un protocole quelconque peut s'appliquer généralement ou même dans un seul pays dans un seul établissement. Autrement, il y a certaines pratiques mentionnées qui sont évidentes ou qui étaient adoptées il y a longtemps. Certaines choses méritent d'être réitérées parce que nos penchants vont dans le sens contraire. D'ailleurs, les écoles qui naissent et les départements nouveaux dans les anciens établissements pourraient en profiter. La nécessité d'avoir un secrétaire ou un coordinateur de département (un assistant administratif du chef), par exemple, est certainement décriée depuis toujours par les universités nationales. La nouvelle école qui a le luxe de prévoir une telle dépense peut alléger les faux pas inévitables de démarrages. En principe, l'établissement privé peut plus facilement prendre la décision de financer un agent, par exemple, ou tenter une pratique inhabituelle. Si certaines pratiques ci-dessous servent uniquement comme irritant pour inciter à la discussion, cette liste aura été utile.

⁷³ L'origine est relative à la « liberté » de l'enseignement supérieur. Le Code de l'éducation (Article L731-14, modifié en 2013) : « Les établissements d'enseignement supérieur privés ne peuvent en aucun cas prendre le titre d'universités. Les certificats d'études qu'on y juge à propos de décerner aux élèves ne peuvent porter les titres de baccalauréat, de licence [, de master] ou de doctorat. ¶ Le fait, pour le responsable d'un établissement de [le faire] est puni de 30 000 euros d'amende. » Si l'amende est par diplôme, il doit être un élément assez dissuasif aux établissements dévoyés.

⁷⁴ Ce n'est pas dire que le total des élèves dans ces écoles privées est plus nombreux que ceux qui sont dans les écoles publiques. Ce n'est pas le cas, sauf peut-être dans quelques quartiers très privilégiés.

AVANT LA FIN DE L'ANNEE UNIVERSITAIRE⁷⁵

Calendrier universitaire (pour l'année suivante)

- 2 semestres d'au moins 13 semaines, chacun suivi de 2 semaines d'évaluation
- 1 session d'enseignement de 6 semaines, pendant les vacances, suivi de 1 semaine d'évaluation
- 2 semaines, au moins, sans enseignements *ou évaluations* entre semestres pour effectuer
 - la correction des examens
 - l'enregistrement et la diffusion des notes
 - l'orientation (et la réorientation) des étudiants
- Préciser les événements administratifs et pédagogiques (les dates limites des évaluations continues, par exemple).
- Réviser le calendrier autant de fois qu'il faudra et aussi tôt que possible après les imprévus.

La version initiale du calendrier est élaborée et diffusée, précisant les dates de début et de fin des événements, le plus tôt sera le mieux. Selon l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique et REESAO, « les contenus sont prévus pour être transmis aux apprenants en 12 à 14 semaines », et il y a vingt ans le CAMES a exigé un minimum de 25 semaines d'enseignements par an.⁷⁶ Afin d'atteindre ce dernier montant, 13 semaines d'études par semestre sont le minimum. Quant à la session de vacances, elle va être vue d'un œil hautement sceptique par ceux qui ont fait leurs études à Paris, où une telle initiative par l'université pourrait inciter à la guerre civile les juilletistes et les aoûtistes. Néanmoins, cette session courte aide à sortir de la dépendance à la compensation et à privilégier la progression de l'étudiant.

⁷⁵ Dans le présent, le terme *université* désigne établissement d'enseignement supérieur, et *étudiant* désigne un apprenant dans un tel établissement.

⁷⁶ Associations des Universités Africaines, 2008 ; CAMES, *Guide de constitution de dossier en vue de la reconnaissance et/ou de l'équivalence des diplômes, titres et grades de l'enseignement supérieur*, Bamako, 1993.

Programmer stratégiquement. On prévoit les fêtes — y compris des dates approximatives des fêtes musulmanes. Les séances de cours qui tombent aux jours de fête sont programmées aux jours alternatifs. Les lundis sont évités autant que possible s'ils sont souvent désignés jours fériés. Toutefois, il est irréaliste de s'imaginer — surtout aux établissements publics — qu'il y aura même une année où il n'y aura pas de perturbation, d'une sorte ou une autre, qui rend caduc le calendrier si soigneusement « arrêté » auparavant ; donc, l'élaboration et la diffusion dans le plus court délai des *révisions* de calendrier sont aussi importantes que celles de la version initiale.

Les départements en collaboration avec le corps enseignant

Catalogue de cours

Élaboration d'un catalogue des unités de cours (modules), dans lequel se trouvent des informations sur chaque cours. Les descriptions de cours devraient se ressembler et rester courtes, même s'il n'y a aucune copie papier du document.⁷⁷

- Titre et code du cours
- Heures hebdomadaires et crédits
- Description brève, dont l'étendue du contenu (où il commence, où il termine)
- Prérequis, s'il y en a.

Désignation des manuels ou œuvres obligatoires

À proposer aux enseignants (surtout les nouveaux enseignants, surtout pour les cours d'initiation)

AVANT LA RENTREE

Secrétaire ou coordinateur du département

On ne peut pas attendre que ce soient les chefs de département qui fassent tout. Il faudrait que quelqu'un fasse la permanence pour :

- Aider les étudiants à prendre leurs propres parcours en charge, à se responsabiliser.

⁷⁷ Un exemple : <http://catalogue.polytechnique.fr/index.php?table=catalogue&domaine=10004>

- Disséminer l'information aux étudiants et aux enseignants et faciliter la communication entre le chef de département et les enseignants, entre enseignants et entre étudiants et enseignants.
- Exécuter les tâches administratives, quotidiennes, pour le bon fonctionnement du département.

Tests d'orientation

- Lecture critique (non chronométrée)
- Expression écrite (avec dictionnaire non numérique)
- Raisonnement mathématique (non chronométré)⁷⁸
- Langue étrangère
- Informatique
- matières désignées, éventuellement, par les départements

Orientation des étudiants

- aux modules qui font partie du parcours, au niveau approprié, qu'il s'agisse d'un cours sans crédits ou d'un cours typiquement vu en 3^e année pour un nouvel étudiant.
- aux modules interdisciplinaires, axés sur l'acquisition des compétences transversales.

Plan du cours/Syllabus

Les enseignants soumettent leurs plans du cours contenant :

- Description de cours
- Objectifs — connaissances et, le cas échéant, compétences
- Planning hebdomadaire (au moins à titre indicatif)
- Ce qu'on attend de l'étudiant : projets, présentations, recherches, lecture

⁷⁸ Le contenu de ce test est un projet continu de l'établissement. Tout étudiant a besoin d'un certain niveau de raisonnement quantitatif, le réflexe et l'habileté de transformer un problème complexe en problème simple et de généraliser, de reconnaître des systèmes. Il est supposé reconnaître que certaines propriétés sont invariantes malgré des transformations. Lorsque l'étudiant doit suivre le module de statistique, il devrait être prêt.

- Manuels ou œuvres obligatoires (et comment les trouver – ce n'est pas la peine d'indiquer des documents qui ne sont pas disponibles)

AU COURS DU SEMESTRE

L'administration/les départements

- Notice aux enseignants avant la période d'évaluation de mi-parcours, qui les exhorte à rendre les copies aussitôt que possible.
- Appréciation (anonymes) des enseignements par les étudiants afin d'aider l'enseignant et le développement professionnel du corps enseignant. Cela sans conséquence aucune sur le mérite.
- Organisation des ateliers périodiques de formation des enseignants liés à un système de séances d'observation par des pairs afin d'instaurer un système de partage des meilleures pratiques. Cela sans conséquence aucune sur le mérite.

Les enseignants

- Remettre le plan du cours aux étudiants (1^{re} séance du cours)
- Aider les étudiants à organiser les groupes du travail aussi tôt que possible pour qu'ils établissent des habitudes efficaces.
- S'assurer que les étudiants connaissent la méthodologie à employer lors de l'évaluation finale. Les étudiants doivent s'entraîner. Si l'épreuve finale comporte une étude de cas, par exemple, l'enseignant exploitera la méthode des études de cas pendant le cours.

L'enseignant devrait être convaincu que ses étudiants ont « maîtrisé » la méthodologie. Même si le contenu du cours reste un mystère, ils auront gagné un outil qu'ils garderont à vie.

C'est pratiquement impossible de gérer un tel système sans la participation active des enseignants. Afin de favoriser leur participation, il est nécessaire qu'ils soient impliqués dans la conception des innovations de l'assurance qualité ; bien évidemment, l'appréciation des enseignements par les étudiants, par exemple, ou des séances d'observation par des pairs ne peuvent pas être considérées sans l'adhésion

des enseignants. Le grand nombre de vacataires dans les établissements, surtout dans les établissements privés, rend difficile la collégialité. Néanmoins,

La mise en œuvre réussie des réformes de l'éducation passe par l'adhésion des enseignants à un projet éducatif et donc par un dialogue avec leurs représentants. [...] Comprendre les syndicats d'enseignants, la manière dont ils opèrent, et leurs objectifs afin de dialoguer avec eux est une priorité pour les planificateurs, les gestionnaires et les décideurs en éducation.⁷⁹

Les syndicats jouent un rôle négligeable dans les établissements privés, mais cela n'empêche pas que l'implication des enseignants, permanents et vacataires, et le dialogue — sans parler de politique — restent prééminents pour effectuer les changements. L'établissement ne peut pas demander leur engagement sincère s'ils n'ont pas été impliqués à tout niveau et à toute étape.

L'évaluation des étudiants est un grand projet en elle-même et exige la réflexion permanente. La question, « Quel est son objectif ? » se pose avant chaque maniement des référentiels, avant la planification de chaque cours, avant l'élaboration de l'examen final et jusqu'à l'interrogation inopinée au cours. Alors, elle se pose *de nouveau* en examinant les résultats, parce que c'est à ce moment que nous constatons à travers les réponses que la question n'était pas la bonne ou, au moins, qu'une autre aurait été meilleure. Parfois, en regardant les réponses, on constate que la question était bonne, mais c'est le cours qui n'était pas. L'évaluation est toujours un élément complexe. Elle était même difficile — pour des raisons de nature plutôt sociale et politique — autrefois en France lorsqu'il fallait à cause des places limitées de la khâgne (la deuxième année des classes prépas) éliminer la moitié des prétendus normaliens d'« hypokhâgne » (la première année où le redoublement était interdit sauf motif de santé). Lorsque les objectifs comprennent la multiplication des chances, elle est une appréciation pour identifier des prospectifs. C'est à bout de souffle, le penchant pour un système d'évaluation qui se limite à l'examen final, une filtration douloureuse destinée à éliminer les aspirants moins valeureux. Tout au long du processus de l'apprentissage, on identifie les difficultés, les succès et les

⁷⁹ Denise Vaillant, *Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour l'action*, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, 2005.

tendances sous-estimées. On apprécie, d'une part, la qualité du rendement en rapport avec les critères fixes et avec les autres apprenants, mais d'autre part, on apprécie la *direction* de l'apprenant.

Si, autrefois, l'éducateur était là pour déterminer qui avait le droit d'une place sur les rails du parcours, et puis pour aider les élus de rester sur ces rails, maintenant tous les acteurs aident l'étudiant à trouver ses propres forces et même ses passions. Contraire à la tendance à professionnaliser les enseignements dès le début, c'est au cours des études supérieures que beaucoup des *meilleurs éléments* découvrent ce qu'ils veulent faire ultérieurement, ce qu'ils aiment. C'est la responsabilité de l'établissement et sa tutelle d'assurer que la première année n'est pas un travail où il faut tuer l'hydre, dont les têtes tranchées repoussent sans cesse, mais une période de découverte — un défi, mais dans le même temps, un encouragement — un cadre où l'on apprend à aimer apprendre. Les premières années d'études supérieures seront les seules pour beaucoup de personnes, non pas à cause de l'échec, mais à cause des autres exigences dans la vie de l'apprenant. Si c'est l'État qui le finance directement ou les parents, même un seul semestre dans un établissement d'enseignement supérieur devrait contribuer à la qualité de vie de l'apprenant, et, en conséquence, contribuer à la société.

17. Le contexte change

Il y aura toujours des universitaires qui s'indignent à l'idée qu'il y ait des jeunes qui peuvent attendre l'enseignement supérieur pour acquérir des compétences de base. « S'ils n'ont pas le niveau, c'est normal qu'ils échouent. » En quelque sorte, ils ont raison, car cela aurait dû commencer bien avant. Mais le contexte change. En 2009, j'ai travaillé dans la Casamance avec des conseillers pédagogiques itinérants surtout pour faire face à l'évolution de l'enseignement moyen, c'est-à-dire les collèges, qui comportent les premières années du secondaire. Il y avait une quarantaine d'établissements dans la région, un nombre étonnant en rapport avec le

poignet d'écoles auparavant en 2000. Les systèmes éducatifs dans presque tout pays qui a œuvré pour que l'accès à l'éducation soit réel en régions reculées des grands centres urbains sont victimes de leur succès. On peut blâmer les bailleurs de fonds et les institutions internationales, mais les salles de classe et les latrines sont aussi importantes. Dans notre région, au moins 75 % des enseignants n'avaient pas reçu une formation initiale et, comme on pourrait prévoir, plus l'école est jeune et s'éloigne de la ville, plus ce pourcentage s'élève. Il faut signaler que les jeunes enseignants sans formation initiale, grâce aux encadreurs locaux, aux initiatives individuelles et, surtout, à la collaboration entre enseignants, font un travail admirable. On peut supposer que la situation n'est pas exceptionnelle. Les produits de ces nouvelles écoles arrivent. Pendant qu'en Europe les effectifs scolaires diminuent depuis les années 90, dans cette région-là, qui peut représenter beaucoup de régions rurales en Afrique, il y avait six fois le nombre de collèges en rapport avec l'année 2000, neuf ans auparavant.

Les jeunes bacheliers sont là aux établissements d'enseignement supérieur, et ce « grade universitaire » leur donne le droit à une formation. Ce qui bouleverse encore le contexte : les nouvelles inscriptions de plus en plus ne vont pas se limiter aux jeunes. Ceci est un phénomène mondial. Ceux qui n'ont pas pu suivre les études auparavant vont venir. Ceux qui ont déjà fait les études supérieures voudront changer de carrière ou se recycler à cause des connaissances devenues dépassées. « Actuellement [aux États-Unis] plus de 60 pour cent des étudiants inscrits ont plus de 25 ans et [...] travaillent à plein temps. »⁸⁰ Il faut se préparer.

Chaque cours devrait contribuer au profil du diplômé. Si l'apprenant après un semestre arrête les études pour chercher du travail ou pour mettre une activité professionnelle en œuvre, on veut qu'il quitte l'école avec un niveau plus élevé, qu'il soit un meilleur citoyen, qu'il soit plus susceptible de continuer à apprendre parce qu'il aura appris comment mieux apprendre et, peut-être, pris le goût du savoir. Il aura certains outils qu'il n'aurait pas pu acquérir autrement. Les étudiants qui

⁸⁰ William Clohan, « What Does It All Mean », Symposium de l'Association of Private Sector Colleges and Universities), 2010, Washington, D.C., 2010, cité par Staley et Trinkle, 2011.

continuent, la grande majorité au moins, ne sont pas là pour rester sur le campus éternellement. On doit s'écarter de l'idée — qui, d'ailleurs, n'a jamais été prise au sérieux par la société en général — que la finalité par excellence de la scolarité et des études supérieures serait un petit bureau à la fac. Ils sont là pour partir et, peut-être, pour revenir au besoin.⁸¹

Au lancement solennel au Gabon du système LMD en 2005, le Premier ministre avait précisé les objectifs de la réforme. Parmi d'autres, il avait parlé

d'accroître l'efficacité du système universitaire, car cette réforme réduit considérablement les taux d'échec que connaissaient les filières non sélectives, d'autre part de développer le concept de formation continue tout au long de la vie grâce à la capitalisation des crédits.

Les filières sélectives dans les grandes écoles, où les candidats subissent un concours, connaissent, elles aussi, des échecs et des manquements en ce qui concerne des compétences transversales de base pendant et à la fin des études. Ces écoles pourraient être plus sélectives et, en conséquence, admettre un nombre réduit, mais face à la croissance continue de nouveaux bacheliers, cela n'est pas une option. Il y aura toujours des carences issues du secondaire, et même les apprenants forts peuvent cacher quelque part des insuffisances. Les redoublements à l'université et dans les grandes écoles coûtaient trop cher à l'État. Le système LMD marche déjà dans la mesure où la notion de progression vers le diplôme a changé. Mais si la capitalisation des crédits va « développer le concept de la formation continue tout au long de la vie », il faut renoncer à la validation de période d'étude. La quasi-totalité des apprenants à vie feront leurs études à temps partiel. L'idée de mesurer les études *en semestre* n'a plus de sens. Si nous libérons les étudiants du joug de la validation de semestre, peut-être ils accepteront que nous leur privions de leur béquille, la compensation. On ne peut pas supprimer la compensation sans la concertation et du partenariat avec les collectivités d'étudiants. Lorsque les autres mécanismes sont en

⁸¹ « préparer les étudiants à vivre en tant que citoyens actifs dans une société démocratique ; préparer les étudiants à leurs futures carrières professionnelles et permettre leur développement personnel. », Communiqué de Londres, 2007.

place pour favoriser la qualité du système et la réussite de l'étudiant, ils constateront qu'ils n'en ont plus besoin.

L'enseignement était au service du processus de triage ; la formation était plutôt « sur le tas ». Afin de réussir, la mémoire à court terme devait être exceptionnelle et la force d'âme exemplaire. L'étudiant se présentait aux examens indépendamment de tout ce qui s'était passé aux cours magistraux — dans certains cours de la première année, les redoublants faisaient ce qu'ils pouvaient pour perturber toute tentative d'apprentissage de la part des « bleus ». Là, il subissait de nombreuses épreuves où il restituait (sur la copie soigneusement anonymisée) le chapitre désigné par chaque enseignant, le tout chronométré d'une manière à produire le maximum de pression. Si l'étudiant ne brisait pas, il était admissible avec quelques-uns de ses condisciples aux épreuves orales (non anonymisées). Contrairement aux émissions de télé-réalité, les concurrents éliminés lors de la première ou deuxième épreuve avaient la possibilité, s'ils le souhaitaient, de se présenter à une épreuve ultérieure pour tenter de nouveau leur chance. La crème résultante avait souvent une place dans une administration quelque part. Il était le bois dont sont faits les fonctionnaires fidèles et performants.

Bien évidemment, ce n'est plus la mémoire à court terme qui domine le profil recherché par les bureaux gouvernementaux actuels. Toutefois, aucun gouvernement ne se plaint qu'il n'a pas suffisamment de diplômés cherchant du travail dans ses ministères. Quant au secteur privé, il se plaint depuis longtemps des compétences des employés qui viennent de l'université.

On a plutôt besoin des diplômés qui *créeront* des emplois pour les autres qui n'ont pas encore eu la possibilité de faire des études supérieures. Notre entreprise doit cultiver des innovateurs, des entrepreneurs, de personnes indépendantes qui savent résoudre des problèmes, qui aiment les défis, des citoyens qui développeront leur pays et aideront à rendre ce développement (et la planète) durable.

La professionnalisation des diplômes
et l'instauration des compétences scolaires et transversales
dans la formation professionnelle

La professionnalisation des diplômés et l'instauration des compétences scolaires et transversales dans la formation professionnelle

Les universitaires ont vu depuis plusieurs siècles le besoin de rendre leurs enseignements plus pertinents, plus pratiques, plus professionnels — du moins ceux qui n'ont pas renoncé aux affaires mondaines. Étant donné le caractère intrinsèquement conservateur des académies et des établissements, nous n'avons pas à craindre que les changements soient effectués trop précipitamment. Or, entre-temps, un autre besoin, plus ou moins l'inverse du premier arrive avant que l'on ne se soit occupé convenablement de ce dernier : rendre les formations professionnelles moins techniques, moins restrictives et plus conceptuelles. Les entreprises modernes s'attendent à une contribution réelle au succès de l'organisation, des agents de tous les échelons, non pas uniquement à travers leur assiduité ou leur enthousiasme au travail, mais à travers des idées novatrices. Elles s'attendent, même des agents dans les ateliers ou sur le terrain, à des réflexions et des analyses conceptuelles. Elles demandent à tous leurs employés une implication effective au processus d'assurance qualité et une contribution dans tout projet d'innovation. De telles contributions impliquent des connaissances et des compétences d'ordre plus intellectuel et d'une culture générale plus développée. Les formations professionnelles basées purement sur des compétences techniques ne suffisent plus.

Ces deux tendances, la professionnalisation des formations académiques et l'intellectualisation des formations professionnelles se joignent et se complètent. Cependant, le débat entre ceux qui prônent l'ouverture et la généralisation des enseignements d'ordre conceptuel et ceux qui sont pour une formation plus ciblée, focalisée sur un objectif précis, persiste. Même si l'on pouvait avec un nouvel élément ou un compromis profond suspendre ce débat, il reviendrait tôt ou tard et continuerait éternellement.

1. Changements, dont la démocratisation

Qu'est-ce qu'est la formation professionnelle ? L'expression même pose problème. Je l'utilise sans élaborer une définition exhaustive, sans mesurer toutes les confusions qu'elle peut occasionner en ce qui concerne les distinctions entre la formation dans les entreprises, dans les établissements secondaires techniques, dans les écoles de formation professionnelle ou technique, dans les grandes écoles, dans les instituts universitaires et en faculté ou UFR.

J'ai débuté dans l'enseignement en France dans la formation professionnelle, c'est-à-dire comme « animateur de formation » dans des entreprises et autres organisations. Puis, à New York, j'ai enseigné pendant plusieurs années dans des établissements qui formaient surtout des chômeurs et des immigrants. C'était une formation professionnelle plutôt qu'« académique » puisque, d'une part, la seule exigence pour y accéder était le paiement des frais d'inscription et, d'autre part, les apprenants ne recevaient qu'un certificat à la fin de la « formation » — on ne dit pas « à la fin des études » — certificat qui n'avait aucune conséquence académique. Néanmoins, certains d'entre eux possédaient un diplôme d'enseignement du second degré, voire des diplômes universitaires. À l'époque, la dichotomie était moins floue. De plus en plus, on peut obtenir ces mêmes certificats à l'université.

Lorsque j'ai commencé à enseigner à l'université, la différence ne se situait pas par rapport au niveau des étudiants ni par rapport au contenu ou aux objectifs des cours, mais plutôt par rapport au nombre d'heures de contact ou de ce que les référentiels appellent présentiel, le travail *non* personnel à l'établissement, en présence physique d'un enseignant-formateur. On le reconnaît dans la réforme LMD, c'est le travail personnel qui importe dans l'enseignement supérieur. Dans un système de crédits capitalisables où il faut valider chaque unité de cours ou module ou « élément constituant d'unité d'enseignement », on s'attend que l'apprenant fasse entre une et deux heures de travail personnel pour chaque heure de cours effectuée.

Ce qui relève de l'impossible pour un stagiaire en formation qui peut avoir jusqu'à trente-cinq heures de formation par semaine.

Puisque le travail de l'employé et la structure des organisations changent, il devient donc naturel que la formation s'adapte à ce travail et à ces nouvelles structures afin que l'employé puisse s'intégrer et contribuer à ces organisations, quel que soit le lieu de formation — à l'université, en entreprise ou ailleurs. Non seulement eux changent, mais le rapport entre l'entreprise et le consommateur change. De même, le rapport entre le citoyen et son État change ; lequel citoyen participe à la vie politique progresse, et le moyen d'y participer se renove.

La démocratisation touche à tout. À partir de là, deux préceptes s'instaurent. D'abord, si l'on veut que les peuples exercent effectivement le pouvoir démocratique, il faut former autant de personnes que possible. L'UNESCO estime que dans l'enseignement supérieur, il faut assurer des taux d'inscription « de 40 à 50 pour cent du groupe de la population concerné » afin de garantir l'efficacité d'un pays dans un monde en compétition¹. Dans les pays les plus développés, on s'interroge sur l'utilité des diplômes universitaires pendant les contractions économiques, surtout dans les pays où le diplômé arrive difficilement à rembourser la dette qui s'accumulait aux côtés des crédits. Les emplois moyennement qualifiés deviennent plus attirants, ceux qui exigent un certificat professionnel plutôt qu'un diplôme.² Les sociétés sont à la recherche des opérateurs de bouteurs alors que les cadres moyens et agents de marketing chôment. Les préoccupations ne peuvent pas être le même partout, mais en Afrique subsaharienne, les taux d'inscription à l'enseignement supérieur en 2008 étaient de 5 à 7 pour cent.

Ensuite, si l'on veut que ces peuples soient autonomes et que le potentiel de chaque individu parmi eux soit développé, il faut centrer l'enseignement sur l'apprenant. Ce concept, qui a commencé au niveau primaire ou pré primaire (avec

¹ Conférence internationale sur l'accréditation, l'assurance qualité et la reconnaissance des qualifications dans l'enseignement supérieur en Afrique, « Le Communiqué de Nairobi » UNESCO, 2006.

² Staley et Trinkle, « The Changing Landscape of Higher Education », 2011

l'élaboration des projets pédagogiques, par exemple), s'implante à l'enseignement supérieur.³

Les changements touchent non seulement la quantité d'apprenants, le niveau d'études atteint, les stratégies et méthodes pédagogiques pour l'atteindre, mais aussi, bien entendu, le contenu des enseignements. Le flux et reflux du contenu des enseignements selon la mode académique de jour, ou selon les notions de rectitude d'ordre politique ou religieux, depuis des millénaires, n'a jamais manqué. Depuis vingt-cinq ans, l'exigence de compétences en nouvelles technologies de l'information et de la communication est de rigueur, mais ces technologies ont engendré un changement qui nécessitera d'autres aptitudes, d'autres compétences transversales.

Qu'il s'agisse de la conception d'un avion, l'assemblage d'une moto ou l'analyse du génome humain, l'habileté d'intégrer les talents des individus et des entreprises éparpillés à travers le monde sera la compétence déterminante des gérants et des entreprises. Et dans les années à venir, ce moyen de production entre pairs supplantera les hiérarchies traditionnelles d'entreprises comme moteur principal de la création de richesses dans l'économie.⁴

On peut reprocher les excès d'enthousiasme dans la prédiction des changements inévitables qui se produiront mondialement à cause des TIC — surtout dans les pays où l'accès à l'Internet ou même au courant peut être limité. Pourtant, on ne peut nier le fait que grâce à l'Internet, on entre dans l'ère de la démocratisation de l'innovation. Les nouveaux principes — être ouvert, travailler entre pairs (qui se trouvent n'importe où dans le monde et qui n'ont aucun rapport avec votre organisation), partager (l'information, les ressources, le savoir-faire, même la propriété intellectuelle) et agir mondialement — « remplacent certains des anciens dogmes

³ « On prend de plus en plus conscience que le processus [de Bologna] aura pour résultat significatif de faire évoluer l'enseignement supérieur vers un enseignement centré sur l'étudiant, loin d'une offre conçue par le seul enseignant. » Communiqué de Londres, *Processus de Bologne*, « Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : Répondre aux défis de la mondialisation », Londres, 2007

⁴ Don Tapscott, *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, 2007.

des affaires ».⁵ On parle des affaires, des sociétés, mais on pourrait aussi bien parler des organisations en général ou même des campagnes politiques.

En outre, les institutions d'enseignement supérieur changent, et leur rapport avec les apprenants change en conséquence. Les changements touchent les deux domaines de l'université, l'enseignement et la recherche, qui se chevauchent. La formation académique se mêle avec la formation professionnelle lorsque l'étudiant doit apprendre à négocier avec son superviseur (de mémoire ou de thèse) et avec la politique du département. Ces démarches étaient toujours pour l'étudiant en master ou doctorat un véritable stage de cadre moyen. Malgré tout, il faut que l'étudiant atteigne ses objectifs — souvent maniés par le superviseur pour s'aligner sur *et avancer* les activités de recherche de ce dernier. Il faut avoir confiance de l'expérience du superviseur, l'écouter et exploiter ses critiques sans se décourager ou perdre de confiance en soi. Parfois il faut supporter ou ignorer les indignités, dont les critiques personnelles, contourner les conseils et les directives contreproductives, le contredire et *l'apprendre* sans l'insulter ou diminuer son autorité, ou bien se taire lorsque la question ne vaut pas la peine et les objectifs personnels ne sont pas menacés. L'étudiant qui arrive à le faire à l'école expérimentera plus de succès dans le monde du travail où la diplomatie et la coopération sont souvent plus utiles que les connaissances.

Le système de l'organisation des connaissances qui bouleverse les entreprises a aussi une conséquence pour toute institution d'enseignement supérieur.

Le travail à forte intensité de connaissances (*knowledge work*) n'est pas basé sur une hiérarchie de gestion pyramidale, de commandement et de contrôle de haut en bas. [...] les scientifiques se combinent et se recombinaient dans les équipes de recherche basées non pas en fonction de la discipline scientifique ou de l'affiliation institutionnelle ou de l'emplacement géographique, mais plutôt en fonction des exigences uniques des problèmes qu'ils veulent aborder.⁶

⁵ *ibid.*

⁶ David J. Staley and Dennis A. Trinkle, « The Changing Landscape of Higher Education », *Educause Review*, février 2011 <http://www.educause.edu/ero/article/changing-landscape-higher-education>

Les universités risquent de ne plus être la forme organisationnelle dominante des recherches. Le rôle de l'établissement de l'enseignement supérieur ne se limite plus à un espace physique où les étudiants dûment inscrits suivent des cours. Actuellement, n'importe qui peut accéder aux enseignements des établissements les plus prestigieux du monde. Le pionnier était l'Institut de technologie du Massachusetts, qui a lancé en 2001, MIT OpenCourseWare, une ressource « destinée aux enseignants, étudiants et autodidactes du monde entier ». Le site actuel de MIT, <http://ocw.mit.edu/courses/>,

rend disponibles sur le web, gratuitement, les ressources exploitées dans l'enseignement de presque toutes les matières enseignées au MIT. Grâce à plus de 2.200 cours disponibles, l'OpenCourseWare tient la promesse du partage libre du savoir.

En effet, en 2013 on estimait que 80 pour cent des établissements américains de l'enseignement supérieur disposaient des MOOC (*Massive open online courses*). Iversity, <https://iversity.org/>, a été créé en 2008 par un étudiant de l'université d'Humboldt de Berlin. En 2011, il est devenu société à responsabilité limitée et, actuellement offre des cours en allemand et en anglais, mais aussi en russe et italien à 100.000 utilisateurs. En octobre 2013, l'iversity a annoncé que deux de leurs cours en ligne « remettraient des crédits ECTS, valables dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). »⁷ Également en octobre 2013 s'est créé le FUN (France université numérique).⁸ Cette plateforme de MOOC « a dépassé la barre de 100.000 inscrits [en janvier 2014...] Il était temps que la France se lance. »⁹ Même si les apprenants sérieux rebutent la plateforme à cause de l'acronyme, ils vont trouver les mêmes cours de Paris X Nanterre, le Conservatoire national des arts et métiers et Science Po Paris sur les « agrégateurs de MOOC » (sites courtiers-fournisseurs de MOOC), comme <https://www.class-central.com/>.

⁷ « MOOCs Are Fast Becoming A Worldwide Phenomena », <http://www.huffingtonpost.com>, 25 septembre 2013.

⁸ <http://www.france-universite-numerique.fr/moocs.html>

⁹ Nathalie Brafman, « Les universités françaises lancent leurs cours en ligne », *Le Monde.fr*, 16 janvier 2014.

Au vu de ces éléments, les enseignements ou formations trop restrictifs ne désavantagent-ils pas à long terme les apprenants ? Où situons-nous, le Brevet de Technicien Supérieur (BTS), par exemple, et la notion de Licence professionnelle ? Les notions d'orientation et d'enseignements qui ont le but de préparer au travail doivent suivre les changements.

2. La place des formations préparant au BTS

Le brevet de technicien supérieur traditionnel amène une vision de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'harmonise mal avec certaines des nouvelles tendances de l'enseignement supérieur. La rigidité du cursus, la difficulté de réorientation et la méthode de validation (grand examen cumulatif) sont autant d'éléments qui suscitent des préoccupations. Il y a plusieurs années lorsqu'on soulevait l'écart entre l'organisation de la formation dans les établissements qui préparent au BTS et l'esprit de la réforme LMD, les enseignants de ces établissements répliquaient que « Ce n'est pas l'université ici ; nous sommes une école ». Actuellement, l'esprit de la réforme touche toutes les institutions de l'enseignement supérieur, sinon tout le système éducatif. Néanmoins, on peut se perdre en faisant confusion des rôles des établissements, d'une part des écoles qui préparent au BTS, où les bacheliers passent un concours d'entrée et, d'autre part, les grandes écoles, où l'accès dépend du succès aux classes préparatoires et aux concours.

Le contexte dans lequel ont été développé en France les trois systèmes, qui s'entrecoupaient rarement — les grandes écoles, l'université, et la préparation aux qualifications techniques, dont le BTS — a peu de rapport avec le contexte actuel en France ou ailleurs. Dans les pays francophones, les « référentiels » qui guident la formation préparant aux BTS peuvent s'inspirer des référentiels français, mais ces derniers sont élaborés par une commission consultative paritaire qui réunit employeurs, salariés et pouvoirs publics *du pays*. Parfois, ils sont utilisés tels quels,

sans modification dans des pays où l'environnement du travail n'a que peu de choses en commun avec le pays d'origine. En outre, les établissements secondaires publics peuvent sélectionner les candidats en fonction des dossiers scolaires ; bien que le BTS soit diplôme de l'enseignement supérieur, en France le baccalauréat n'est pas absolument indispensable, et la formation se passe, en général, dans l'enceinte des établissements secondaires.

Les systèmes d'enseignement supérieur seront plus cohérents et faciles à utiliser une fois que tous les enseignements du postsecondaire s'intégreront dans le système LMD et confèrent à l'étudiant des crédits capitalisables, ou bien seront désignés « non supérieur ». Il y a une intégration progressive de presque tout élément de la réforme.

La place des diplômes de cycle court ne devrait pas être minimisée. En Côte d'Ivoire en 2013, plus de 40.000 candidats dans une trentaine de filières se sont présentés aux examens BTS. En France en 2014, il y a eu des centaines de filières BTS disponibles. Le Brevet de technicien supérieur est recherché par les étudiants et reconnu par les employeurs. C'est une qualification technique, mais il y a des passerelles au technicien supérieur désireux de poursuivre les études à l'université, surtout en licence professionnelle.

On s'attendrait à ce que les étudiants ayant un bon niveau et qui aspirent à atteindre le sommet, qu'ils optent pour les « formations longues ». Or, dans plusieurs pays, de jeunes ambitieux vont vers les établissements qui préparent au BTS parce qu'ils préfèrent les conditions d'apprentissage et croient y trouver de plus grandes chances de réussite par rapport à l'université. En 2013 au premier tour des épreuves en Côte d'Ivoire, 55 pour cent des candidats au BTS étaient admissibles, un taux appréciablement plus élevé que celui des validations d'année dans beaucoup de facultés dans la sous-région. Ils choisissaient le BTS probablement parce qu'ils croyaient que cela leur garantirait l'accès rapide à un emploi. Au Gabon, par exemple, lorsque les années pour préparer le BTS — malgré l'appellation « formation courte » — équivalaient aux années pour préparer la licence, beaucoup de jeunes allaient toujours vers le BTS. Outre le risque évident d'échec, la perception

était que la licence ouvrait une porte peu fiable à l'emploi, à l'exception de l'enseignement.

3. Institutions postsecondaires de proximité

On tend à sous-estimer l'apport des établissements qui se spécialisent dans les formations préparatoires et techniques et qui se consacrent aux premières années de l'enseignement supérieur et aux étudiants « non traditionnels » pour lesquels la transition du secondaire au supérieur est peut-être difficile.

Depuis les années 1990, dans plusieurs pays du monde, sont apparues des institutions qui servent de pont entre l'enseignement secondaire et les universités, traditionnellement considérées élitistes. Ces institutions manquent souvent d'identités précises en termes de niveau CITE (classification internationale type de l'éducation) de l'UNESCO. Certaines sont simplement du Niveau 5, « enseignement supérieur de cycle court », à cheval entre le Niveau 3, « deuxième cycle de l'enseignement secondaire » (Seconde, Première et Terminale) et le Niveau 6, « licence ou équivalent ». D'autres se chevauchent le Niveau 3, le Niveau 5 et le Niveau 4, « enseignement postsecondaire non supérieur ». Toutefois, ces institutions satisfont un besoin vital, et elles évoluent avec les besoins du pays et avec les localités dans lesquelles elles se situent. Même si l'apprenant ne peut pas y accumuler des crédits qui sont valables dans les universités, ces institutions se différencient des centres de formation professionnelle puisque leurs enseignements visent à côté du développement des techniques, l'acquisition des compétences transversales et aident l'apprenant à poursuivre, éventuellement, les études universitaires. En Inde, par exemple, elles chevauchent le secondaire et le postsecondaire. Introduit en 1995, un réseau de ces établissements, *community colleges*, atteint 22 des 35 états et territoires indiens. Pourtant, tout le système éducatif ne les accepte pas.¹⁰ La formation se différencie des formations

¹⁰ B. S. Panwar, « The Indian Community College System : Developing Vocational Education in India », *The U.S. Community College Model: Potential for Applications in India*, 2013

professionnelles, traditionnellement liées au système d'apprentis ; elle est axée sur le développement de la capacité d'insertion professionnelle de l'*individu*, sur les compétences en communication et de la vie et, dans le même temps, sur la *certification*. Au Belize, les enseignements des institutions intermédiaires ne sont pas techniques ; ils étaient conçus en vue de faciliter l'accès des bacheliers à l'Université des Indes occidentales, mais victimes de leur succès, ces institutions voient leurs étudiants transférer leurs inscriptions plutôt aux universités nord-américaines. En Thaïlande, elles répondent aux besoins des apprenants non traditionnels, surtout les plus âgés, et offrent une formation technique de niveau informel jusqu'au niveau avancé.¹¹

L'université « junior » de ma communauté en banlieue de Los Angeles a débuté comme école d'agriculture. Les besoins de la communauté, autrefois rurale, ont évolué des techniques de la culture de la terre et de l'élevage des animaux aux besoins d'une localité semi-urbaine en pleine croissance. L'école actuellement fait partie d'un réseau d'institutions postsecondaires. Les inscrits obtiennent les crédits universitaires, et l'école a retenu l'accès ouvert. Autrefois, la seule exigence pour s'inscrire était d'avoir au moins 18 ans — on ne voulait pas que les élèves quittent leurs lycées. Si l'on n'était pas bachelier, on pouvait suivre des cours de niveau universitaire et, dans le même temps, se préparer à l'examen d'équivalence au Bac. Actuellement, l'école accepte même l'inscription des élèves du secondaire pour suivre des cours concurremment dans leur établissement secondaire, pourvu que ces élèves aient l'autorisation de leur établissement d'origine.

Un grand nombre de bacheliers aux États-Unis commencent leurs études supérieures dans ces universités juniors, qui s'appellent *community colleges* ou *junior colleges*, établissements de proximité de l'enseignement supérieur, plus souvent publics. Ils sont toujours non sélectifs, et ils ne décernent que des diplômes équivalant à l'ancien DEUG ou DUT (Bac + 2) et des qualifications professionnelles. En Californie sont inscrits aux 109 établissements, 2,5 millions

¹¹ *Community College Models: Globalization and Higher Education Reform*, Rosalind Latiner Raby et Edward J. Valeau, éditeurs, 2009

d'apprenants — presque 6 pour cent de la population totale de l'état ! Au plan national, le taux d'obtention de leurs diplômes de deux ans est déplorable, mais presque la moitié des étudiants aux USA qui obtiennent une licence (Bac + 4) viennent de ces établissements. En 2011, un quart des diplômés (de licence) y avait passé un semestre avant de s'inscrire à un établissement qui dispense des licences. Presque la moitié y a été inscrite pendant plus de 4 semestres et 12 pour cent y ont passé au moins 10 semestres.¹² On peut supposer que beaucoup de licenciés, surtout les étudiants qui avaient suivi des études à temps partiel, qui représentent la majorité, n'auraient pas pu obtenir une licence sans être passés par ces institutions de proximité. Des étudiants qui restent plusieurs années dans ces « établissements de deux ans » souvent travaillent à plein temps et élèvent des enfants pendant leurs études. Ces institutions non sélectives sont irremplaçables pour les bacheliers qui manquent de moyens (financiers) et n'ont pas de moyennes (scolaires). Elles sont également une bonne option pour des étrangers de familles modestes qui veulent étudier aux USA.

Il faut garder à l'esprit que même si une telle institution est conçue comme passerelle ou lien de transition, un grand nombre d'apprenants qui s'inscrit, sinon la majorité, ne termine pas leur cursus, encore moins continue leurs études de niveau plus élevé. C'est pourquoi chaque semestre d'étude, même chaque cours, devrait contribuer à la mission de l'institution.

Aujourd'hui, presque tous les pays ont ou envisagent un modèle du collège communautaire. La flexibilité du cursus et une mission de servir les populations locales ont défini ces institutions et pourtant, c'est la connexion directe à l'individualité qui complique les comparaisons entre pays.¹³

¹² Doug Lederman, « The Community College Pipeline », *Inside Higher Ed*, 10 septembre 2012, <http://www.insidehighered.com/news/2012/09/10/data-show-key-role-community-colleges-4-year-degree-production>

¹³ Raby et Valeau, 2009

4. Les défis de l'orientation

Il y a une ou deux générations en France, les bacheliers exceptionnels — de capacité scolaire ou, plus souvent, de lignée — s'orientaient vers les classes préparatoires et les concours des hautes écoles pour apprendre à faire, à agir et à être. Sinon on allait à l'université — où se professionnaliser n'était pas parmi les priorités — et aux écoles normales d'instituteurs, dans les deux cas ils étaient « condamnés » à faire carrière dans l'enseignement. Si l'on ne voulait pas enseigner et l'on n'avait pas les aptitudes nécessaires pour devenir ingénieur ou normalien — c'est-à-dire, on ne savait pas réussir le concours — on optait pour le BTS. Sans minimiser la carrière de l'enseignant,¹⁴ il est évident que l'université, elle aussi, est un cadre où la formation doit privilégier l'action et les compétences autres qu'académiques. D'ailleurs, les besoins dans le marché du travail ont changé. On attend une nouvelle génération de cadres moyens. La restructuration du travail pose un problème profond dans les pays les plus développés et posera partout des difficultés où elle sera ignorée.

Les usines traditionnelles à l'organisation pyramidique deviennent moins nombreuses. Les unités du travail subissent la réorganisation, le *downsizing*, la sous-traitance, la *déstratification*, qui modifient les interactions humaines au travail ainsi que les trajets de carrière des individus. Les défis pour l'enseignement sont énormes. Les systèmes actuels d'enseignement, qui reflètent largement le modèle [ancien] de production et formatent les étudiants pour des diplômes, ont des difficultés fondamentales pour faire face aux besoins de la société.¹⁵

La mission de l'enseignement supérieur évolue ainsi que la notion de formation et d'enseignement. Les parcours pointus, juste après le secondaire, sont-ils indiqués ? On envoie les jeunes vers les concours ; comment peut-on, sur la base d'un concours, savoir qui sera meilleur comme haut, moyen ou petit cadre ?

¹⁴ Mon professeur raillait ses étudiants (qui étaient tous enseignant eux-mêmes) de sa carrière : « Celui qui ne peut pas faire, enseigne, mais celui qui ne peut pas enseigner, enseigne des enseignants ». C'est une vision des choses qui est malheureusement proche de la perception populaire.

¹⁵ Kai-Ming Cheng, « Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges », *Troisième forum global sur l'assurance-qualité, l'accréditation et la reconnaissance des diplômes* (UNESCO), Dar es-Salaam, 2007. Professeur Cheng est Chair en éducation et Conseiller principal du vice-chancelier à l'Université de Hong Kong.

Comment savoir ce que fera le candidat après ses études ? Comment savoir jusqu'où aller sans avoir au préalable une idée sur ce qu'on *veut faire*, sur ce qu'on *aime faire* ? À vrai dire, beaucoup d'apprenants découvrent l'économie, la gestion, le marketing, le métier d'assistant de direction¹⁶, la communication des entreprises, le droit et la psychologie lorsqu'ils sont étudiants, et c'est souvent là seulement, au cours des études supérieures, qu'ils ont une idée claire de ce qu'ils veulent.

La question de l'orientation des étudiants restera toujours un défi. Il est possible que l'angoisse de l'examen et la nécessité de se consacrer au bachotage, à l'exclusion de tout autre chose — y compris l'apprentissage — fasse que l'élève néglige les ressources de l'orientation, disponibles à travers leurs établissements. Pour les élèves qui obtiennent un bac technique ou professionnel, en général une petite minorité, l'orientation est plus évidente. Autrement, le baccalauréat reste anachroniquement un grade universitaire, qui donne un droit d'accès inconditionnel à l'université, alors que toutes les autres filières de l'enseignement supérieur dans les pays francophones sélectionnent leurs étudiants. Dans certains pays, c'est la structure gouvernementale qui s'occupe de l'attribution des bourses qui s'occupe aussi de l'orientation des bacheliers. Dans ce cas, l'orientation se fait sur la base des souhaits exprimés par l'élève et des résultats scolaires et de l'examen du baccalauréat, mais elle est fortement influencée par les places disponibles dans les facultés concernées. Quant aux non-boursiers à l'université, ils sont libres de choisir ce qu'ils veulent malgré les résultats antérieurs.

Aujourd'hui, on s'intéresse plus aux aspirations de l'élève. Or, l'élève et ses parents, comment peuvent-ils faire des choix judicieux lors qu'ils ont des conceptions de parcours, basées plus sur la mauvaise information de la culture populaire que sur les réalités universitaires ? Comment envisager un bon parcours lorsque la nomenclature universitaire diffère entre établissements, voire entre

¹⁶ Contraire aux critiques cyniques qui disent que l'appellation d'« assistant » n'est qu'un euphémisme, comme celui de « technicien de surfaces » pour ménager, cette redéfinition vient de l'évolution réelle du travail des secrétaires qui sont devenus de véritables collaborateurs et collaboratrices.

départements du même établissement ? Dans ces conditions, même les meilleurs « éléments » peuvent faire de mauvais choix et devoir se réorienter.

Voici un extrait de renseignements sous forme de forum (ou foire) aux questions (FAQ) pour les éventuels étudiants en économie à l'Université de Chicago.

Existe-t-il une différence entre l'économie et les études de gestion ?

L'étude de gestion n'existe pas au premier cycle à l'Université de Chicago. Les étudiants éventuels doivent savoir que le cursus d'économie a peu de ressemblance avec celui de la gestion appliquée. En fait, nous n'avons pas des cours de comptabilité, ni de marketing, ni d'administration des affaires ! [...]

Dois-je suivre un cursus d'économie pour être, un jour, homme d'affaires ?

Non ! Le parcours universitaire doit être choisi en fonction de vos propres préférences, de ce qui vous fascine. Idéalement, une formation en arts libéraux¹⁷ au premier cycle vous permet d'acquérir des compétences en expression écrite, en calcul, en résolution de problèmes et en réflexion critique, mais aussi une ouverture d'esprit pour apprendre de nouvelles choses. [...]

Si je veux être professeur d'économie, faire des recherches et enseigner dans une université de grande renommée, dois-je étudier en économie ?

Cela peut paraître surprenant, mais la réponse est : « Pas forcément ». [...] Certains des meilleurs étudiants de l'Université de Chicago, qui ont suivi des parcours de mathématiques [...], de statistiques, de physique et (eh oui !) d'économie, sont aujourd'hui des étudiants doctoraux à Chicago, Stanford, Harvard et l'Institut de Technologie du Massachusetts (MIT).

À propos, si vous avez l'intention d'être universitaire, ce n'est pas une mauvaise idée d'ajouter à votre cursus quelques notions de spectacle (théâtre, musique ou

¹⁷ La notion des arts libéraux est trop souvent reléguée au secondaire. Pourtant, on garde l'« ès lettres » sur certains diplômes de l'enseignement supérieur. *Liberales artes*, « ceux où l'esprit et l'intelligence ont le plus de part » s'opposèrent aux *artes mechanicae*. L'évolution du principe depuis le *trivium* (grammaire, dialectique, rhétorique) et du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, histoire, musique) de l'antiquité hellénistique et des universités du moyen âge est plus lente que l'on aurait souhaité, mais la place des arts « transversaux » en rapport ou en opposition à la spécialisation dans l'enseignement constituera toujours un point de discordance. Bien que la spécialisation gagne du terrain depuis longtemps, il faut aussi écouter ceux qui veulent pousser le pendule dans le sens contraire. Elizabeth Coleman, ancienne présidente d'université privée, propose de revenir aux arts libéraux en actualisant ses constituants et leur organisation : la rhétorique (l'art d'ordonner des mots), le design (l'art d'ordonner le monde des objets), la médiation, l'improvisation et le raisonnement quantitatif s'abordent dans des « cadres d'action », qui prennent les rôles des disciplines traditionnelles. Ces structures (cadres d'action), conçues pour relier plutôt que de diviser les constituants seraient : l'éducation, la santé, l'environnement, l'usage de force, la gouvernance et l'équité.
http://www.ted.com/talks/liz_coleman_s_call_to_reinvent_liberal_arts_education.html

débat) en vue de vous préparer à vos futures présentations (cours, séminaires, conférences).

Quel genre de candidat devrait postuler ?

Ce cursus contient une année entière de calcul universitaire [infinésimal, différentiel, intégral], de statistique, de mathématiques appliquées et d'économétrie. Si vous avez déjà construit un blocage intellectuel substantiel envers toute chose de nature mathématique, ceci pourrait entraver votre progression dans le programme. En revanche, si vous avez toujours aimé la résolution de problèmes et les puzzles, si vous êtes un lecteur vorace et que vous rédigez bien, alors, vous êtes probablement bien préparé. Si vous êtes résolu à centrer étroitement vos études sur des outils de la gestion et des affaires, on vous encourage à chercher ailleurs.

©2000 Division of the Social Sciences, The University of Chicago®

La forme FAQ et le ton parfois acerbe de ces informations sont sûrement le résultat des questions récurrentes que les candidats posent depuis des années. Les établissements, même dans la ville de Chicago, associent l'économie et la gestion en premier cycle, précisément parce que les nouveaux bacheliers doivent les découvrir avant de s'orienter. Grâce à la renommée de l'établissement dans le domaine, les candidats qui s'intéressent aux études en économie à l'Université de Chicago ont souvent des niveaux exceptionnels et que beaucoup sont déjà étudiants ailleurs. Si même les étudiants forts souvent s'orientent mal, comment attendre des élèves moyens un choix mûri et judicieux avant d'entamer des études supérieures ?

Les élèves ont besoin d'information et d'assistance au cours de leurs études pour bien s'orienter. Aussi longtemps que l'enseignement secondaire est dominé par une épreuve qui rend apparemment superflue toute activité qui n'a pas de rapport direct avec le succès à l'examen, l'orientation des élèves — un élément principal de sa mission — souffrira. Chez l'élève, ce qui a l'air d'un choix de filière motivé par une propension ou même, par une curiosité intellectuelle est simplement une décision stratégique pour réduire les possibilités d'échec au jugement définitif de l'examen. Si l'élève arrive à mettre à côté et ce péril potentiel et les agissements de torrents hormonaux, peut-être il est aussi suffisamment mûr pour écouter, comprendre et assimiler les conseils sur son avenir. Mais ce n'est pas souvent le cas.

Malgré toutes les réformes et les améliorations au secondaire, malgré l'accès sans limites à la pléthore d'information sur l'Internet, beaucoup de jeunes étudiants ne découvriront les engouements forts que dans les cours d'initiation à l'enseignement supérieur. Si ces cours d'initiation font partie d'un tronc commun, on limite les engouements, sans parler des passions. Bien que certaines unités de cours soient obligatoires en première année, obliger les étudiants à suivre un cursus identique, même s'ils ont choisi un parcours commun, ne favorise pas la découverte et l'excellence et l'imagination. « Amener tout étudiant à concevoir et réussir son projet de formation. »

Même les enseignements obligatoires peuvent être plutôt des *domaines* obligatoires, surtout puisqu'à travers l'orientation, on trouvera que les étudiants du même parcours auront des niveaux de compétences diverses. De plus, certains étudiants de parcours différents auront des niveaux semblables et pourront suivre ensemble certaines unités de cours. C'est vrai que l'étudiant qui va être ingénieur, qui va concevoir les moteurs alternatifs pour l'automobile de l'avenir, ne commence pas avec les mêmes matières, au même niveau, que celui qui sera chef garagiste ; et le père ou la mère de famille, qui doit aussitôt que possible avoir un salaire, n'a pas le luxe d'entreprendre une formation longue à plein-temps. Toutefois, que devra connaître et savoir faire ce chef garagiste au cours de sa carrière ? Lorsque chaque véhicule sera équipé d'un ordinateur, et puis lorsqu'il n'aura pas besoin de chauffeur, quel sera le sort du chef garagiste qui n'aime pas apprendre les nouvelles techniques ? Le technicien supérieur va encadrer le technicien simple. C'est lui qui abordera le mode d'emploi du nouveau matériel de contrôle même si la version française n'est pas disponible. Le technicien supérieur et le haut cadre auront besoin, tous les deux, de certaines compétences — l'expression écrite, la bureautique, la langue étrangère, la gestion de ressources humaines. Et quant aux autres, ceux qui sont entre les ingénieurs-inventeurs et les techniciens supérieurs, c'est-à-dire ceux dont, semble-t-il, le marché de l'avenir aura le plus besoin, et qui seront peut-être plus nombreux que les techniciens supérieurs, quelle formation doivent-ils suivre ?

On peut élaborer soigneusement des référentiels et consulter des clairvoyants pour prévoir exactement les connaissances à maîtriser, mais il semble que cela est futile.

5. Enseignements professionnels

Partout dans le monde et depuis longtemps, les étudiants, les entreprises et les gouvernements exigent que les universités produisent des diplômés prêts pour le marché du travail. Le système LMD a répondu à cela par les licences (et masters) professionnelles, mais nous espérons que les *autres* diplômes, ceux qui manquent ce qualitatif, ne sont pas exclusivement *non* professionnels en conséquence. Lorsque les concepteurs de programmes d'études travaillent sur des parcours, sur des « majors » et « mineurs », sur les conditions requises pour l'obtention des diplômes, la notion de licence contre licence professionnelle peut poser des problèmes de fond.

Est-ce à dire que les professionnels n'ont pas besoin de faire des recherches personnelles ? Est-ce à dire que les chercheurs n'ont pas besoin de se professionnaliser, ne serait-ce que pour vulgariser les résultats de leurs travaux de recherche auprès des étudiants, des enseignants, des hommes d'affaires, des décideurs politiques ? Quelle dichotomie ?¹⁸

On pourrait voir les deux licences — si l'une est professionnelle, qu'est l'autre ? *ès lettres* ? — analogues aux diplômes *Bachelor of Science* et *Bachelor of Arts*. Dans certains établissements en Amérique du Nord et ailleurs, l'étudiant en biologie ou en anthropologie, par exemple, peut obtenir un *Bachelor of Arts* (BA) ou un *Bachelor of Science* (BS). Chaque diplôme a certaines exigences requises (établies par l'établissement, par les facultés et par les départements) que l'on ne trouve pas nécessairement ailleurs ; alors que l'obtention du *Bachelor of Arts* nécessite les exigences en humanités, les lettres, celle de *Bachelor of Sciences* nécessite les exigences en sciences ou techniques. L'étudiant n'est pas toujours obligé de déclarer son orientation durant la première année. Dans le cas précité, les deux parcours (*arts*

¹⁸ Pr Ambroise Zagre (recteur de l'Université Libre du Burkia), « Regard critique sur le système LMD », 2013

et *sciences*) peuvent se trouver dans la même faculté ou dans deux facultés différentes, mais les deux étudiants des deux parcours peuvent se trouver ensemble dans des cours s'ils ont des intérêts similaires, et l'étudiant en « arts » peut même suivre des cours techniques avec l'étudiant en « sciences » s'il a les prérequis nécessaires.

En revanche, si la séparation des deux diplômes (professionnel et non) et leurs cursus respectifs s'inspirent d'anciennes méthodes de pédagogie et d'apprentissage, nous n'évoluons pas. Un exemple de ces anciennes notions — qui est une des inventions scolaires les plus regrettables — est d'avoir maintenu la ségrégation malsaine entre la théorie et la pratique. Certains parmi nous sont contents d'infliger aux apprenants le procédé que nous avons dû subir : commencer obligatoirement par la théorie et espérer, un jour, la « maîtriser », avant d'en arriver à *toucher* la pratique.¹⁹ On rabâche, « C'est de cette façon que nous avons appris, et nous avons bien réussi, nous. » Le fait que 60 à 90 pour cent des condisciples n'ont pas pu réussir ne semble pas trop nous gêner. Les pratiquants de ce procédé professent la foi que lorsque l'apprenant « maîtrise » la théorie, il sera prêt à plonger dans la pratique. On se demande si ce n'est pas une adhésion commode plutôt qu'une foi fervente, surtout chez les enseignants qui aiment dicter leurs cours aux étudiants. Ils savent que « faire connaître » sans « faire faire » facilite (à court terme) l'enseignement, mais frustre l'apprentissage et, pour un grand nombre d'apprenants, entraîne des résultats désastreux.

¹⁹ Feu « Jim » MOUNGUENGUI Pambou, qui a enseigné beaucoup de Gabonais, m'a raconté l'histoire de sa frustration en travaux pratiques lorsqu'il a continué ses études en physiques en France. « Je ne comprenais absolument rien. Pourtant, je n'étais pas un mauvais étudiant. Je n'avançais pas. J'ai commencé à sécher des cours. J'étais même prêt à abandonner mes études. C'est mon mentor qui m'a encouragé. Puis, un jour dans le laboratoire, avec une boîte noire et une expérience toute bête, j'ai compris. Comme une révélation. Je devais repenser tout ce que j'avais appris auparavant, depuis des années. Ce n'était que ce jour-là que j'ai commencé à comprendre et à aimer réellement la physique. » Un exemple de l'inversion de l'ordre théorie-pratique est dans l'apprentissage de géométrie au collège. On demande que les élèves dégagent eux-mêmes, le rapport de la longueur de la circonférence des boîtes de conserve à celle de ses diamètres. Ce sont les élèves qui doivent trouver une façon de mesurer la circonférence (avec un fil, par exemple). Ce sont eux qui font les calculs et les comparaisons de résultats. Ils arrivent toujours à π , et ils n'oublient jamais la notion parce qu'ils l'ont trouvée à travers la pratique et le raisonnement inductif.

Dans tous les cas, la licence professionnelle est souvent une orientation en troisième année, et l'on suppose que certains de ses candidats vont provenir des formations BTS, où le tronc commun est la règle.

« Professionnelle » dans l'expression *licence professionnelle* nous fait supposer que dans cette formation il peut y avoir des acteurs professionnels impliqués — en dehors des enseignants (ou formateurs) professionnels, bien sûr. Mais ces acteurs, ne devraient-ils pas être là, également, pour les formations « non professionnelles » ? L'étudiant en histoire, ne pourrait-il pas bénéficier d'un contact avec un historien professionnel ? Contrairement à la coutume, un enseignant d'histoire, diplômé en histoire, n'est pas forcément un historien de profession ; s'il ne communique pas l'histoire aux peuples (en dehors de l'école) ou ne produit aucune œuvre d'histoire, il n'est pas historien. La thèse de 700 pages qu'il a produite ne compte pas si ce ne sont que (certains) des membres de jury et la mère du candidat qui l'auront lu. ... même si ses collègues et amis l'appellent affectueusement « l'historien ». On est moins libéral dans certains domaines que dans d'autres : on appelle même l'étudiant en droit « juriste », mais on appelle difficilement l'enseignant de philosophie, « philosophe » s'il n'a pas produit une quelconque notion philosophique ; l'inclination, hormis quelques exemples notoires de l'antiquité, est d'exiger des œuvres écrites. L'enseignant de poésie n'est jamais appelé poète s'il ne produit pas — en revanche, il peut se passer des publications écrites et se contenter de réciter publiquement.

Évidemment, un cours de poésie n'est pas, en général, un cours où l'on apprend à rédiger des poèmes. Pourtant, dès la première année à l'université, on peut commencer de produire des critiques, des analyses, des appréciations sur la poésie et, pourquoi pas, quelques poèmes — *c'est à travers la pratique que l'on comprend plus facilement la théorie*. L'enseignant n'attend pas de l'étudiant un génie dans l'art poétique, mais il veut le mener, quelle que soit l'étape de développement intellectuel où se trouve l'étudiant ou son niveau de connaissances — niveau d'ignorance plus ou moins profonde par rapport à l'auteur du poème — à apprécier le poème. Il veut que l'apprenant le saisisse par les sens, soit sensible à ses qualités, porte un jugement

favorable, sache aimer le travail du poète. L'enseignant attend que l'apprenant développe son habileté à communiquer (en écrit et, si possible, oralement en TD) ce que lui a fait naître son appréciation, d'une manière qu'il emmène son lecteur ou son auditeur — même son enseignant — à apprécier, à aimer d'un point de vue qui aurait pu être ignoré ou manqué. Lorsque l'étudiant n'apprécie pas le poème, lorsqu'il n'a rien à dire, on dit de l'étudiant qu'il n'est pas « adapté » pour la littérature. Mais, il faut tenir compte du rôle de l'enseignant, qui n'a pas su faire apprécier le poème à l'étudiant. Peut-être l'enseignant de cet enseignant aurait échoué, lui aussi, dans cette mission. Le cercle scolastique vicieux qui « académise » et dénature l'art sera complet si cet étudiant qui n'apprécie pas la poésie au départ devient professeur, lui-même. Ce qui est plus répandu — et plus grave — et le père qui consacrerait moins de temps et d'efforts dans l'achat de livres de comptines à son fils, parce que la poésie est devenue une chose de l'école, que l'on fait parce qu'on désire obtenir « la moyenne » pour valider l'année, pour décrocher le diplôme. Dans certaines facultés et hautes écoles qui exigent une diversité dans leur formation, l'étudiant en psychologie ou en sociologie ou même en ingénierie peut être obligé de valider un certain nombre de crédits en littérature ou en art. Il ne s'agit pas de *Poésie pour l'ingénieur* ou *Le Roman du XIXe pour le sociologue*, mais les unités de cours que l'étudiant a choisis dans les départements ou les facultés, autres que le sien. Ils peuvent être les mêmes unités de cours que celles qui sont suivies par l'étudiant en littérature. Ces établissements veulent assurer une culture générale et permettre à l'étudiant d'aborder des problèmes loin de son domaine.

C'est le côté réalisation qui rend un enseignement plus « professionnel », lorsqu'on amène l'apprenant à produire quelque chose. Tout apprenant bénéficie d'une telle approche. C'est pourquoi les activités extra-universitaires (hors programme : le journal universitaire, les volontaires juridiques, Junior Entreprise, par exemple) peuvent être plus importantes pour la formation de l'étudiant que ses cours. Il touche le réel à travers ses activités, il apprend à produire, à réussir et à *échouer* dans un contexte quasi professionnel.

Les étudiants, notamment ceux qui sont de première année, quel que soit leur parcours ou cursus, peuvent bénéficier des professionnels. Évidemment, l'invasion des amphithéâtres par les entrepreneurs, les historiens, les philosophes, et les poètes n'assure pas plus de professionnalisme dans l'enseignement ; les professionnels ne maîtrisent pas plus la pédagogie que les enseignants de carrière. L'objectif est d'essayer d'infuser le professionnalisme à l'enseignement. Un petit projet de production, par exemple, peut énormément enrichir un cours. Si l'on apprend à apprécier quelque chose dans un domaine et à le faire, on peut appliquer le procédé ailleurs, dans n'importe quel autre domaine.

La tendance actuelle dans les universités est de professionnaliser les enseignements puisqu'on veut préparer les diplômés pour le marché du travail, mais l'intérêt pédagogique a une portée tout aussi importante. C'est avantageux, pédagogiquement parlant, d'aborder une discipline d'une façon professionnelle parce qu'on va en profondeur tout en touchant le concret, la réalité ; on acquiert un savoir-faire. Ainsi, lorsque j'étudie l'Histoire, même s'il est peu probable qu'un jour je sois historien, je peux apprendre le savoir-faire d'un historien, c'est-à-dire faire de la recherche, analyser des témoignages contradictoires et des documents dont les auteurs peuvent manquer d'impartialité, formuler des hypothèses, interpréter et réinterpréter des données et produire un travail original ; ou bien, je peux emmagasiner des connaissances historiques et les analyses les plus célèbres d'une façon superficielle afin de les restituer le jour de l'examen. C'est le premier processus qui va rendre l'apprenant plus habile dans n'importe quel domaine.

C'est pourquoi la « formation dispensée dans le cadre de la licence professionnelle doit être conçue et organisée dans un cadre de partenariat étroit avec le monde professionnel ». ²⁰ Mais la licence professionnelle commence souvent en troisième année. Or, c'est pendant les deux premières années dans l'enseignement supérieur que l'étudiant doit trouver la motivation nécessaire et prendre des décisions.

²⁰ Directive N° 02/06-UEAC-019-CM-14, Portant organisation des Etudes universitaires dans l'espace CEMAC dans le cadre du Système LMD, III, 9 (2006).

Parmi les priorités des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, l'accent était mis sur l'orientation et l'insertion professionnelle.

Suite à l'introduction de notre système de diplômes fondé sur trois cycles, nous demandons au BFUG [Groupe de suivi de Bologna] d'étudier plus en détail comment améliorer l'orientation et l'insertion professionnelle pour chacun de ces cycles ainsi que dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Cela prendra en compte les responsabilités de toutes les parties prenantes. Les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur auront besoin de communiquer davantage avec les employeurs et les autres parties prenantes sur les motifs de leurs réformes. Nous nous emploierons, au sein de nos gouvernements, à faire en sorte que les structures d'emploi et de carrières dans le service public soient complètement compatibles avec la nouvelle architecture des diplômes. Nous encourageons les établissements à développer davantage les partenariats et la coopération avec les employeurs sur le processus d'innovation en cours des programmes fondés sur des résultats de formation.²¹

On ne se limite pas aux diplômes « professionnels ».

6. La rigidité du cursus

Quand la formation est technique, et il existe un examen national pour évaluer les compétences des candidats venant de plusieurs établissements, dont ceux des établissements privés, il est logique d'avoir un programme standard et un « référentiel » qui divulgue ce qui va être évalué. Néanmoins, lorsqu'on voit un référentiel de BTS pour la première fois, produit d'une administration étatique, avec ses directives exhaustives et minutieuses, c'est bien impressionnant. On reconnaît qu'il s'agit de la formation professionnelle diplômante et que le diplôme est national, mais de tels référentiels, sont-ils appropriés comme prescriptifs ou même comme feuille de route de la formation d'aujourd'hui ? Ce n'est pas dans l'esprit de ce que les recteurs des pays de la CEMAC voulaient organiser : « des parcours de formation

²¹ « Communiqué de Londres : Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : Répondre aux défis de la mondialisation », Processus de Bologne, mai 2007, 3.5.

souple et performante favorisant l'orientation progressive de l'étudiant ». ²² Lorsqu'il s'agit de technicien de laboratoire ou d'opticien, on comprend le souci de l'État d'avoir une certification nationale. En revanche, lorsqu'il s'agit d'assistant de direction, ou d'agent commercial, on ne voit pas sa place dans l'enseignement supérieur (ou l'éducation nationale). Mais même dans la formation professionnelle non diplômante, quand il s'agit d'un métier, si le métier exige une certaine culture générale, ce n'est pas sûr que des prescriptions pédagogiques exhaustives soient indiquées.

C'est bon d'écrire et d'organiser ce qu'il faut faire. La critique des personnes qui œuvrent pour le développement est qu'effectivement, on n'écrit pas suffisamment. Il n'y aura pas grand monde qui dira le contraire. Nous négligeons de mettre des propos en écrit, et ceci ne se limite pas à l'enseignement. Les écrits sont le plus souvent le stade obligatoire entre les paroles et les actes.

On ne saurait trouver d'objection à présenter d'une manière claire et explicite les objectifs d'une formation, d'un cursus. Toutefois, on doit tenir compte du fait que chaque étudiant amène avec lui ses propres expériences, ses forces, ses faiblesses, ses prédilections, ou bien son manque de prédilections — il n'y a rien de plus exaspérant pour l'enseignant, ou pour le parent, que d'entendre « ça m'est égal » lorsqu'on propose un choix à une jeune personne. De plus, les étudiants qui veulent décrocher le même diplôme n'ont pas nécessairement les mêmes ambitions ; et même si ces ambitions sont les mêmes lorsqu'ils débutent dans leurs études, les apprenants évoluent — on espère bien ! — au cours des deux premières années, qu'ils soient à l'université ou suivent une formation en vue d'un Brevet supérieur. L'inflexibilité des anciens parcours présente un réel défi. Et c'est le cas partout où le système d'enseignement subit une réforme.

On [se] lamente [du fait que...] le rapport de bilan montre que certains éléments permettant de se former par des parcours non rigides existent dans la plupart des pays, mais [que] le développement de façon plus systématique des parcours de

²² Conférence des recteurs, CEMAC, Dir N° 1, 2006, Art. 2. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Gabon le réitère dans le Décret N° 000940/PR/MESR, 2007, Article 3.

formation différenciés pour soutenir l'éducation et la formation tout au long de la vie ne fait que commencer.²³

7. Les examens nationaux

Si l'on peut obtenir une équivalence du baccalauréat en validant une série de modules, pourquoi pas pour le BTS ? Grâce à des programmes d'équivalence, on produit des diplômés (Diplôme d'accès aux études universitaires — DAEU) qui ont probablement moins de carences que chez beaucoup de bacheliers traditionnels. Le « candidat » est orienté dans des modules appropriés — des modules échelonnés par matière — à partir de tests diagnostiques, et il obtient son diplôme lorsque les modules de chaque matière sont validés. Actuellement, l'obtention du BTS emporte, dans plusieurs pays, l'acquisition de 120 crédits ECTS. Pourquoi les cours, les projets et les stages — ou au moins les semestres validés — ne peuvent-ils pas, eux-mêmes, emporter l'acquisition des crédits qui s'accumuleraient pour obtenir le brevet ?

L'organisation des examens BTS — et autres examens nationaux, y compris le baccalauréat, le Brevet de fin d'études moyennes et le Certificat d'études primaires — est une tâche herculéenne qui a des résultats souvent peu satisfaisants et parfois dévastateurs. Le grand examen cumulatif peut avoir un effet néfaste sur l'enseignement et sur l'apprentissage.

L'enseignant trouve difficilement la motivation afin d'évaluer et de noter d'une manière constante, selon les principes pédagogiques, pendant la classe d'examen (CM2, 3^e, Terminale, dernière année de BTS). Le candidat peut faire un travail exemplaire et obtenir de bonnes notes au cours des années antérieures et échouer à l'examen, comme il peut être à peine passable dans les cours, mais réussir à l'examen. Les examens cumulatifs nationaux sont en opposition à l'esprit des crédits capitalisables affectés aux modules par niveau. Ils nourrissent l'impossibilité de

²³ Londres, 2007, 2.11

rendre pertinente la qualité du procédé utilisé puisque le seul contrôle signifiant est à la fin, annulant dans la majorité des cas, tout ce qui s'est passé auparavant.

S'il semble obligatoire de contrôler minutieusement l'effet des enseignements à la fin des études (primaires, secondaires, supérieures ou professionnelles) à travers des grands examens, c'est peut-être parce qu'on n'a pas confiance au système d'évaluation et de notation tout au long de la formation. Ne serait-il pas plus efficace de vérifier l'acquisition des compétences au fur et à mesure au cours de la formation ?²⁴ Il serait plus efficient et probablement moins cher d'obtenir ou de faire réaliser des logiciels qui contrôlèrent certaines compétences. Par ailleurs, ce contrôle pourrait s'effectuer à tout moment pendant la formation. Si l'on veut s'assurer de l'acquisition effective des connaissances et compétences, la méthode la plus fiable n'est pas le contrôle colossal à la fin, mais plutôt l'appréciation du niveau de départ, l'orientation, l'évaluation formative, et la validation des modules échelonnés.

L'utilité d'examen national est évidente quand il s'agit de reconnaître les qualifications de certains techniciens, par exemple, dans la santé. On veut s'assurer que le candidat a les compétences nécessaires, mais ces grands examens cumulatifs, sont-ils adaptés ? On évalue le candidat par une série d'épreuves (les études de cas, par exemple) qui essaient d'atteindre la vraisemblance des situations professionnelles. Pourtant, les examens cumulatifs ont peu à voir avec des situations professionnelles envisageables, à ce qu'un employé peut rencontrer. Le candidat est au supplice lorsqu'il doit faire appel à deux ou trois années d'enseignements antérieurs pour aborder, dans une seule épreuve et pour quelques heures, une quantité de travail que le fonctionnaire moyen ne produit pas au cours d'une semaine.

Ces grands examens sont ardues pour les examinateurs, les surveillants, les correcteurs, les agents de saisie, les comités délibératoires, les traiteurs de

²⁴ Même au primaire, où un seul enseignant enseigne toutes les matières principales, et l'élève doit, dans presque toutes les écoles du monde, valider une année plutôt qu'un module, le manque de certaines compétences ne peut pas être marchandé par la compensation entre matières. Si le niveau de lecture d'un élève est insuffisant à la fin de la quatrième année d'école primaire, par exemple, en dépit de ses autres compétences, l'élève peut être condamné à l'échec général. On hésite de le faire passer en classe supérieure à moins que l'école ait en place un système efficace de soutien.

réclamations, et surtout pour les candidats. La situation engendre la tricherie et la corruption, et elle coûte cher à l'État. Le concours, au moins, peut s'autofinancer et générer un bénéfice pour l'organisateur. Les participants, à l'exception des candidats, ne se plaignent pas puisqu'ils sont rémunérés. C'est au secondaire et surtout au primaire, à cause des effectifs dans chaque région et de grandes distances à couvrir, que les dépenses qui découlent des examens nationaux — se servant des fonds qui pourraient être consacrés à la *qualité des enseignements plutôt qu'au contrôle des résultats* — obèrent le budget alloué à l'enseignement. Le BTS, au moins, a une renommée sur le marché du travail ; le certificat d'études primaires, qui mobilise les ressources du pays, qui monopolise les systèmes éducatifs nationaux, qui réduit le nombre de semaines d'instruction, ne donnait même pas un accès automatique à l'école secondaire jusqu'à récemment dans certains pays. Ce n'est pas pour préserver l'intégrité culturelle ou parce qu'elles sont mignonnes, que les pratiques anachroniques persistent. Le plus souvent, il y a des raisons économiques derrière — les raisons politiques suivent juste derrière, inextricablement mêlées. Bien que les chefs œuvrent à une distribution équitable du « gâteau » de fin d'année, pendant la période d'examens, on peut trouver certains enseignants *sur* des listes, et d'autres pas. Même si les personnes choisies sont les mêmes qui, depuis la rentrée, ont travaillé plus et mieux que les autres, ceux qui ne sont pas sur une liste y décèleront toujours un motif autre que le mérite qui justifierait leur exclusion du groupe des élus. Ce n'est pas la corruption du système, mais c'en est une partie intégrale. Garder bas les salaires, les rémunérations garanties et transparentes, en faveur de fonds discrétionnaires dont la distribution n'est jamais sûre, renforce la hiérarchie et les pouvoirs, mais mine la solidarité, la collaboration et le chemin vers la qualité.

8. Jugement par jury à la fin

Afin d'injecter au processus d'évaluation à la fin du cycle BTS, des tâches qui correspondent davantage au monde du travail et le professionnalisme, des innovations s'instaurent de temps en temps. Deux exemples étaient les Actions professionnelles (interventions dans un contexte réel, où l'étudiant identifie des problèmes, rédige un rapport de ses interventions, et soutient ces rapports devant un jury de professionnels ou d'enseignants) et les Pratiques techniques professionnelles (où l'étudiant effectue un groupement de tâches et soutient son travail devant des enseignants ou professionnels). Ailleurs, on peut trouver des mémoires de fin d'études (niveau Bac + 2), parfois à défendre devant un jury. Ce n'est pas sûr que ces pratiques ajoutent beaucoup à la formation de l'apprenant ni au processus d'évaluation pour la majorité des étudiants. En revanche, pour les petites entreprises à proximité de l'établissement — les cybercafés, les papeteries, les boutiques munies de photocopieuses et perforatrices, les vendeurs de cartouches d'encre — la perte de ces pratiques serait ruineuse. Les candidats dépensent énormément chez eux pour rendre présentables les copies multiples de leurs rapports — chemises de présentation, pochettes coin couleur assortie, relieurs professionnels, intercalaires décorés, textes de police 14 ou 16 aux marges larges et interlignes généreux (pour atteindre le quota de pages)... La maîtrise universelle de la fonction WordArt (en traitement de texte) aurait été plus louable s'il y avait également facilité dans le domaine du contrôle de grammaire et d'orthographe. Encore, que ce travail bien fait — l'aspect visuel, au moins — concerne souvent de bons revenus financiers. Les étudiants capables peuvent tout faire dans les cybercafés (avec l'aide d'un professionnel).

Il est vrai que les étudiants exceptionnels bénéficient d'une telle expérience, comme ils bénéficient toujours de tout travail, que celui-ci soit en rapport avec l'école ou pas, alors que beaucoup d'autres n'ont appris qu'à remplir des exigences pour la forme. Encore qu'il y a des *dispositifs extraordinaires pour contrôler la qualité à la fin*. Beaucoup de travail et beaucoup de ressources utilisées qui auraient

pu être exploités pour les évaluations formatives et non pas pour des évaluations finales.

Ces évaluations extraordinaires du travail de l'étudiant devraient cibler les projets personnels de l'apprenant. Elles sont trop précieuses pour être noyées dans des travaux communs comme pour les Pratiques techniques professionnelles ou les mémoires plus ou moins standards, où le jury peut perdre beaucoup de temps à attraper des tricheurs.

Les personnes-ressources qui participent aux jurys pourraient être mieux exploitées ailleurs, dans des ateliers ou travaux dirigés, par exemple. Leur feedback devrait être exploitable dans le contexte de l'apprentissage. Le faire à la fin est un gâchis. Elles seraient mieux exploitées si elles pouvaient intervenir à l'étape de la conception et du développement des projets pédagogiques. L'évaluation n'est pas la seule étape où il est intéressant d'avoir l'intervention d'un professionnel. Le bon projet incorpore des indicateurs de performance clairs qui rendent l'évaluation presque évidente. La conception et le développement du projet ne sont jamais évidents. L'apport des professionnels enrichit la formation non seulement pour l'apprenant, mais aussi pour l'enseignant, qui apprend autant que l'étudiant en regardant le professionnel animer un atelier où les étudiants critiquent les projets de leurs pairs.

Une des grandes forces du système d'enseignement francophone est la place des stages dans la formation et le soutien de l'établissement en ce qui concerne ce stage. Pourtant, l'expérience en entreprise, en organisation, en administration, ou en classe pour l'enseignant stagiaire, est un matériel pédagogique (andragogique) riche qui peut être exploité dans les travaux dirigés ou ateliers où les stagiaires pourraient partager leurs expériences. L'étudiant peut aborder presque seul cette expérience ou parfois encadré par son directeur académique ou par son superviseur en entreprise où la communication n'est pas toujours facile. Or, ce dont l'étudiant a besoin d'apprendre, c'est d'abord la façon de travailler avec les autres — souvent les pairs. Certains étudiants auront eu la chance au cours de leur stage de faire partie d'une équipe dans l'entreprise, traités en égal, comme collègues des employés, mais

beaucoup n'auront pas eu cette chance. C'est à l'école, avec les condisciples, que l'on a l'occasion d'aborder sans risque des problèmes réels et de les traiter en communauté.

On pourrait s'interroger sur le procédé de soutenance en général pour certains diplômes comme le Diplôme universitaire de technologie (DUT), le BTS et la Licence. La soutenance est-elle la meilleure utilisation des ressources ? Présenter un travail devant un jury chargé d'en sanctionner la valeur est nécessaire pour le doctorat puisqu'il faut réunir un groupe de personnes compétentes pour décerner ce titre. En effet, c'est manquer de prudence que de laisser une seule personne ayant un certain grade décerner ce même grade à une autre. Pour le plus haut grade universitaire, donc, il est naturel de réunir le jury. Par contre, lorsqu'il s'agit d'un grade moins élevé, surtout avant le Master, il apparaît que l'enseignant principal du candidat seul est suffisant. Dans un système de crédits capitalisables, le projet final peut être vu comme un module à valider, comme un autre. Si le candidat a validé les crédits nécessaires, il obtient son diplôme. Si l'on n'a pas de confiance en des enseignants à noter leurs propres étudiants, cette confiance suivra la valorisation des unités de cours et la responsabilisation des enseignants.

La quantité de soutenances et de sollicitations inopinées peuvent empêcher les futurs membres de jury à se donner à une lecture adéquate de chaque rapport des étudiants qu'ils ne connaissent pas. Même dans les jurys de doctorat, il n'est pas rare qu'il y ait un membre qui ne s'est pas familiarisé avec le document. Encore, quand il s'agit du projet d'un étudiant, les critiques ou les appréciations collectives du travail sont irremplaçables dans la pédagogie ; elles sont trop riches pour se situer aux évaluations finales, où les interventions des uns et des autres se perdent sans suivi dans le fracas du rite. Le cérémonial et le caractère théâtral des soutenances éclipsent souvent l'aspect pédagogique.²⁵

²⁵ La première fois où j'ai assisté à une soutenance, c'était celle d'un mémoire de maîtrise (Bac + 4) à Cotonou, traitant de gestion. Le jury était impitoyable. Deux des trois membres étaient bien familiers avec le mémoire en question ; le troisième, qui évidemment n'avait pris connaissance du document que « sur scène », a pourtant pris part au carnage, soit pour montrer sa prouesse en poursuites académiques, soit pour assouvir un besoin sadique, ou bien les deux en même temps. La candidate pleurait. Moi, j'ai pleuré aussi, non pas pour elle, mais puisque je trouvais l'épreuve tellement opprimante. La pause de

Il serait utile d'avoir, chaque année de la formation, une unité de cours (travaux dirigés ou atelier) où l'activité principale est la critique collective. Cela est possible dans tous les domaines. La critique (l'examen objectif — et parfois, peu objectif — raisonné, auquel on soumet le travail d'un des apprenants en vue de discerner les mérites et défauts, les qualités et imperfections), qu'elle soit faite par des professionnels, par des enseignants ou par des pairs (les condisciples), encadrés ou pas par un facilitateur, occasionne des discussions fructueuses et élucide la dynamique, la politique et les protocoles des situations réelles. Souvent, ce n'est qu'en révisant son travail que l'apprenant saisit pleinement la logique des critiques et les accepte ; comprendre et digérer toutes les critiques lancées au cours d'une soutenance serait miraculeux. Si le processus concerne le feedback des apprenants pairs, ils apprennent autant du travail de leur condisciple qu'ils apprennent de leur propre travail.

9. Une étude de cas imaginaire

Imaginons qu'une grande société de télécommunication qui vient de s'attribuer un nouvel équipement se retrouve avec 300 agents du service clientèle en surnombre, tous assidus et fidèles, et que la société doive embaucher une trentaine d'agents pour le service information-communication, une trentaine de commerciaux et une trentaine d'assistants à la gestion de qualité. Elle décide (sous la pression du gouvernement — le syndicat a disparu ou a été coopté par d'autres intérêts) de puiser parmi ses employés qui sont sur le point de subir un licenciement technique et de les recycler pour les postes disponibles. Elle engage des consultants, qui valent une fortune, pour élaborer trois programmes de formations, chacun avec des enseignements bien précis pour développer des compétences qui correspondent exactement aux besoins établis pour les postes disponibles. Elle organise un

délibération était comme la pause de cigarette des tortionnaires : on pousse un soupir de soulagement, mais hésitant puisque cette cigarette peut devenir le prochain instrument de supplice. Puis, on a annoncé la note. Il m'a semblé que le président du jury avait dit « 16 ». J'étais sûr de ne pas avoir bien compris. J'ai demandé à la personne à côté, qui m'a répété « 16 », comme si c'était la seule note possible.

concours qui permettra d'identifier parmi ses employés les plus aptes à réussir (et d'éliminer la moitié des candidats). Les employés seront parfaitement libres de choisir la formation qui leur plaira. Ils savent que les salaires seront plus ou moins les mêmes. Sur les 300, plus de 200 choisissent de faire le concours pour la formation pour commerciaux, 45 pour les bureauticiens, et 30 pour les assistants à la gestion de qualité. Tous ceux qui choisissent la bureautique et l'assistantat sont « admis » d'office, mais seulement les meilleurs 23 % de ceux qui ont choisi la vente (les commerciaux) sont retenus. Quinze de ceux qui ont échoué au concours commercial sont d'accord pour faire la formation d'assistants, qui n'intéressait pas suffisamment de candidats parce que le travail ne leur était pas familier. Après un trimestre, un tiers des stagiaires sont éliminés sans la possibilité de reprendre. On a pris 45 stagiaires dans chaque filière pour avoir 30 employées, donc on a remercié les 15 stagiaires les plus « lents » dans chaque filière.

Peut-on garantir que les personnes admises travaillent mieux que les éliminées ? Les besoins de la société de télécommunication, après même un an, vont-ils rester immuables ? Les termes de références envisagés pour les trois postes (qui ont déterminé les objectifs de la formation), vont-ils rester les mêmes ? Quel sera le sort des deux tiers des employées fidèles qui n'ont pas réussi le concours ou qui ont été éliminés pendant la formation ? Ce cas, malheureusement, présente certaines ressemblances avec ce qui se passe dans l'enseignement public.

10. Qualifications

Nous avons cultivé, pour nos propres intérêts, la dichotomie entre l'enseignement diplômant (scolaire ou universitaire) et la formation professionnelle (ce qui peut se faire même en entreprise, et qui n'est pas sanctionné par un des certificats dans la progression du CEP au doctorat). Les deux camps protègent leurs territoires respectifs. Certains animateurs de formation (professionnelle), qui enseignent depuis des années les mêmes matières, et aux mêmes niveaux que leurs

homologues dans les établissements d'enseignement supérieur, ne peuvent pas enseigner dans les établissements publics. Ils prennent leur revanche (par exemple, les informaticiens) en bénéficiant d'un taux horaire comme formateur qui dépasse largement celui de l'enseignant qui fait des vacances.²⁶

Curieusement, dans le camp académique, il ne suffit pas d'avoir les grades appropriés ; il faut être passé par chaque grade d'une façon orthodoxe. Même les grades supérieurs n'épurent pas les tentatives d'initiation ratées dans les années antérieures. Ainsi, malgré une carrière universitaire brillante et des publications illustres, si l'intéressé a eu accès à l'université grâce à un « concours spécial » ou pire, à « un diplôme admis en dispense ou en équivalence du baccalauréat »²⁷, il entendra toujours chuchoter : « Deux fois il a raté son bac ! » À moins que l'intrus n'ait son prix Nobel en main, son titre de noblesse va gêner certains anciens — comme s'il avait *acheté* la particule.

Pourtant, il faut écouter les vétérans. Aucun établissement n'existerait sans eux. Les diplômes d'équivalence (et des concours spéciaux) sont prévus dans la réforme de l'enseignement supérieur. En effet, l'expérience a montré ailleurs que les diplômes d'équivalence deviendront de plus en plus communs. Les anciens peuvent penser qu'on ajoute l'insulte au tort, lorsque le travail en entreprise (pour lequel l'intéressé a gagné bien alors que les étudiants ont souffert avec leurs bourses modestes) pourra être considéré afin d'obtenir un diplôme universitaire.

Pour être accueilli dans la formation conduisant à la licence professionnelle [...] ou [...] pour être inscrit aux parcours types de formation conduisant aux diplômes de Master, [...] l'étudiant peut justifier de la validation [...] des] expériences professionnelles ou [des] acquis professionnels.²⁸

La *manière* dont on introduit des réformes ou des modifications éventuelles dans un système établi peut être plus importante que la réforme ou la modification elle-même. Les établissements, la tutelle, les partenaires de la société civile doivent

²⁶ Les établissements ont commencé à exploiter ces ressources professionnelles en leur conférant le statut « professionnel associé », qui les dispense de l'exigence universitaire habituelle (Bac + 5, par exemple).

²⁷ Conférence des recteurs, CEMAC, 2006, Art. 6. Les deux voies sont prévues dans la déclaration.

²⁸ *Ibid.*, Article 12.

impliquer les piliers, ces anciens dans le processus et profiter de leur expérience dans le contexte des réformes. Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES),

dans son programme de reconnaissance et équivalence des diplômes et dans sa démarche assurance qualité doit accompagner les Universités et les Instituts du public et du privé dans le renforcement de la qualité de formation et dans la délimitation des frontières nécessaires entre l'universitaire et le formateur professionnel – et le dépouillement des préconceptions et des présomptions inutiles.

Le problème de qualification se pose moins quand le professionnel est avocat ou médecin ou expert-comptable. Mais, parmi les entrepreneurs, les journalistes, les responsables de ressources humaines, les artistes, les formateurs sont aussi de la partie.

11. Pieux mensonges à New York

En 1992, le Community Education Center²⁹ à City College, le campus à Harlem de la City University of New York, a été mandaté par l'État de New York pour former des femmes « dépendant » en assistance sociale. Ces femmes n'avaient pas travaillé depuis longtemps ou n'avaient jamais travaillé, mais selon les termes du mandat, elles devaient, à la fin d'une formation de 400 heures sur vingt semaines, trouver un emploi comme agent de bureau. Elles avaient entre 25 et 45 ans. Toutes avaient des enfants, et quelques-unes étaient grand-mères. Un programme d'étude a été soumis et approuvé. L'État de New York y avait mis peu de contraintes, mais il y en avait deux de notables. La première : la majorité des femmes devaient trouver un emploi dans les trois mois qui suivaient la fin de la formation. La seconde : la formation devait être purement professionnelle ; c'est-à-dire il était formellement interdit que soient inclus, des enseignements qui pourraient être considérés comme

²⁹ Actuellement, « Continuing and Professional Studies ».

scolaires ou universitaires.³⁰ Quel était le raisonnement de l'État, s'il y en avait un ? Sans doute, se débarrasser le plus tôt possible de ces personnes représentant une charge, donc ce n'était pas la peine de perdre le temps avec des compétences scolaires et « non professionnelles ».

Il va de soi qu'on a simplement dû mentir à l'État de New York. Nous avons donné aux stagiaires une grande dose de compétences transversales, notamment la lecture critique et l'expression écrite. Tout était fait pour rehausser le niveau général de l'apprenant. Même lorsqu'il était question de bureautique, on exploitait ce contenu du cours pour atteindre des objectifs considérés comme typiquement scolaires ou universitaires. On a évité aux apprenants de mémoriser des combinaisons de touches³¹ et les a obligées d'apprendre à utiliser l'« Aide », le mode d'emploi intégré dans le logiciel. Nos « textes » à étudier étaient cette série d'instructions en forme de base de données, un didacticiel de traitement de texte, le dictionnaire et un roman autobiographique de l'écrivaine américaine Maya Angelou. Ce dernier, le roman *Je sais pourquoi l'oiseau chante en cage* était, si les autorités l'avaient su, la transgression la plus flagrante à la mission assignée.

Plusieurs des stagiaires n'avaient jamais lu un livre entier, la plupart n'avaient pas lu un livre écrit par une femme, et personne parmi elles n'avait lu un livre écrit par une femme noire. Ce roman a motivé les femmes à lire et écrire fréquemment. Elles n'avaient jamais écrit autant : or, l'élément le plus important pour rehausser le niveau de l'apprenant en lecture et en expression écrite, c'est la *quantité* de pratique. Elles ont lu le livre et rempli de notes un cahier épais, qui était à son tour lu et commenté par un condisciple.

Les programmes d'études dans l'enseignement secondaire et primaire à New York ont beaucoup évolué depuis que ces femmes ont été élèves. Ce que l'État n'a pas reconnu est que le travail de bureau avait aussi beaucoup évolué. Il n'y avait plus

³⁰ Certaines stagiaires avaient le diplôme du secondaire, d'autres non, mais ce diplôme n'était pas un indicateur signifiant de leur niveau ; le diplôme du secondaire n'empêche pas des déficiences flagrantes.

³¹ La méthode (imprévoyante) à cette époque (pré-souris) d'enseigner des logiciels était de faire mémoriser des touches à fonctions (F1, F2, etc.) dont on se sert rarement depuis vingt ans. De plus, le logiciel, WordPerfect, qu'on aurait « maîtrisé », a perdu sa place sur le marché quelques années plus tard.

de pool de dactylographes et il y avait beaucoup moins de documents papier à classer. Par contre, on attend que chaque agent de bureau lise bien et s'exprime convenablement.

Le choix de texte à lire est un des facteurs les plus importants dans la motivation de l'apprenant et l'acquisition des compétences en lecture. De plus, il est un des seuls éléments que l'enseignant peut gérer ; ce sont plutôt des activités en dehors de la classe qui détermineront le niveau de lecteur de l'élève. Donc, le choix et la manière de choisir présentent un des plus grands défis à l'enseignant (ou les concepteurs de programme). Il peut faire choisir à l'apprenant, mais celui qui n'a pas l'habitude de lire n'aura pas non plus l'habitude de choisir un livre ; même établir ce qui l'intéresse peut poser problème. Les garçons adolescents qui cultivent une identité de truands sont les plus récalcitrants. Rien qu'on peut leur offrir ne les intéresse. Chez les garçons, l'enthousiasme est presque universel lorsque le texte est pornographique, mais même l'éducation libérale a ces limites. Pourtant, quelle personne compatissante n'aurait pas de réserve pour arrêter un garçon de dix-sept ans, que l'on n'a jamais vu avec un livre à la main, en train de lire intensément un épais tome érotique ? Même le pasteur le plus pudibond aura mal à l'arracher. Dans son roman, Angelou parle des thèmes sensiblement loin de ce que l'on considérerait comme pertinent à la formation professionnelle d'un agent de bureau, l'abus sexuel d'un enfant par son tuteur, par exemple. Les femmes qui n'avaient pas l'habitude de lire ont lu soigneusement et relu. Puis, elles ont écrit des commentaires et comparé leurs propres expériences — plusieurs avaient personnellement vécu des situations similaires. Ensemble, elles ont discuté de choses difficiles à aborder et réfléchi sur la résolution de problème du point de vue de quelqu'un sans pouvoir. C'est une réflexion qui peut servir à une femme sans expérience au cours de sa période d'essai. Comprendre le système, identifier le problème et établir une stratégie pour résoudre le problème sans briser ce système : c'est un processus à privilégier dans les formations professionnelles ou académiques.

Pour développer des compétences en communication, il faut créer une situation d'apprentissage qui incite la communication. La recherche des textes est un défi

permanent. À ma grande surprise, j'appris dans un atelier de formateurs qu'il y avait une liste annuelle des livres les plus volés des bibliothèques publiques et pénitentiaires, qui était mise à la disposition des enseignants pour les aider à choisir des textes.

Pendant la même période que j'assurais des cours de formation professionnelle, dans un autre campus de la même City University of New York, à Borough of Manhattan Community College, je dispensais un cours de Lecture et de méthodologie de travail intellectuel, où les objectifs généraux officiels étaient semblables aux objectifs officiels du projet pour préparer des femmes au travail. C'était un cours obligatoire, sans crédit, pour des étudiants qui avaient des résultats insuffisants au test d'orientation que chaque nouvel étudiant passe avant le début des cours. La logique de ces cours — il y avait trois cours échelonnés — était que malgré le soi-disant « niveau bachelier » des nouveaux étudiants, leur compétence en lecture critique rendrait difficile à réussir un cours d'initiation à la sociologie ou à l'anthropologie, par exemple. En conséquence, l'établissement exigeait de rehausser leur niveau en lecture avant d'entreprendre certains cours. Paradoxalement, en préparant les étudiants pour un examen de lecture critique, la finalité du cours, parfois j'employais l'informatique comme thème, comme véhicule d'apprentissage ; à la formation professionnelle, à l'inverse, les stagiaires devaient (selon l'État) apprendre l'informatique et ne pas toucher à la technique de lecture.

Aurais-je dû enseigner différemment dans la formation professionnelle, amener les apprenants à « maîtriser » un logiciel donné, par exemple, tandis qu'à l'université j'enseignais comment apprendre à apprendre des logiciels en général ? Les réalités ont rendu impossible l'approche plus utilitaire, moins théorique et donc considérée comme plus « professionnelle ». Puisque le centre de formation n'avait que les vieux ordinateurs qui utilisaient un ancien système d'exploitation (environnement), le DOS, les stagiaires n'ont même pas vu Windows, le système d'exploitation qui supplantait déjà le DOS.³² On formait les stagiaires, sachant que probablement, dans

³² Le système d'exploitation MS DOS (*Microsoft Disk Operating System*) n'avait pas d'interface graphique ; c'est-à-dire, on ne voyait que le texte éclairé sur un écran noir. Il fallait « invoquer » des

peu de temps chaque logiciel qu'elles apprenaient serait caduc. Un cas où le *manque de moyens* et du matériel pédagogique — non pas au village, mais dans une mégapole riche — ont provoqué une pédagogie plus appropriée, qui cible la carrière de l'apprenant plutôt qu'un examen. La précision des compétences non transversales à privilégier est toujours une affaire aléatoire.

La plupart des stagiaires ont effectivement trouvé du travail, et le projet eut un succès acceptable. Quel a été l'examen terminal qui devait déterminer qui seraient « admises » et qui « ajournées » ? Il n'y avait pas eu d'examen particulier. Le certificat du programme était simplement une attestation de participation. Il n'assurait aucun niveau de compétence. Pourtant, nous connaissions le niveau de toutes les stagiaires à travers l'évaluation continue. Les forces et les faiblesses — qui ne sont pas évidentes à déceler à travers un grand examen cumulatif de trois jours — ont été notées et exploitées à fur et à mesure pour orienter la stagiaire vers un emploi approprié. Il est important de noter que celles qui n'étaient pas « admises » étaient uniquement celles qui avaient manqué d'assiduité. C'était l'assiduité qui a énormément facilité le succès en entreprise des stagiaires. C'est précisément cela, ou bien le manque d'assiduité, qui est la pierre d'achoppement en entreprise, qui empêche la survie en période d'essai.

Une des difficultés que les femmes ont rencontrées dans leur travail était l'accueil peu chaleureux des employés plus anciens. Ces anciens avaient cinq à dix ans d'expérience et tapaient sur leurs claviers deux fois plus vite que nos stagiaires (les 20 semaines de formation n'avaient pas suffi, malgré les 400 heures : *certaines compétences mettent du temps à se développer*)³³. Pourtant, les anciens avaient souvent recours à l'aide des nouvelles employées lorsqu'ils rencontraient des problèmes dans la saisie, bien que le logiciel qui apportait la difficulté n'eût pas fait

fonctions à travers des commandes textuelles. Bien que MS Windows supplantât DOS déjà, il était tellement instable et l'environnement chez Macintosh (Apple) semblait tellement supérieur, que la prédominance de Windows à la longue semblait invraisemblable.

³³ Épuiser dans quelques semaines ou parfois quelques jours, comme séminaire, « le volume horaire prévu dans le référentiel » d'un cours qui exige un savoir-faire complexe, et escompter bénéficier convenablement aux apprenants, met en question, il semble, le sens de réalité ou même de la franchise.

partie de la formation. Nos stagiaires étaient prêtes à résoudre des problèmes imprévus. Mieux, le jour inévitable où un nouveau logiciel a été introduit, les anciens étaient accablés. Suivre les modes d'emploi exige une compétence spécifique et un certain niveau général. Apprendre bien à apprendre, est-il pour la « formation longue » ou la « formation courte » ?

Malgré leur lenteur à la frappe, la faiblesse de nos stagiaires relevait de compétences interpersonnelles plutôt que techniques. Les femmes qui travaillaient difficilement avec les autres au cours de la formation n'ont pas changé miraculeusement lorsqu'elles ont commencé à travailler en entreprise ou dans une organisation de la place. Ce n'est pas par le diplôme et l'entretien que le recruteur peut savoir si quelqu'un travaille bien avec ses collègues ou pas. Encore, de préscolaire jusqu'au doctorat, des formations professionnelles pour agents d'entretien jusqu'aux séminaires pour des conseils d'administration, on peut toujours raffiner des techniques de collaboration et coopération. Nous avons ouvertement conseillé à certaines femmes de préparer des examens pour entrer à la fonction publique — non pas aux meilleures stagiaires, mais à celles qui manquaient d'initiative, qui supportaient difficilement les caprices des autres stagiaires et qui, à la longue, risquaient de ne pas s'acclimater à l'environnement professionnel. Si l'on avait besoin de renforcer le manque de confiance dans les administrations publiques et dans la « cohérence » de leurs politiques, on pourrait citer le fait que l'État de New York pour ses formations professionnelles interdisait des enseignements non techniques, « non professionnels », et ne voyait pas l'intérêt de relever le niveau général des chômeurs ; or, les examens pour intégrer leur fonction publique appréciaient surtout le niveau scolaire des candidats, c'est-à-dire leur niveau général. Attendre que l'État peut planifier à temps pour l'imprévu et maîtriser les tendances locales, nationales et internationales, qu'il a les capacités de nous amener chaque fois dans la bonne direction sans exploiter les réussites et les échecs vécus, c'est pousser un peu loin la confiance. Les initiatives de l'État peuvent s'inspirer des innovations et de bonnes pratiques de la base, les établissements, et les initiatives de

ces derniers peuvent s'inspirer des innovations et de bonnes pratiques de leurs enseignants.

12. Les employeurs (américains), que pensent-ils ?

Nous ne pouvons pas savoir ce que les employeurs pensent effectivement, mais on peut savoir ce qu'ils disent. Les gouvernements encouragent les universités à établir les partenariats avec l'industrie pour aligner les parcours sur les besoins réels. Les acteurs économiques sont invités à collaborer aux référentiels de formation pour assurer leur pertinence. Les enseignants et les formateurs essayent d'imaginer les compétences que leurs apprenants devraient développer. Selon un sondage d'employeurs, ce n'est pas toujours la spécialité des étudiants qui importe le plus. Pourtant, même si l'on sait ce qu'ils veulent actuellement, il n'y a aucune garantie qu'ils en aient besoin dans dix ans.

Le cabinet Hart Research Associates de la part de l'Association des universités américaines a réalisé en ligne en janvier 2013 un sondage d'employeurs. Les 318 répondants étaient de hauts cadres, et leurs structures étaient du secteur privé aussi bien que des organisations à but non lucratif, chacun avec au moins 25 employés. Au moins 25 pour cent de leurs nouveaux recrutés avaient une licence ou Bac + 2. Le rapport qui exposait des résultats s'appelait « Il faut plus d'une spécialité : Priorités des employeurs pour l'apprentissage à l'enseignement supérieur et pour le succès de l'étudiant ». ³⁴

Une faiblesse de tout sondage est que les résultats sont largement déterminés par le choix des questions à poser. Pire, celui qui cite des « extraits » exploite ces résultats qui lui conviennent — comme le cas actuel. C'est le malheureux sort des statistiques et des textes sacrés ; puisqu'il est difficile de maîtriser la totalité des

³⁴ Hart Research Associates, *It Takes More than a Major: Employer Priorities for College Learning and Student Success*, avril 2013, http://www.aacu.org/leap/documents/2013_EmployerSurvey.pdf

données, nous pouvons puiser ce qui se conforme à nos objectifs. Néanmoins, il est invraisemblable que *ces* questions se soient posées il y a vingt ans — à l'époque de la formation new-yorkaise ci-dessus mentionnée, par exemple —, et vingt ans ne représentent que la moitié d'une carrière.

Les employeurs (83 pour cent) attendent que les étudiants développent des compétences nécessaires pour faire des recherches sur des questions dans leur spécialité et développer des analyses factuelles (fondés sur les données probantes). Ils (79 pour cent) attendent que les étudiants complètent avant la fin des études un projet substantiel qui montre une profondeur de connaissances dans leur spécialité « *et l'acquisition des compétences analytiques, de résolution de problème et de la communication* ». Ils (78 pour cent) attendent que les étudiants fassent un stage ou un projet communautaire pour lier l'apprentissage à l'école avec des interventions dans le monde réel. Les employeurs (74 pour cent) veulent que les étudiants développent l'habileté de collaborer avec les pairs.

La majorité des répondants (59 pour cent) était favorable à de nouvelles approches qui enlèvent la prééminence des cours magistraux, qui permettent aux étudiants d'écouter des cours en ligne pour que le temps en classe puisse être consacré au dialogue, au débat et à la résolution de problème en groupe ou individuellement avec l'appui des conseils et l'assistance de l'enseignant. Ici, par exemple, on est conscient de l'apport du cabinet d'expertise qui a posé la question. Autrement dit, ce n'est pas les employeurs qui ont proposé cette innovation. Pourtant, la majorité pense — ou dit — que ces nouvelles approches s'accordent avec leurs priorités.

Plus de 75 pour cent des employeurs disent qu'ils veulent que les établissements mettent plus en exergue le développement de la pensée critique, la résolution des problèmes complexes, la communication orale et écrite et les connaissances appliquées aux situations du monde réel. Lorsqu'une explication de l'« *éducation libérale* » a été présentée aux employeurs, 94 pour cent ont dit que c'est important que les établissements actuels fournissent ce type de formation. La définition de l'*éducation libérale* était le suivant :

Cette approche de formation fournit aux étudiants des connaissances dans des champs d'études divers et des connaissances dans une spécialité. De plus, il les aide à développer, d'une part, un sens de responsabilité social (communautaire) et, d'autre part, des compétences intellectuelles et pratiques qui couvrent *tout* domaine d'étude — comme la compétence en communication, des compétences analytiques et de résolution de problème, et une habileté démontrable à appliquer des connaissances et des compétences en situation réelles.

Ce n'est pas le seul sondage dans lequel les cadres et les chefs de ressources humaines disent qu'ils cherchent à embaucher « des diplômés avec des compétences en rédaction, en communication orale, des habiletés interpersonnelles avec une sensibilité et compréhension des notions culturelles mondiales, quelle que soit la spécialité du diplômé ». ³⁵ Les sociétés « embauchent des diplômés en gestion et affaires, et puis ils pleurent que leurs nouveaux employés manquent la qualité qu'ils cherchent : les compétences en communication. » ³⁶ Malgré les priorités exprimées par les employeurs, les apprenants manquent de sérieux, et les établissements et les enseignants manquent d'engagement en ce qui concerne l'acquisition et la valorisation des compétences transversales. Ils ne les voient pas dans des termes pratiques et professionnels. Dans leur article, « Le contexte en pleine mutation de l'enseignement supérieur », David Staley et Dennis Trinkle citent la promotion d'un établissement qui dit aux étudiants potentiels, « On ne vous oblige pas de suivre des cours non nécessaires. Chaque module a un rapport direct avec votre carrière future. » ³⁷ Pendant que les établissements continuent d'attirer des étudiants par des promesses d'une formation pointue, professionnalisante, débarrassée des enseignements ennuyeux d'éducation générale, cette éducation générale commence d'être reconnue comme élément essentiel pour la préparation au travail. Mais la notion de l'employeur de ce que c'est une personne bien instruite, les qualités qu'il attend évoluent, et l'éducation doit viser ces compétences : « la pensée critique, l'expression écrite et orale, l'argumentation, la recherche et le raisonnement mathématique ». Selon le psychologue Robert Sternberg, nous pouvons mieux faire

³⁵ Staley et Trinkle, « The Changing Landscape of Higher Education », *Educause Review*, 2011.

³⁶ Mark William Roche, *Why Choose the Liberal Arts?* 2010. Cité par Staley and Trinkle, 2011.

³⁷ « Bienvenu à l'Université Bryan », <http://www.bryanu.edu/>.

l'orientation, l'enseignement, et l'évaluation « si nous pensons aux habiletés des étudiants d'une manière beaucoup plus large — en particulier, nous devons valoriser, apprécier, évaluer et enseigner des compétences analytiques, pratiques, de créativité et celles qui sont basées sur la sagesse ».³⁸ Les auteurs suggèrent que le curriculum à l'enseignement supérieur — et pourquoi pas l'enseignement secondaire et la formation professionnelle ? — pourrait aussi comprendre :

l'innovation, l'entrepreneuriat, l'appréciation de complexité et de l'ambiguïté et le leadership. Dans une époque où la plupart des personnes auront plusieurs emplois avant d'atteindre le deuxième âge et où beaucoup d'emplois n'ont pas encore été conçus, comment se former dans une spécialité qui peut-être n'existe pas encore ? Le curriculum émergent d'éducation générale basée sur l'acquisition des compétences fournit une réponse. Autrefois considérées comme une question de caractère — et donc quelque chose que l'on ne peut pas enseigner — des qualités et compétences comme le leadership et la créativité définiront le nouveau curriculum d'éducation générale.³⁹

13. Une question politique

Les emplois ne peuvent pas aller vers les enseignements. Ce sont les enseignements qui doivent, bien entendu, aller vers les emplois. Si les ministères et les académies emploient une telle logique, ce n'est pas pour protéger les intérêts du patronat, mais parce qu'ils croient que ce sont les étudiants et la société qui en bénéficient. Récemment en France certains étudiants ont manifesté des préoccupations concernant la collaboration trop étroite entre leurs universités et les grandes entreprises. Les étudiants craignent que l'université soit privatisée, qu'elle soit trop liée à l'industrie et donc chère et sélective, et que la liberté de l'enseignement soit mitigée. Ils ne veulent pas être « formatés » selon les exigences des entreprises d'aujourd'hui ; ils veulent être formés de telle sorte qu'ils aient les compétences

³⁸ Robert J. Sternberg, *College Amissions for the 21st Century*, 2010. Cité dans Staley et Trinkle, 2011.

³⁹ Staley et Trinkle, 2011.

requis par le marché du travail actuel, mais également d'une manière qui ne limite pas leurs possibilités quant au marché de l'avenir.

Deux débats, finalement, se croisent, d'une part la formation pointue contre l'éducation générale, d'autre part, le dilemme entre le bien-être de la société contre la liberté de l'individu. Ils finissent par en devenir un seul débat, un troisième, qui ne risque pas d'être résolu. L'argument des partisans des formations pointues dès la première année de l'enseignement supérieur est que si la formation est trop générale, trop ouverte, ce ne seront que les individus les plus forts qui en sortiront les vainqueurs, qui seront employables, alors que les formations « professionnelles », qui visent une cible précise, assurent le caractère employable de tous.⁴⁰ Ces formations pointues peuvent même commencer au secondaire, grâce à l'« orientation » vers la formation technique, résultat dans beaucoup de pays du triage pour *écarter* les enfants — de onze ou douze ans ! — jugés pour toujours inaptes à suivre les études supérieures.

Cette opposition reflète les deux pôles de l'équilibre qui s'établit selon les dispositions politiques. Sans tomber (plus profondément) dans la spéculation légère, le problème est qu'on ne peut pas savoir à un moment donné laquelle est la meilleure voie à prendre. Bien que la voie de liberté semble favoriser les plus forts et les plus doués aux dépens des personnes moyennes (la majorité) d'une part, et que la voie contraire soit conçue pour faire bénéficier tout le monde d'une façon équitable, indépendamment des forces ou des talents des individus, d'autre part, la réalité est que les résultats d'une voie ou l'autre peuvent ne pas être ceux qui sont escomptés. À la longue, la voie de la liberté pourra être profitable à plus de personnes que la voie restreinte, mais dans tous les cas, l'État doit prévoir des dispositions pour protéger ceux qui sont moins munis.

Le défi est de tenir compte de l'effet à long terme. Les deux dispositions sont nécessaires pour maintenir un équilibre sain. L'inimitié entre les deux a toujours

⁴⁰ Beaucoup d'étudiants qui manifestent contre des liens trop étroits entre l'université et les entreprises se proclament gauchistes, ce qui ne semble pas remarquable jusqu'à ce que l'on constate qu'ils se trouvent du côté de la liberté individuelle, qui ne garantit pas l'emploi (d'aujourd'hui) — mais qui peut favoriser l'emploi de l'avenir.

existé comme celle qui est entre généraliste et spécialiste. Les généralistes se moquent des chercheurs pointus qui se spécialisent dans les domaines de plus en plus restreints. En conséquence, ils en deviennent les grandes autorités dans un domaine minuscule. « Ils étudient de plus en plus sur de moins en moins jusqu'à ce qu'ils connaissent tout sur rien. » En revanche, les spécialistes critiquent les multidisciplinaires en disant qu'ils passent leurs vies en élargissant tellement l'étendue de leurs recherches qu'ils en finissent avec des connaissances très limitées sur chacun des éléments. « Ils étudient de moins en moins sur de plus en plus, jusqu'à ce qu'ils ne connaissent rien sur tout. » À l'exception des physiciens qui étudient des choses de plus en plus infinitésimales pour en arriver à la théorie de tous, nous autres devons faire preuve d'un peu de modération et trouver un équilibre approprié — approprié aux apprenants, et non pas aux enseignants, approprié au profil du diplômé que la société recherche et dont elle aura besoin dans dix, vingt ou trente ans.

Au-delà du dilemme des connaissances, d'emmagasiner sur peu ou sur beaucoup, se trouve la question du savoir-faire. Pour tout enseignement, on veut créer des situations d'apprentissage où l'étudiant ou le stagiaire apprend à faire bien ce qu'il entreprend, et où il a l'occasion d'apprendre à faire au moins une chose particulièrement bien. Si cette chose est liée à *un des* emplois futurs de l'apprenant — la personne qui a un seul emploi toute sa vie devient de plus en plus rare — tant mieux. Sinon, ce n'est pas un problème. La capacité à apprendre à faire bien *une* chose peut être transférée ailleurs.

Une épreuve de langue, l'orientation
et l'organisation d'une série de cours échelonnés

Une épreuve de langue, l'orientation et l'organisation d'une série de cours échelonnés

1. Initiative pour rehausser le niveau des nouveaux étudiants

Avant le début des cours, certains établissements organisent pour leurs nouveaux étudiants des enseignements préliminaires. Typiquement, ils sont plus intensifs, mais moins stressants que ceux qui leur suivront. Ils ressemblent aux formations professionnelles et peuvent créer rapidement un sentiment de communauté parmi les nouveaux étudiants.

Si ces enseignements préliminaires visent tout étudiant de première année, surtout le nouveau bachelier, et ils ont pour objectif l'initiation aux études supérieures en général et à l'établissement en particulier, c'est un bon investissement pour réduire des échecs en première année. Les étudiants ont besoin d'orientation — sur le volume de lecture et de travail personnel attendus, par exemple, sur l'organisation des études, sur l'autodiscipline (surtout pour les jeunes qui sont loin des parents pour la première fois), sur la bibliothèque universitaire et les laboratoires d'informatiques, sur les centres de soutien académique ou de tutorat par les pairs, s'il y en a, et sur maintes autres choses qui peuvent aider ou entraver le progrès des étudiants.

Les enseignements préliminaires sont de rigueur dans certains d'établissements qui reçoivent chaque année un grand nombre d'étudiants qui ont fait leurs études antérieures dans une langue autre que celle de la langue d'instruction de l'établissement. Mais ces enseignements risquent de retarder l'intégration de ces étudiants. Même s'ils ne sont pas stigmatisés à la fin de cette formation, certains auront déjà établi des groupes d'amis qui parlent tous une langue plus familière, des groupes qui pourront rester intacts le long de leur cursus — ce qui effacera vraisemblablement tout avantage qu'une telle initiative aurait fourni. Parfois, cette formation est dispensée dans un institut de langues, associé à l'établissement, mais qui est ouvert aux

non-étudiants et qui ne donne pas de crédits. De cette façon, on a plus de chances d'une plus grande diversité de langues maternelles chez les apprenants et l'on n'encourage pas des cliques linguistiques. Quelques mois de cours intensifs de langue peuvent aider énormément si cette langue est aussi la langue prédominante du milieu, celle qui est parlée en dehors des cours. Mais, il se peut que le bain linguistique, la communication réelle, quotidienne, *en dehors* des cours, ait plus de conséquences que les cours sur l'acquisition de compétence de l'apprenant en cette langue.

Un mois de formation intensif dont l'objectif est de rehausser avant le début des cours les compétences qui auraient dû être acquises au secondaire pourrait produire les résultats décevants. Il y a certaines carences qui sont plus faciles à combler. Si elle concerne la mathématique, si elle n'est pas trop grave et si l'étudiant a une aptitude naturelle minimum, de telles formations ont une meilleure chance d'aboutir.

Même si les carences ne pourront pas être comblées, ces sessions spéciales servent d'instruments incontestables d'appréciation de niveau en vue de l'orientation du nouvel étudiant. Si, lorsque les cours proprement dits commenceront, tous les étudiants d'une filière suivent exactement les mêmes cours, au même niveau, malgré les carences criantes ou les maîtrises étonnantes, l'établissement aura perdu une occasion pour bien orienter les étudiants.

Ces enseignements préliminaires restent des mesures bouche-trous qui ne remplacent pas une organisation d'études conçue pour favoriser l'acquisition effective des compétences. Les éléments d'une telle organisation pourraient comprendre : l'appréciation de niveau de l'étudiant à partir des résultats de tests diagnostiques avant le début des cours et peut-être son dossier scolaire et les notes du baccalauréat ; des séries de cours échelonnés (sans lien obligatoire avec l'année d'étude de l'étudiant) ; l'orientation de l'étudiant en unité de cours appropriés ; un système de prérequis où l'apprenant valide un cours préalable avant d'avoir accès à certains cours plus avancés ; et l'évaluation constructive, dont l'évaluation formative.

2. Tests diagnostiques, session préliminaire et licence sur mesure

Sachant qu'il existe toujours des carences chez les nouveaux étudiants, un établissement organise des cours intensifs pour rehausser le niveau de tous. Il ne veut pas se servir de la première année d'études comme trieuse à étudiants ; il veut favoriser la réussite de tous les apprenants. L'initiative est louable.

Pourtant, il y a des difficultés. D'abord, les étudiants ont des niveaux tellement disparates que des cours de soutien d'un seul niveau par matière ne peuvent pas convenir aux besoins de tout le monde. Il est vrai que tout enseignant expérimenté connaît la problématique des classes hétérogènes, surtout l'enseignant qui a travaillé dans un système global (comme au secondaire où l'apprenant valide l'année plutôt qu'un module et où il y a la compensation entre toutes les matières pour faciliter cette validation). L'enseignant consciencieux a l'habitude de cibler les apprenants de niveau moyen par rapport aux autres — même si certains établissements appliquent « le programme », le prenant pour parole d'évangile en le suivant avec dévotion, sans tenir compte des apprenants et malgré l'échec général chaque année. Pourtant, tôt ou tard, lorsque les niveaux de connaissances et compétences des apprenants sont dissemblables et l'on enseigne « pour » les apprenants de niveau moyen par rapport à la classe, les plus forts apprennent peu et perdent du temps, tandis que les plus faibles sont tout simplement perdus. Lorsque les forts et les faibles, ensemble, ne constituent que 10 à 20 pour cent de la classe, « on vit avec ». Lorsqu'ils constituent 40 à 60 pour cent, on a alors un problème sérieux.

Ensuite, si les enseignements préliminaires ou des ateliers spéciaux pouvaient effectivement rehausser le niveau de tout le monde, les niveaux seraient toujours disparates — peut-être un peu moins disparates, peut-être plus. Si l'écart entre les apprenants de niveau moyen par rapport à la classe et les plus forts peut légèrement diminuer, l'écart entre ces derniers et les plus faibles peut augmenter.

Finalement, ce n'est pas en quelques semaines qu'on peut rehausser appréciablement les compétences complexes, en langue, par exemple. Ceci est encore plus vrai quand il s'agit d'une compétence dans la langue principale de

l'apprenant, dont l'expression écrite, qui aura une incidence incontournable sur le succès et dans les études et dans la carrière professionnelle.

Que faire ? Dans les grandes écoles, les *candidats* passent un concours d'entrée. Il y a même des épreuves orales. Nécessairement, à l'université, où il n'y a pas de concours, les étudiants ont *au moins* autant de carences que les élèves aux grandes écoles. Pourtant, la manière d'accéder à l'école sélective n'est pas aussi importante que l'on pense. Avant, pendant et après tout concours, le téléphone du chef de l'établissement ne cesse de sonner. Sa famille, sa belle-famille, ses amis, les ennemis reconvertis en flatteurs, ses camarades de classe dont il n'a pas eu un mot depuis des décennies, ses voisins et la famille de ses voisins sollicitent des faveurs. Même dans les établissements les plus sélectifs et les plus respectés du monde, lorsque le candidat est fils du sénateur ou d'un membre du conseil d'administration de l'établissement, le chef d'admission « ajuste » les critères. Ceci n'est pas grave si le système d'évaluation et d'avancement vers le diplôme est bien structuré et juste. La manière dont le candidat réussit l'accès aux études peut être plus ou moins arbitraire, comme la manière dont l'employé est embauché. C'est ce qu'on fait dès qu'on est intégré qui importe.

Les étudiants devraient passer des tests de niveau avant de commencer les cours, qui pourraient s'organiser autrement, en tenant compte des résultats. Si l'on a les données pertinentes, on peut regrouper les apprenants par leur niveau de compétence. Mais les cours spéciaux de « rattrapage », qu'ils soient obligatoires ou facultatifs, suscitent la désaffection des étudiants en général et peuvent stigmatiser ceux qui les suivent. Par contre, si d'une part, l'organisation générale des enseignements reconnaît et prend en compte la diversité des besoins et des souhaits des apprenants, et d'autre part, l'établissement et les départements instaurent et communiquent aux apprenants les conditions d'obtention du diplôme en ce qui concerne les compétences minimales requises, les étudiants orientés dans des cours qui correspondent à leurs niveaux réels ne se sentiront pas stigmatisés, mais plutôt bien encadrés.

À la prérentrée de 2013, selon un article du *Monde*, les étudiants de première année de licence sciences, technologies et santé de l'université de La Rochelle en France devaient passer un test obligatoire de trois heures :

une heure et demie de français et maths niveau... collège, et une heure et demie de deux matières au choix entre maths, physique-chimie et sciences et vie de la terre, cette fois niveau Terminale. [...] Passé les protestations [de nouveaux étudiants], pour la plupart, c'est plutôt une bonne surprise. « On nous avait dit : "Tu verras, la fac, si tu viens en cours et que tu écoutes, tant mieux, sinon tant pis, tout le monde s'en fiche." En y réfléchissant, c'est plutôt bien de savoir qu'on va être encadrés. »¹

Après ces évaluations diagnostiques, il y avait

les entretiens personnalisés avec les enseignants de L1, où aptitudes et projets sont discutés. L'université s'appuie aussi sur le dossier scolaire, les notes de Première et de Terminale, et celles du bac. « Nous les prenons un peu à froid »

À partir des résultats des évaluations diagnostiques, l'établissement propose aux « plus faibles » des cours de renforcement dans une ou plusieurs matières pendant cinq semaines. Puis, des entretiens seront de nouveau organisés. Une telle initiative améliorera nécessairement le taux de réussite des nouveaux étudiants.

L'établissement n'avait pas d'illusion sur l'apport possible de l'entreprise, que cinq semaines de cours remédieraient des carences accumulées tout au long de la scolarité, mais les années précédentes, on avait trouvé que les cours de soutien (pendant l'année universitaire) ne ressoudaient pas le problème : « C'était toujours les meilleurs qui venaient » à ces cours destinés aux plus faibles. Donc l'établissement aborde le problème directement. Il met en place trois parcours individualisés à partir des données disponibles, y compris les résultats des évaluations continues pendant les cours de renforcement. Le premier parcours, dit « classique », est proposé aux étudiants dont « les aptitudes » — on espère que la journaliste du *Monde* veut dire qualités ou capacités *acquises* plutôt que naturelles — ou les projets correspondent aux prérequis d'un cursus à l'université. Les meilleurs pourront intégrer le parcours d'« excellence » avec des enseignements supplémentaires ; ceci semble analogue au parcours *honours* dans les pays anglophones. « Pour les plus

¹ Nathalie Brafman, *Le Monde*, 11 septembre 2013 (qui applique également aux prochaines citations).

fragiles », un parcours « renforcé » qui consiste en une réorganisation des enseignements de première année, d'une manière que la première année se fera en deux ans. Encore, on espère que le qualificatif *fragile* vient de la journaliste plutôt que de l'établissement. Puisque les perceptions publiques sont pertinentes — même l'étudiant appartient au public à ce stade, avant le démarrage des cours proprement dit —, les propos du média sont aussi importants que ceux de l'établissement ou de l'académie.

Un tel système diminuera d'office l'échec. En plus, il encourage l'excellence. Malheureusement, la possibilité d'excellence sera limitée à ceux qui sont désignés aptes au commencement des études, c'est-à-dire entre 5 et 15 pour cent des étudiants. L'article parle d'une « licence sur mesure ». Est-ce que cela veut dire que parmi les étudiants il y a trois mesures ? C'est certain que trois c'est mieux qu'une seule, c'est-à-dire mieux pour réduire l'échec, mais veut-on trois grades ? Les grades normal et supérieur ne posent pas de problème, mais la troisième, « renforcé », peut occasionner la gêne. La signification de licence et la réputation de l'établissement et, éventuellement, le pays si le système est généralisé, sans parler du diplômé, lui-même, ne seront-ils pas heurtés ? Les apprenants n'aiment pas être profilés. Même ceux qui sont mis dans un groupe « supérieur » peuvent se sentir stigmatisés et éloignés de ses condisciples, de ses « camarades ». L'établissement propose (ou *impose*) trois rails sur lesquels on place les apprenants. Trois sont préférables à une seule et beaucoup mieux que zéro — le cas lorsque l'étudiant est déraillé à cause de l'échec et abandonne ses études. L'année précédente, les étudiants en première année de sciences avaient un taux de réussite de 58 pour cent, enviable pour beaucoup d'établissements, mais l'université de La Rochelle n'était aucunement satisfaite d'avoir plus de 40 pour cent d'échec, surtout puisque presque 90 pour cent de ceux qui ne passent pas en deuxième année quittent l'université. Il est difficile de critiquer autant de bonnes intentions et d'investissement. L'essentiel est que, sous la direction de son président, Gérard Blanchard, l'institution et ses enseignants ont surmonté la réticence et le scepticisme autour de la question inévitable, « Est-ce bien à l'université de remédier aux carences du secondaire précédent ? ». Même si certains

étudiants vont repousser l'éventualité d'un parcours renforcé, « Je n'irai pas, assure un nouvel étudiant, c'est un peu la honte », beaucoup d'autres vont se contenter d'être bien encadrés : « Il ne faut pas le prendre comme une punition, c'est vraiment bien d'être pris en charge comme ça et de savoir qu'on ne loupera pas son année. »

Néanmoins, nous voulons quitter les rails. Chaque apprenant a ses forces et ses faiblesses et les rapports entre eux ne restent pas statiques. Un rail ne peut pas correspondre aux besoins et aux aspirations d'un individu. On ne peut pas savoir de surcroît comment l'apprenant va évoluer ; celui qui est faible aujourd'hui peut devenir même plus fort que ses condisciples s'il répète un cours, s'il devient motivé, s'il rencontre un mentor ou un ami qui l'inspire. Ce qui est plus grave, les rails en général découragent la multidisciplinarité. Les parcours d'aujourd'hui n'auront pas toujours leur pertinence.

3. L'organisation des séries de cours échelonnés

Les unités de cours de « première année » qui exigent des compétences préalables, présumées déjà acquises au secondaire, surtout ceux qui font partie d'une série logique où chaque cours représente des étapes successives, ne devraient pas s'organiser à partir de l'année de l'étudiant. Grouper les apprenants par année d'étude, c'est ce que se fait depuis le cours d'initiation au primaire. Actuellement, les enfants (et leurs parents et leurs enseignants) contournent ce système grâce à l'outil informatique, en suivant un cursus approprié aux compétences (et intérêts) personnelles plutôt qu'à l'âge.

De plus, grouper les étudiants par filières pour une matière abordant une compétence transversale qui devrait faire partie des exigences institutionnelles pour l'obtention du diplôme n'a pas de sens. De cette manière, s'il y a trois niveaux semestriels d'anglais général, par exemple, l'étudiant moyen peut faire les trois niveaux durant les trois premiers semestres à l'université. Avant de terminer sa deuxième année, il aura fait un semestre d'anglais de spécialité. Il se peut que l'étudiant peu doué en langue ne suive l'anglais de spécialité qu'en troisième année.

Quant aux étudiants exceptionnels, ils peuvent aller directement en anglais de spécialité dès la première année. Il se peut qu'ils aient le temps de faire une deuxième ou troisième langue vivante avant d'obtenir leurs licences, ou bien ils peuvent suivre des cours dans un pays anglophone afin d'accumuler des crédits.

Étant donné que l'effectif doit être limité dans toute unité de cours dont l'objectif est l'acquisition d'une compétence complexe et dont l'enseignement ne sera pas magistral, nous sommes régulièrement obligés de scinder de grands groupes ; au lieu de le faire pour faciliter l'administration, pourquoi ne pas le faire pour faciliter l'apprentissage ? Imaginons que nous ayons 200 étudiants de première année et les moyens de les scinder en 5 groupes. Typiquement, les établissements constituent des groupes ou « sections » à partir de la filière de l'étudiant ou de l'ordre alphabétique de son nom, ou bien ce sont les étudiants, eux-mêmes, qui choisissent une section qui leur convient en fonction de leurs emplois de temps. Mais pourquoi, après des tests diagnostiques, ne pas exploiter l'occasion pour orienter les étudiants ? Les 200 étudiants pourraient être orientés en 6 unités de cours.

Semestre 1– Cours d'anglais en première année

NOM DU COURS	<i>Anglais de base</i>	<i>Anglais I</i> (section A)	<i>Anglais I</i> (section B)	<i>Anglais II</i>	<i>Anglais III</i>	<i>Anglais de spécialité</i>
CREDITS	(0)	5	5	5	5	5
THEME [exemples]		Les pays africains anglophones	Paroles de chanson	TIC	Les affaires dans les pays anglophones	
EFFECTIF [sans autres années]	50	45	45	40	15	5

Tableau N° 1

Dans l'exemple, l'*Anglais III* et l'*Anglais de spécialité* sont considérés comme des cours de 2^e année, mais ouverts aux étudiants de 1^{re} année qui sont dispensés des deux premiers niveaux grâce au test de niveau. Donc l'établissement n'a pas créé 6 groupes pour les nouveaux étudiants, mais seulement 4. Presque la moitié des étudiants commencent au 1^{er} semestre en *Anglais I*, donc nous débutons avec deux groupes d'*Anglais I*, mais nous pourrions envisager qu'on aura besoin de deux groupes d'*Anglais II* ou d'*Anglais de base*. Envisager qu'un quart des nouveaux

étudiants sera « faux débutants », c'est-à-dire qu'ils ont étudié l'anglais, mais on les met avec des personnes qui n'ont jamais étudié la langue. Si on leur donne l'occasion de *recommencer*, ils peuvent acquérir une compétence tout à fait acceptable avant de terminer les trois ans de licence. Si on les met avec des étudiants qui ont déjà une base rudimentaire de langue, ils risquent de revivre l'échec du secondaire. L'établissement peut décider que les nouveaux étudiants sont censés avoir au moins un niveau qui correspond à l'*Anglais I*. Dans ce cas, l'étudiant n'obtient pas de crédits en validant l'*Anglais de base*, vu uniquement comme prérequis pour l'*Anglais I*. Pourtant, si l'étudiant est dans un parcours de pédagogie des langues asiatiques, par exemple, et il n'a jamais étudié l'anglais, son département peut décider qu'il peut bien obtenir des crédits pour l'*Anglais de base*. Par contre, si le cours a été spécialement conçu pour les apprenants avec des blocages, si le contenu du cours, la quantité du travail et son rythme ne correspondent pas au niveau universitaire, l'établissement peut décider de ne jamais accorder des crédits. On peut se demander pourquoi avoir un cours à l'université pour lequel l'étudiant ne peut pas avoir du crédit. S'il y a une exigence institutionnelle ou départementale d'avoir atteint un certain niveau en anglais, par exemple, pour obtenir un diplôme, l'établissement — étant donné qu'il a accordé accès aux enseignements et demande des frais de scolarité — a une obligation d'organiser des enseignements d'une façon que l'obtention de ce diplôme soit réalisable par un étudiant moyen.

Si les étudiants sont bien orientés et le niveau de l'unité de cours est approprié, on peut attendre la réussite de 80 à 90 pour cent des étudiants ; ce qui est peu plausible sans orientation. En conséquence, au deuxième semestre les unités de cours disponibles doivent forcément changer. Imaginez que les résultats soient mauvais, c'est-à-dire le taux de succès ne soit que de 75 pour cent. La répartition des étudiants de 1^{re} Année au Semestre 2 serait le suivant :

Semestre 2 – Cours d'anglais en première année

NOM DU COURS	<i>Anglais de base</i>	<i>Anglais I</i>	<i>Anglais II</i> (section A)	<i>Anglais II</i> (section B)	<i>Anglais III</i>	<i>Anglais de spécialité</i>
CREDITS	(0)	5	5	5	5	5
THEME [exemples]		Nouvelles carrières	La famille	Décentralisation	Les PME	
EFFECTIF [sans autres années]	12 échecs de Sem 1	38 + 22 échecs 60	34 + 5 échecs 39	34 + 5 échecs 39	30 + 4 échecs 34	11 + 1 échecs 12

Tableau N° 2

Cette répartition ne prend en compte que les étudiants de 1^{re} Année. On estime qu'il y aura 5 à 10 étudiants de 2^e Année et quelques étudiants de 3^e Année qui auront obtenu l'autorisation de reprendre l'*Anglais I*. Dans les bas niveaux, le taux de succès des étudiants qui ont déjà échoué une fois devient plus faible.

Puisqu'il y a de plus en plus d'étudiants qui viennent d'autres établissements, on ne peut pas savoir exactement combien de groupes d'un certain niveau seront nécessaires. Ces étudiants peuvent s'orienter à partir des relevés de notes de l'établissement d'origine, mais l'établissement qui reçoit ces étudiants demande souvent qu'ils passent son test interne de niveau, malgré les notes obtenues dans l'autre établissement.

4. Faire marcher le système

L'avantage du système francophone d'apprentissage des langues à l'enseignement supérieur est que le programme exige que les cours soient pertinents dans le domaine du parcours de l'étudiant. Donc, si l'étudiant étudie le droit ou la biologie, les « textes » à étudier vont être de nature juridique ou biologique, ce qui, théoriquement, rend le cours plus intéressant pour l'étudiant et plus utile pour sa carrière professionnelle et, en conséquence, suscite plus de motivation chez l'apprenant. Néanmoins, ces cours de langue (en principe *vivante*), insérés dans les cursus indépendamment des compétences déjà acquises, ont été souvent prévus pour préparer le juriste ou le biologiste à *traduire* des textes et non pas à *communiquer*. Cette pratique était plus défendable lorsqu'il s'agissait de l'étude de latin et de grec

ancien puisque le nombre d'interlocuteurs éventuels dans ces langues était assez restreint.

Remarquez que dans l'exemple des cours disponibles à nos 200 étudiants, en plus des niveaux, il y a des thèmes indiqués pour l'*Anglais I à III*. Ce ne sont pas des cours d'anglais de spécialité, mais un cours d'anglais général avec un thème qui donne un fil unificateur du cours, qui le rend plus intéressant pour l'apprenant et facilite l'identification des tâches authentiques qu'il peut réaliser. Le thème peut être choisi par les étudiants, par l'enseignant ou par le département. Les deux dernières façons de faire permettent à l'enseignant de trouver préalablement des documents² à exploiter, d'envisager des stratégies et de mieux préparer des activités.

Les étudiants en *Anglais I* ne seraient pas *affectés* dans l'un des deux groupes à thème différent ; ils choisiraient un des groupes, soit à partir du thème, soit à partir de l'enseignant, soit à partir de l'horaire. Les thèmes et la possibilité de choix augmentent les chances du succès de l'étudiant. Cependant, un choix comme « Pays africains anglophones » contre « Paroles de chanson », indiqué en Semestre 1, risque d'entraîner des désagréments en ce qui concerne les effectifs non équilibrés, mais il y a toujours des retardataires, donc les premiers vont devant. De plus, l'horaire et l'enseignant peuvent jouer un rôle équilibrant. À propos, un des plus grands inconvénients du système des unités de cours modulaires et les crédits capitalisables était la pratique abominable de l'inscription aux cours, appelée *running for classes*. « Courir pour des cours » n'était pas une expression figurée. On devait littéralement courir pour les horaires et les enseignants préférés. Depuis un certain temps, cela est considérablement plus civilisé grâce à l'informatique. C'est stupéfiant que cela marchât avant l'arrivée des ordinateurs. Il va de soi que s'il y a un système à respecter, l'étudiant trouvera un motif pour le contourner et une façon de le faire, avec ou sans ordinateurs. Donc, l'établissement doit mobiliser toutes ses ressources,

² Grâce à l'Internet, on recueille sans trop de difficulté des documents audio, vidéo, et des textes. Ce sont les textes longs qui posent problème. L'apprenant peut écouter des *podcasts* (des émissions audio qui peuvent se télécharger automatiquement) et visionner des clips documentaires à partir de son portable. Télécharger des livres entiers n'est pas difficile (étant donné qu'ils sont hors droits d'auteur) à <http://www.gutenberg.org/>, le Projet Gutenberg (avec plus de 45.000 titres), mais comment les lire convenablement ? Imprimer est trop cher. Lire sur un écran pendant des heures peut être désagréable.

humaines et logistiques, face à cette entreprise d'inscription aux cours lorsqu'il y a un système de séries de cours échelonnés, avec prérequis et choix de section (le même cours tenu par des enseignants différents).

Il y a plusieurs raisons d'avoir un thème dans un cours de langue. D'abord, il y a peu de personnes qui se passionnent pour la grammaire, la syntaxe et le vocabulaire « désincarné » de la communication. Une langue est intéressante à apprendre à cause de ce qu'on peut faire avec. L'anglais (ou n'importe quelle autre langue — à l'exception, peut-être, de l'espéranto) n'est pas une matière à « maîtriser » pour soi-même, mais un outil qu'on apprend à exploiter durant des années, sinon au cours de toute la vie, qui permet de faire d'autres choses. C'est à l'enseignant de mettre l'étudiant dans une situation d'apprentissage où il peut prendre goût à utiliser cet outil pour faire quelque chose d'intéressant, quel que soit le niveau de l'étudiant.

Malgré le soin avec lequel on a orienté les étudiants vers des niveaux appropriés, malgré la motivation qu'on a incitée grâce à des thèmes passionnants, il y aura inévitablement des étudiants qui échoueront. Face à une telle éventualité, ils doivent reprendre l'unité de cours, c'est-à-dire le niveau. Lorsque l'étudiant reprend le niveau, le thème peut ne pas être le même, ou bien l'étudiant peut choisir le même thème s'il est disponible. Il faut dire que dans des systèmes de crédits capitalisables sans compensation, où il faut reprendre des modules non acquis, souvent l'étudiant n'a le droit de reprendre le module *qu'une fois*, et il faut une autorisation pour le reprendre une deuxième fois. Après deux échecs d'une matière obligatoire, l'étudiant risque l'exclusion du département et, éventuellement, de l'établissement. L'établissement ne saurait appliquer de telles sanctions s'il n'était auparavant assuré de l'orientation efficace de l'étudiant.

Établir des emplois du temps et orienter les étudiants à temps, en respectant le calendrier académique, surtout entre le premier et le deuxième semestre de l'année universitaire, présentent des difficultés réelles, mais qui se résoudront. Pour instaurer un tel système, il faut réserver des tranches horaires pour certaines matières comme les langues vivantes (avant de commencer l'élaboration des emplois du temps), les mêmes tranches pour toute année d'étude et toute filière. Jusqu'à un certain niveau,

les étudiants de filières différentes peuvent suivre le même cours de langues sans difficulté. La plupart des étudiants apprécient le système malgré les complications. Les plus faibles se réjouissent qu'ils soient pour la première fois depuis le début du secondaire à l'aise dans un cours de langue étrangère. Les plus forts, qui ont peu à apprendre en première année, sont libérés des sollicitations des condisciples qui ont des problèmes élémentaires, et peuvent — les bons travailleurs, du moins — se consacrer à des choses de niveau plus avancées et la communication réelle. Par contre, les étudiants moyens, paresseux ou désireux de dominer leurs condisciples, contournent l'orientation en obtenant délibérément un résultat bas sur le test d'orientation. Lorsqu'ils valident les modules successifs, finalement ils se trouvent, malgré les manœuvres — encore, pour la première fois depuis le début du secondaire — dans l'obligation de travailler beaucoup.

5. Une épreuve QCM d'anglais

Au début de l'année universitaire 2005-2006, une des grandes écoles publiques du Gabon³ a organisé, comme elle l'avait déjà fait à plusieurs reprises, des cours préliminaires pour les nouveaux étudiants. Les compétences ciblées étaient l'expression écrite (français), la culture générale et l'anglais. Après environ un mois (24 heures par matière) d'enseignement, les étudiants ont été évalués.

L'épreuve d'anglais était une série de 50 questions à choix multiple (QCM).⁴ Les étudiants ont coché leurs réponses sur des feuilles de réponses. Malgré la consigne qu'il n'y aurait pas de pénalité (- ¼ de point, par exemple) pour les mauvaises réponses, beaucoup d'étudiants n'ont pas répondu à toutes les questions. Pour l'étude présente, un échantillon aléatoire d'environ 100 copies a été tiré d'environ 500 copies.

³ École Nationale Supérieure de Secrétariat, actuellement l'Institut Universitaire de Secrétariat et des Sciences de l'Organisation, qui jusqu'à cette année-là formait des bacheliers pendant deux ans et demi aux Brevets de Technicien Supérieur (BTS).

⁴ Les lecteurs qui ne s'intéressent ni à l'évaluation ni à l'apprentissage d'anglais peuvent sauter le reste de ce titre « Une épreuve QCM d'anglais » ; ils pourront retrouver la piste au dernier titre.

Les critiques ci-dessous de l'épreuve sont des autocritiques. Beaucoup d'items de l'épreuve ont été empruntés à un test diagnostique du site web du Vancouver English Centre, une épreuve de 75 questions QCM que les nouveaux étudiants passent en ligne avant de s'inscrire. Mais j'ai choisi l'épreuve QCM, et j'y ai apporté des modifications. Chez eux, les étudiants inscrits passent un deuxième test d'orientation (d'appréciation de niveau) plus complet.

L'enseignant trouve un trésor de matériel pédagogique dans les mauvaises réponses de ses élèves. Il les analyse et les exploite sans y penser, instinctivement, afin d'apprécier la compréhension des élèves et pour ajuster son enseignement. Dans l'apprentissage de langue étrangère, nous pouvons différencier deux sortes de mauvaises réponses : celle qui pourrait empêcher la compréhension d'un interlocuteur éventuel et une autre qui ne le peut pas. Évidemment, c'est l'erreur qui peut empêcher la compréhension qu'on devrait cibler en priorité dans un cours de langue dont l'objectif principal est la capacité de comprendre et de communiquer. À un stade plus élevé, l'apprenant ne se contente pas de communiquer ; il voudra faire bonne impression et éviter les erreurs qui distraient l'attention de son interlocuteur. S'il ne peut pas communiquer — c'est le cas d'un grand nombre de bacheliers —, corriger *toute* production erronée, indifféremment, qu'elle obstrue la communication ou pas, empiète sur l'acquisition de la capacité à communiquer. Pourtant, qu'on le veuille ou pas, les apprenants peuvent se préparer aux concours éventuels, donc les erreurs que les pédagogues aiment sanctionner puisqu'ils sont les plus faciles à identifier, alors qu'elles posent rarement de problèmes dans la communication (le « s » de 3^e personne du singulier au présent simple, par exemple)⁵, doivent être mises en exergue. On peut mentionner une troisième sorte d'erreur, quelque chose qui fait partie d'un niveau populaire de langue, celle qu'un grand nombre de personnes de

⁵ La communication en souffre rarement sauf quand il s'agit des verbes invariables — il n'y a que quelques-uns — comme *cut* ou *put*. Si l'on oublie le « s » dans « *He cuts the cake.* », par exemple, nous entendons le passé plutôt que le présent. Toutefois, dans la plupart des cas, le temps s'imposera de lui-même, éliminant toute possibilité de malentendu. De plus, ceux (dont les pratiquants de langue non standard) qui d'une manière constante laissent tomber certaines minuties de grammaire ajoutent des mots-clés qui orientent parfaitement l'auditeur.

cette langue ne remarquent pas, surtout à l'oral.⁶ Ce n'est pas rare d'entendre l'anglophone dit, par exemple, « *If I was rich, I would buy a house.* », qui devrait être « *If I were rich...* » à cause de l'hypothèse irréaliste. Un autre exemple qu'on rencontre est « *Me and John go to school.* » ou « *John and me...* » plutôt que « *John and I go to school.* ». D'abord, cette dernière phrase est particulièrement difficile pour le francophone puisque la construction « correcte » est impossible en français. De plus, l'erreur est courante à un niveau (ou registre) de langue moins soigné ou soutenu, surtout à l'oral. On trouve « *Me and John* » rarement à l'écrit chez les anglophones parce que les enseignants inculquent avec un certain succès que c'est manquer de courtoisie que de se mettre soi-même avant l'autre. Le problème est délicat parce que c'est une « erreur »⁷ faite par les anglophones et parce qu'elle apparaît souvent dès les premières rédactions de l'apprenant en langue étrangère. Cela peut faire partie d'une évaluation dans un cours de niveau moyen si l'on a traité la question explicitement dans le cours, mais je ne vois pas que cela serait approprié pour un test de niveau.

Erreurs dans l'épreuve

Trois items portaient des erreurs : les items N° 2, 34 et 35. Les items N° 2 et N° 35 avaient des répétitions de réponses fausses parmi les choix multiples, et le N° 34 avait une erreur de frappe. Le N° 34 n'a pas fait partie du calcul des notes. Néanmoins, 32 % des étudiants qui ont répondu ont choisi la bonne réponse. 28 % n'ont pas répondu. La répétition de fausses réponses a rendu le N° 2 et le N° 35 plus faciles puisqu'il n'y avait que trois choix plutôt que quatre.

⁶ Le pire exemple serait la réponse du visiteur à la question « *Who's there?* » ou « *Who is it?* » (C'est qui ? ou Qui est-ce ?) après il a cogné à la porte — ou a dit « ka-ka-ka » malgré la présence d'une porte fermée. La réponse normale est « *It's me* ». Pourtant, selon les règles grammaticales avec le verbe *be* (être), on ne peut pas en anglais avoir un pronom personnel complément puisqu'il n'y a pas d'action ; il devrait être un attribut. Or, on ne dit pas « *It is I* » sauf si l'on veut faire rigoler à travers un effet pédant ou théâtral.

⁷ Lorsque presque tout le monde dans un milieu donné emploie la même structure dans leur langue maternelle, l'identifier comme « erreur » grammaticale devient ridicule, même si la structure est réputée non grammaticale par l'académie.

Item 2 : George A) *doesn't like* B) *don't like* C) *not like* D) *not like* fish.

A) George *doesn't like* fish. 75 % (la bonne réponse)

B) George *don't like* fish. 17 %

Aucune réponse : 5 %

C) George *not like* fish. 1 %

D) George *not like* fish. 1 %

Il n'y avait que 2 % des étudiants qui ont choisi une des deux réponses C ou D. Celui (une personne de l'échantillon de cent qui représente cinq personnes) qui a choisi le D, a choisi le D 57 % du temps ! Il a certainement employé une stratégie où la lecture n'a pas joué un rôle prioritaire. L'autre, celui qui a choisi C, s'il a fait recours aux techniques aléatoires, n'était pas chanceux ce jour-là puisqu'il n'a obtenu que 2 sur 20 comme note. Lorsqu'il n'y a pas de pénalité pour les fausses réponses, les joueurs espèrent atteindre au moins 25 %, c'est-à-dire 5 sur 20. C'est ce que le premier étudiant a obtenu.

Le résultat pour le N° 35 est moins compréhensible.

Item 35 : Let's meet A) *in* B) *at* C) *in* D) *with* 3:00 pm.

B) Let's meet *at* 3:00 pm. 64 % (la bonne réponse)

A) Let's meet *in* 3:00 pm. 15 %

Aucune réponse : 10 %

D) Let's meet *with* 3:00 pm. 7 %

C) Let's meet *in* 3:00 pm. 4 %

Presque 20 % des étudiants ont choisi une des deux répétitions. Curieusement, deux fois plus d'étudiants ont préféré le A au C. Or, les deux réponses sont identiques, ou presque. Les étudiants qui ont choisi le D avaient une note de 6 ou 7 sur 20 ; donc ce sont peut-être des joueurs de Lotto. En revanche, les étudiants qui ont choisi le A étaient bien distribués, c'est-à-dire ils avaient des résultats variés : la moitié avait des notes entre 2 et 8 sur 20, mais l'autre moitié avait 9 ou plus sur 20 (jusqu'à 13 sur 20). Pourquoi les étudiants ont-ils préféré A à C ? Peut-être, qu'en général, on préfère le A au C. Bien évidemment, l'item N° 35 est considérablement plus difficile que le

N° 2, il s'agit des prépositions (cf. N° 47, ci-dessous), mais cela ne nous aide pas. Mais il y avait une deuxième erreur dans le N° 35. Peut-être cette erreur a privilégié le A d'une manière inconsciente chez les étudiants qui l'ont choisi. Le mot *in* de la réponse A n'était que *presque* identique parce qu'il était en caractère romain alors que le C était, comme il fallait, en italique, comme écrit ci-dessus. C'est cela qui les a attirés ? Mes collègues ne cessent pas de me rappeler qu'il y a des phénomènes pour lesquels aucune explication « occidentale » ne s'impose.⁸ Donc, à moins qu'un chercheur peu occupé veuille aborder cette énigme, elle restera un mystère.

Les items les plus faciles

Item 3 : Dogs and cats A) *is* B) *were* C) *are* D) *aren't* animals.

87 % des étudiants en général et 63 % des étudiants qui ont obtenu moins que 7 sur 20 ont choisi la bonne réponse (C). Quant aux fausses réponses, 12 %, elles étaient également distribuées parmi les étudiants. Seul 1 % n'a pas répondu à la question. Ce type de résultat peut aider à valider une épreuve comme instrument d'évaluation plus ou moins compréhensible pour les étudiants ; ils ne répondaient pas d'une manière aléatoire.

Item 26 : I know those students. I like A) *they* B) *those* C) *these* D) *them*.

78 % ont choisi la bonne réponse (D), mais 22 % ne l'ont pas choisie. C'est un item qui pourrait se trouver dans une évaluation de première année au collège. 57 % des étudiants qui ont obtenu moins que 7 sur 20 ont choisi la bonne réponse, mais 20 % ont choisi le A (*I know those students. I like **they**.*)

Item 13 : The table is new. A) *He* B) *It* C) *She* D) *That* is plastic.

77 % ont choisi la bonne réponse (B). Chez les < 7 sur 20, 50 % avaient la bonne réponse, et 23 % ont choisi le D (*The table is new. **That** is plastic.*) C'est une erreur commune qui dérive probablement de l'interférence du français « C'est... ».

⁸ Étant du *West Coast* (Californie), je suis obligé, depuis que j'ai déménagé à New York, d'accepter des critiques en ce qui concerne un certain manque d'empathie pour des choses moins rationnelles de l'Est.

Item 8 : Yes, she A) *like* B) *likes* C) *liking* D) *is liking* to play tennis.

76 % ont choisi B, la bonne réponse.

Item 2 : voir ci-dessus

Item 21 : We go A) *for* B) *to* C) *at* D) *on* school in the bus.

75 % ont choisi la bonne réponse, B. Il est impressionnant qu'il n'y ait que 18 % qui ont choisi le C, *We go at school in the bus*. J'ai été agréablement étonné. Le choix entre *to* et *at* présente toujours une difficulté pour le francophone puisque les deux prépositions se traduisent avec « à ». J'avais averti mes étudiants (20 % des sujets) qu'ils pouvaient, s'ils insistaient, dire « *to go at* », mais qu'ils risquaient de scandaliser leurs interlocuteurs. *To go* est un euphémisme et une forme abrégée de « *to go to the bathroom* » ou selon la Reine, « *to go to the loo* ». Une traduction approximative de *We go at school in the bus* serait « Nous nous soulageons à l'école dans l'autobus ».⁹

Item 29 : Yesterday, the teacher A) *want* B) *wont* C) *wonted* D) *wanted* the students to work together.

Seulement 66 % ont choisi la bonne réponse. L'item est de niveau 6^e ou 5^e, la première et deuxième année d'anglais au collège.

Item 1 : The three dogs are black. A) *They* B) *It* C) *Them* D) *Their* are my dogs.

Seulement 60 % ont choisi la bonne réponse (A). L'item est de niveau 6^e. Chez les personnes avec 7 sur 20 ou moins, 27 % ont choisi D, « *Their are my dogs*. » qui dérive, peut-être, d'une mauvaise orthographe de la contraction « *They're my dogs*. » et 53 % ont choisi la bonne réponse.

Les items où la même mauvaise réponse a été répandue

72 % des 50 réponses les plus choisies (sur 200 possibles : 50 items fois 4 choix) et 88 % des 25 réponses les plus choisies étaient les bonnes. Les réponses fausses

⁹ Les mnémoniques qui font appel au domaine des besoins naturels sont spécialement efficaces.

suivantes étaient plus choisies que les bonnes. Nous pouvons nous demander pourquoi.

La réponse fautive la plus populaire (57 %) était la B de l'Item 19.

Item 19 : A) *President* B) *The President* C) *The President's* D) *A President* Bush likes hamburgers.

B) <i>The President</i> Bush likes hamburgers.	57 %
A) <i>President</i> Bush likes hamburgers.	27 % (la bonne réponse)
C) <i>The President's</i> Bush likes hamburgers.	8 %
D) <i>A President</i> Bush likes hamburgers.	5 %
Aucune réponse :	3 %

L'article défini qu'on ajoute en français (et dans d'autres langues) malgré le titre, peut empêcher la compréhension si l'on essaye de l'employer en anglais. C'est difficile de faire cesser l'habitude. On essaye de montrer que lorsqu'on dit en anglais « *The President Bush ate a hamburger at McDonalds* », on se demandera « Les autres présidents, qu'est-ce qu'ils ont mangé ? » puisqu'on n'aurait pas utilisé l'article défini sauf s'il y avait plus d'un président à McDonalds.

La bonne réponse a reçu seulement 27 % des « votes ». Remarquez que seulement 3 % n'ont pas répondu. En revanche, seulement 39 % des étudiants qui ont obtenu au moins 13 sur 20 ont choisi cette mauvaise réponse ; 61 % ont choisi la bonne. Tous les étudiants qui avaient au moins 17 sur 20 ont choisi la bonne réponse. Donc, l'item est assez bon. D'ailleurs, c'est rassurant qu'il n'y eût que 8 % des étudiants qui pensaient que l'arbuste (*bush*) du président appréciait des hamburgers (la réponse C : *The President's Bush likes hamburgers*).

Item 22 : You A) *are seeing* B) *seeing* C) *sees* D) *see* the words on this page.

A) You <i>are seeing</i> the words on this page.	53 %
D) You <i>see</i> the words on this page.	29 % (la bonne réponse)
B) You <i>seeing</i> the words on this page.	10 %
Aucune réponse :	7 %
C) You <i>sees</i> the words on this page.	1 %

Il est encourageant que la plupart des étudiants aient vu que la chose se passe maintenant, donc ils ont employé le temps progressif (l'auxiliaire *be* + participe présent : verbe + *ing*). Je n'aborde le présent progressif (ou « continu ») qu'au milieu du premier niveau. On peut débiter avec le présent progressif plutôt que le présent simple, mais ce n'est pas prudent d'employer les deux temps au commencement. La différenciation entre ces deux temps est une des plus grandes difficultés pour les francophones. Puisque le présent progressif n'existe pas en français, il est peut-être mieux de débiter avec le présent simple.

Cette erreur n'empêche pas la compréhension, et la structure n'est pas impossible en anglais. Néanmoins, c'est une erreur qui se remarque avec force et c'est une notion qui est mise en exergue au cours : certains verbes ne s'emploient dans le progressif que dans des expressions idiomatiques ou des situations spéciales, les verbes comme *see, hear, have*. « *John is seeing Mary now.* » ne veut pas dire « Actuellement, John voit Mary », mais plutôt, « John sort avec Mary ». ¹⁰ On apprend qu'on peut souvent déterminer quel verbe ne s'emploie pas dans la forme progressive en traduisant la forme progressive avec « en train de ». Donc, on ne dit pas « Je suis en train de voir les mots dans cette page. ».

Les étudiants qui ont obtenu au moins 13 sur 20 ont également préféré la même mauvaise réponse : 56 % l'ont choisie – même plus que le pourcentage global. En revanche, 80 % des étudiants avec 17 ou plus sur 20 ont choisi la bonne réponse. La question était peut-être trop difficile.

Item 30 : The telephone is ringing. A) *I going to* B) *I'll* C) *I am* D) *I do* get it.

- | | |
|--|-------------------------|
| A) The telephone is ringing. <i>I going to</i> get it. | 49 % |
| B) The telephone is ringing. <i>I'll</i> get it. | 30 % (la bonne réponse) |
| C) The telephone is ringing. <i>I am</i> get it. | 10 % |
| Aucune réponse : | 6 % |
| D) The telephone is ringing. <i>I do</i> get it. | 5 % |

¹⁰ Les thèmes libidineux, eux aussi, marchent bien comme mnémoniques.

Il n'est pas nécessaire que l'étudiant sache la différence subtile entre le futur proche (*going to* + verbe) et le futur (*will* + verbe) pour répondre puisque l'auxiliaire *am* manque dans la réponse A, la rendant impossible. Peut-être la contraction *I'll* a posé un problème, mais on dit rarement « *I will get it.* ». Une étudiante avec un très bon niveau a insisté pendant l'examen qu'il n'y avait pas une bonne réponse (parmi les 4 réponses données) ; elle a considéré que la réponse B était impossible. Certains étudiants qui ont choisi la réponse A ont peut-être estimé que le problème était entre futur proche et futur, et l'absence du verbe auxiliaire *be* qui doit précéder le participe présent (verbe + *ing*) leur a échappé. Certains n'ont jamais retenu qu'il faut l'auxiliaire *be* lorsqu'il y a le participe présent. L'item est rendu trop compliqué parce qu'il aborde deux problèmes en même temps : le choix du temps et sa formulation. Malheureusement, le point important de grammaire, où les temps utilisant la forme progressive exigent l'auxiliaire *be*, n'est pas traité dans l'épreuve d'une façon isolée — un grand manquement.

Quant au problème de futur (*will*) contre future proche (*going to*), il n'y a pas une grande différence. Pourtant, en général on emploie *will* quand on décide de faire quelque chose au moment où l'on parle et *going to* lorsqu'on a déjà décidé de le faire.¹¹ Remarquez que 84 % des personnes qui ont répondu ont choisi une des deux « bonnes » réponses. Seulement 22 % des étudiants avec 13 ou plus sur 20 ont choisi cette mauvaise réponse (*I going to get it*) ; 61 % ont choisi la bonne. Il y avait approximativement la même distribution pour les meilleurs étudiants (≥ 17 sur 20).

Item 5 : It's 3:15. It's quarter A) *to three.* B) *past two.* C) *to two.* D) *after three.*

A) It's 3:15. It's quarter *to three.* 43 %

D) It's 3:15. It's quarter *after three.* 38 % (la bonne réponse)

¹¹ Dans l'exemple, si l'on oublie le problème du verbe auxiliaire, l'étudiant doit reconnaître qu'il n'y a qu'une personne qui parle. Si c'était : "*The telephone is ringing!*" "*I...*" C'est-à-dire, s'il y avait des griffes pour indiquer un dialogue, et le premier interlocuteur disait, plus ou moins, « Vas-tu prendre le téléphone ou pas ? », une bonne réponse serait *I'm going to get it.* Or, *I'll get it* veut dire, « C'est moi, qui répondrai. ». Par contre, on peut imaginer qu'on avait cessé de répondre au téléphone pendant un certain temps, mais qu'on va répondre cette fois-ci. Dans ce cas, *going to* serait aussi une bonne réponse. Dans tous les cas, tout cela est largement trop subtil pour contribuer à cette évaluation.

B) It's 3:15. It's quarter <i>past two</i> .	11 %
Aucune réponse :	4 %
C) It's 3:15. It's quarter <i>to two</i> .	3 %

39 % des étudiants avec 13 ou plus sur 20 ont choisi le A, une mauvaise réponse ; 61 % ont choisi la bonne réponse. 80 % des étudiants avec 17 ou plus ont choisi la bonne réponse.

La maîtrise de l'heure a diminué depuis l'avènement des appareils numériques. L'heure en anglais est enseignée en 6^e, et dans certains manuels dès le 3^e chapitre. Il n'est pas prudent d'introduire l'heure dans une deuxième langue avant de s'assurer que les enfants savent le faire dans la langue qu'ils utilisent quotidiennement. En 6^e, la façon « simple » (simple dans l'absence des aiguilles) ne doit pas poser de problèmes dans la langue usuelle, c'est-à-dire quand on lit les chiffres d'une montre (ou téléphone portable) numérique. En revanche, j'ai trouvé dans une classe de 6^e, qu'il fallait travailler d'abord en français à la méthode « compliquée », où l'on dit, par exemple, « deux heures moins le quart » plutôt qu'« une heure quarante-cinq » avant d'attaquer l'anglais. Dans une deuxième langue, les deux façons sont difficiles ; les élèves ne maîtrisent pas forcément la notion des quarts d'heure et les heures « moins » quelque chose dans leur propre langue, et ils n'ont pas encore maîtrisé les chiffres jusqu'à 60 dans la deuxième langue. Rappelons-nous qu'apprendre la façon « compliquée » est plus important à l'écoute puisqu'on peut toujours dire l'heure en lisant les chiffres. Par contre, il faut être capable de comprendre lorsque les interlocuteurs emploient les deux façons.

Dans tous les cas, on ne peut pas s'attendre à ce que les étudiants se rappellent ce qu'ils n'ont pas vu depuis la 5^e, surtout s'ils ne l'ont pas bien appris. Il y a une mnémonique. On demande que les étudiants disent l'heure dans les deux méthodes pour « 1 h 58 ». La méthode compliquée, *two to two*, sera drôle à dire et probablement incompréhensible parce que l'étudiant n'emploiera pas l'accent tonique. On entendra *two two two* plutôt que *two to two*. Le *to* doit être prononcé « tə » et le rythme et la mélodie devraient être : tou (longue), tə (staccato), tou (longue et descendant).

Item 41 : It's going to rain. You A) *must* B) *must not* C) *may* D) *should* take your umbrella.

A) You <i>must</i> take your umbrella.	43 %
D) You <i>should</i> take your umbrella.	24 % (la bonne réponse)
Aucune réponse :	14 %
C) You <i>may</i> take your umbrella.	13 %
B) You <i>must not</i> take your umbrella.	5 %

Ceci est purement du vocabulaire, mais un vocabulaire de grande importance : les verbes auxiliaires modaux. L'item serait plus approprié pour un test de niveau qu'une évaluation après un cours court. 56 % des étudiants avec ≥ 13 sur 20 ont choisi la bonne réponse, mais 39 % ont choisi *must* plutôt que *should*, presque le même que les étudiants en général. 80 % des étudiants avec ≥ 17 ont choisi la bonne réponse. Évidemment, on n'avait pas suffisamment traité *should* dans le cours. *Should* est le plus important des modaux après *can* et difficile à cause de sa traduction en français, qui prend une forme conditionnelle (*devrait*) et à cause de la tendance curieuse des enseignants de préférer *should* à *would* comme verbe auxiliaire pour formuler le conditionnel.

Item 10 : A) *Joe, his new car* B) *Joe's new car* C) *The new car of Joe* D) *The Joe's new car* is beautiful.

C) <i>The new car of Joe</i> is beautiful.	39 %
B) <i>Joe's new car</i> is beautiful.	33 % (la bonne réponse)
D) <i>The Joe's new car</i> is beautiful.	25 %
A) <i>Joe, his new car</i> is beautiful.	2 %
Aucune réponse	1 %

Cet item montre un problème significatif et révèle bien le niveau de l'étudiant. Si elle avait été une épreuve informatisée, on aurait pu pondérer les réponses. On aurait pu donner, par exemple, 2 points pour la bonne réponse (B) ; 1 point pour la réponse C, *The new car of Joe is beautiful*, la réponse la plus choisie, qui est parfaitement compréhensible, et qui, à vrai dire, transgresse plus la coutume que la

loi ; aucun point dans le cas où l'on ne répond pas ; et moins 1 point si l'on choisit le A ou le D.

Il est significatif que 25 % des étudiants ont choisi le D « *the Joe's new car* ». Évidemment, il fallait plus de travail sur le 's possessif. 56 % des étudiants avec 13 ou plus sur 20 ont choisi la réponse correcte. 80 % des étudiants avec 17 ou plus ont choisi la réponse correcte.

Item 16 : Who A) *eats* B) *eat* C) *do eat* D) *does eat* at the table?

D) Who <i>does eat</i> at the table?	29 %
B) Who <i>eat</i> at the table?	28 %
A) Who <i>eats</i> at the table?	25 % (la bonne réponse)
Aucune réponse :	10 %
C) Who <i>do eat</i> at the table?	8 %

Il y a une bonne distribution de réponses, mais la bonne est en troisième position (théorique, étant donné la marge d'erreur). Ce n'est pas étonnant puisque la phrase est l'exception à la règle, et le modèle de la règle grammaticale et syntaxique la précède dans l'épreuve : *Where do you usually sit ?*

Pourtant, la connaissance de « la règle » ne fait pas partie de l'épreuve puisque l'item dans lequel il se trouve, l'

Item 15 A) *Who* B) *What* C) *Where* D) *How many* do you usually sit?

évalue uniquement le vocabulaire, la connaissance des pronoms interrogatifs. Il est vrai que si l'on voulait hiérarchiser en fonction de l'importance à la communication, la connaissance des pronoms interrogatifs serait plus importante que la maîtrise de la syntaxe ou de la grammaire. « *When eats you?* », par exemple, est plus ou moins compréhensible malgré les erreurs de syntaxe et de grammaire. Par contre, si par erreur on substituait *When* avec *Where* ou *Who*, et l'on disait « *Where do you eat?* » ou « *Who do you eat?* », malgré une grammaire et une syntaxe correctes, les interlocuteurs ne pourraient jamais comprendre que vous vouliez dire « Quand est-ce que vous mangez ? ». La règle concerne la syntaxe des questions ouvertes :

Pronom interrogatif + Verbe auxiliaire + Sujet + Verbe

La difficulté grammaticale, entre autres, est quel verbe faut-il conjuguer, le verbe auxiliaire ou le verbe principal ? Les exceptions à cette syntaxe se présentent d'une part lorsque le verbe principal est *be* ou un des verbes auxiliaires modaux (*can, must, should, etc.*) — il faut noter que *have*, en tant que verbe principal, ne fait pas partie des exceptions et doit être traité exactement comme n'importe quel autre verbe¹² — d'autre part, lorsque le pronom interrogatif est aussi le sujet de la phrase. Ce dernier est notre cas. Puisque *who* dans la phrase est à la fois pronom interrogatif et sujet, on n'a pas besoin de l'auxiliaire, et c'est le verbe principal qui se conjugue. Donc avec la réponse D, *Who does eat at the table ?*, la réponse la plus choisie (29 %), les étudiants ont essayé d'appliquer la règle. Le deuxième choix était la réponse B, *Who eat at the table ?* Ici ils ont trouvé l'exception syntaxique, mais ils se sont heurtés à la grammaire, une grammaire trop subtile pour ce niveau. *Who* comme pronom interrogatif est singulier, même quand on sait que la réponse sera plurielle. Donc, la réponse B concerne le fameux « s » de la troisième personne du singulier au présent.

On devrait tester la connaissance de la règle avant de tester les exceptions. L'item est plus ou moins un piège. Les pièges sont utiles, mais c'est mieux de vérifier si l'apprenant peut faire sans le piège avant d'entendre un. Celui-ci n'était pas si mauvais ; 56 % des étudiants avec 13 ou plus sur 20, et 80 % des étudiants avec 17 ou plus ont choisi la bonne réponse.

Item 32 : My brother is A) *more tall than* B) *taller than* C) *the tallest than* D) *as tall than* George.

A) My brother is <i>more tall than</i> George.	37 %
B) My brother is <i>taller than</i> George.	38 % (la bonne réponse)
Aucune réponse :	12 %
D) My brother is <i>as tall than</i> George.	9 %
C) My brother is <i>the tallest than</i> George.	4 %

¹² Bien que *Have you money?* soit parfaitement compréhensible, il est à éviter. Il devient moins compréhensible au passé (*Had you money?*) et à tout autre temps. C'est le résultat de l'expression *have got* (*I've got a problem. Have you got any problems?*).

Il faut considérer comme égaux les résultats entre A et B à cause de la marge d'erreur. Encore faut-il reconnaître que *more tall than* est d'abord parfaitement compréhensible, et c'est une erreur qu'un enfant anglophone fait souvent (l'erreur plus fréquente est *more taller than*). Il faut encourager les étudiants (et l'enseignant) quand 75 % des étudiants choisissent les réponses qui sont au moins compréhensibles, c'est-à-dire presque correctes.

78 % des étudiants avec 13 ou plus sur 20 et 100 % des étudiants avec 17 ou plus ont choisi la bonne réponse.

Item 33 : Yesterday, I A) *drink* B) *drunk* C) *drank* D) *drinked* two liters of water.

C) Yesterday, I <i>drank</i> two liters of water.	39 % (la bonne réponse)
B) Yesterday, I <i>drunk</i> two liters of water.	37 %
D) Yesterday, I <i>drinked</i> two liters of water.	13 %
Aucune réponse	6 %
A) Yesterday, I <i>drink</i> two liters of water.	5 %

Étant donné que le cours n'a duré que quelques semaines, c'est trop demander aux étudiants de bas niveau la mémorisation des verbes irréguliers principaux. Remarquez que 89 % des étudiants étaient au moins sensibles au problème du passé. Aussi, il y a un problème particulier avec la différenciation phonétique entre le prétérit *drank* et le participe passé *drunk*. Celle-là peut aussi être considérée comme une « erreur », mais on peut l'entendre chez des adultes anglophones dans certaines régions et certains milieux. Au moins, on ne devrait pas passer trop de temps dans un cours de langue étrangère à contrôler des pratiques répandues chez ceux qui parlent cette langue depuis l'enfance.¹³

¹³ C'est pourquoi on évite l'inclusion sur les épreuves d'évaluation ou des tests d'orientation le verbe intransitif *lie* (être couché, s'étendre sur un lit), par exemple. Le prétérit *lay* est souvent confus chez les anglophones avec le verbe transitif *lay* (placer, poser) ou bien le prétérit de *lay* (*laid*) est employé comme prétérit de *lie*, aussi bien que le prétérit du verbe régulier *lie* (*mentir*). Par contre, il est tout à fait indiqué que ces verbes font partie des épreuves du secondaire et à l'enseignement supérieur pour les anglophones.

67 % des étudiants avec 13 ou plus ont choisi la bonne réponse, mais 33 % ont aussi choisi le participe passé (*drunk*) où il fallait le prétérit (*drank*). 100 % des étudiants avec 17 ou plus ont choisi la bonne réponse.

Item 7 : We always A) *leave to* B) *leave* C) *leave at* D) *leave in* the house early.

D) We always *leave in* the house early. 35 %

B) We always *leave* the house early. 21 % (la bonne réponse)

A) We always *leave to* the house early. 16 %

C) We always *leave at* the house early. 16 %

Aucune réponse : 12 %

Il n'est pas étonnant que les étudiants eussent des difficultés avec celui-ci. Il y a deux difficultés, l'emploi de *leave* en opposition avec le verbe *partir* en français et l'apparente similitude phonétique entre *leave* et *live*.

Quand on demande à l'étudiant d'employer le verbe *leave* dans une rédaction sur ce qu'il fait normalement le matin, il produit inévitablement « *I leave to school.* », qui est plus ou moins incompréhensible pour la personne qui n'a pas en tête « partir à » en français. On peut dire « *I leave for school* », mais il est mieux pour le débutant (ou faux débutant) de renforcer « *I leave my house.* » et « *I go to school* ».

La prononciation peu précise des verbes *live* et *leave* est la source d'innombrables incompréhensions. Ceci aurait pu jouer un rôle ici. Déjà il y a le problème de prononcer le verbe *live*, qui à cause du « e » muet devrait se prononcer, si ce n'était pas une exception à la règle, avec un « i » long, comme l'adjectif qui veut dire « en direct », par exemple, « *Michael Jackson Live in Concert* ». La différenciation entre les voyelles dites *short* (courts) et *long* (diphtongues, sauf « e ») devrait commencer tôt dans l'apprentissage, surtout entre le « i » court (de *it*) et le « e » long (de *eat*). Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les apprenants puissent différencier *en prononçant* s'ils n'abordent pas, auparavant, la reconnaissance des deux sons à l'oreille. On peut demander que les apprenants regardent la bouche de l'enseignant pendant qu'il fait semblant de prononcer (sans émettre des

sons) les deux verbes *live* et *leave* ; les étudiants déduiront, eux-mêmes, qu'il faut sourire pour créer le « e » long de *leave* et qu'on prononce *live* sans expression. L'apprenant peut travailler devant le miroir à la maison.

Item 50 : "How do you do?" A) "I do." B) "I'm fine." C) "Nice to meet you." D) "With my calculator."

B) "I'm fine."	36 %
D) "With my calculator."	21 %
A) "I do."	17 %
Aucune réponse :	15 %
C) "Nice to meet you."	11 % (la bonne réponse)

Il ne s'agit que d'une locution bizarre, mais il vaudrait mieux l'apprendre pour éviter l'embarras. Remarquez que seulement 11 % des étudiants ont choisi la bonne réponse. C'est presque le pire résultat. Puisque les premières impressions sont souvent les plus importantes, personne ne veut que les premiers mots qui sortent donnent l'impression qu'on ne comprend rien.¹⁴

En principe, on préfère de ne pas commencer les rapports avec un malentendu, donc cette petite locution, « *How do you do.* », qui veut dire plus ou moins « Enchanté(e) de faire votre connaissance. » et pour laquelle la réponse la plus commune est aussi « *How do you do.* » est à aborder tout de suite (avec les apprenants adultes — les enfants ne l'emploient pas).

Seulement 6 % des étudiants avec 13 ou plus sur 20 ont choisi la bonne réponse ; ce qui est pire que les étudiants en général. Les étudiants avec 17 ou plus ont fait aussi mal — il n'y avait que 5 dans l'échantillon de 100 et aucun parmi eux n'a choisi la bonne réponse.

Item 47 : I need to finish this A) *during* B) *until* C) *by* D) *at* Monday.

D) I need to finish this <i>at</i> Monday.	39 %
B) I need to finish this <i>until</i> Monday.	25 %

¹⁴ Par exemple, vous ne maîtrisez pas le français et votre collègue vous présente à un ami gentil, mais vilain comme un crapaud. Il dit « Enchanté ». Vous dites « Je suis désolé. Peut-être je peux vous aider », et vous l'embrassez sur la bouche en espérant que vous briserez le sort de la sorcière qui l'a rendu ainsi.

Aucune réponse	18 %
C) I need to finish this <i>by</i> Monday.	10 % (la bonne réponse)
A) I need to finish this <i>during</i> Monday.	8 %

Ceci, avec l'item N° 50, sont les pires résultats, seulement 10 % pour la bonne réponse, le plus bas pourcentage dans l'épreuve. L'item semble ne pas être approprié pour le niveau donné. D'abord, les prépositions sont toujours les dernières choses qu'on maîtrise dans une langue étrangère, et cet emploi de *by*, n'est pas du tout le premier que l'apprenant va rencontrer. Remarquez le taux de non-réponse, 18 %, le plus élevé dans l'épreuve (à l'exception du No 34, qui a été éliminé à cause d'une coquille de frappe). Néanmoins, l'étudiant devrait savoir qu'on ne peut pas dire *at Monday*, la réponse préférée (39 %), et puisqu'un grand nombre d'étudiants auront besoin de l'anglais commercial et administratif, *by Monday* (d'ici lundi) devient important. L'importance des prépositions est souvent minimisée. L'apprenant n'est pas toujours conscient que la préposition peut être plus significative que le verbe même, surtout lorsque le verbe est *être*. Donc, quand l'apprenant oublie le verbe et dit « *My mother in Port-Gentil* », il est plus probable que son interlocuteur le comprenne que s'il oublie la préposition et dit « *My mother is Port-Gentil* ».

6. Les notes, leur distribution et l'échelle de notation ECTS

La distribution des notes montre que le niveau de l'épreuve n'était pas approprié. Il n'y avait que 3 % des étudiants qui ont pu obtenir une note d'excellence, 18 ou plus sur 20. Ce n'est pas une habitude de donner les 18 sur 20 à moins qu'on n'ait pas le choix, comme en mathématiques, mais dans n'importe quel cours de quarante étudiants, il n'y a aucune raison qu'on ne puisse avoir quatre étudiants, 10 %, qui obtiennent des notes de 18 sur 20 ou plus. Si l'on n'est pas convaincu que le niveau de l'épreuve était trop élevé, on peut voir le taux d'échec. Plus de la moitié des étudiants a obtenu moins que 10 sur 20. Un tiers a obtenu 7 ou moins. Cela témoigne le besoin d'une orientation par niveau plutôt que par année ou par filière.

Distribution de notes (sur 20) : Pourcentage d'étudiants qui ont obtenu la note.

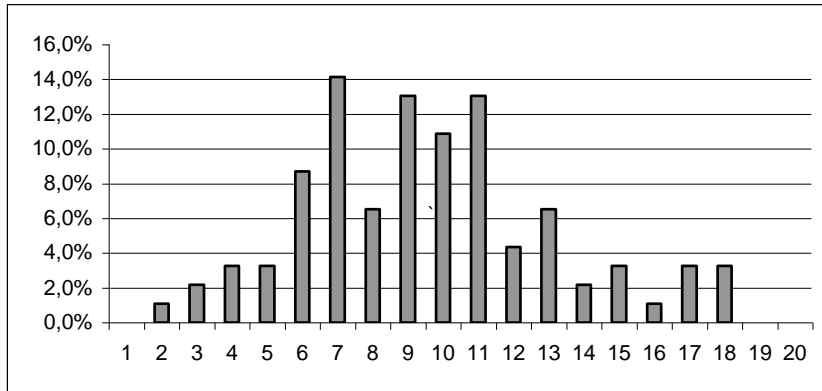


Tableau N° 3

Appliquer la notation ECTS à nos résultats peut nous aider à les apprécier et met à jour certaines notions d'évaluation et de notation.

L'échelle de notation du système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) a été mise au point « dans le but d'aider les établissements à interpréter les notes obtenues par les étudiants ECTS dans les établissements d'accueil. »¹⁵ Le système de notation d'un établissement ou d'un pays révèle certains aspects de sa philosophie d'enseignement et d'apprentissage. L'ECTS ne voulait pas imposer son système ou compromettre l'identité des établissements (ou pays) qui voulaient participer à l'échange d'étudiants internationaux ; son système ne se substituait « en aucun cas au système de notation en vigueur au niveau local ». Néanmoins, aujourd'hui plusieurs pays pensent à adopter ce système de notation.

L'extrait suivant peut donner une idée de la problématique que présentait en Europe la traduction des notes d'un pays à un autre :

Si les établissements d'origine et d'accueil ont défini tous deux les modalités de conversion de leurs notes en notes ECTS et inversement, le transfert de notes peut avoir lieu. Par exemple,

- un étudiant italien passe un examen dans un établissement français et obtient une note de 13 sur 20. Pour cet établissement français, il s'agit d'un « bon »

¹⁵ *ECTS Guide de l'utilisateur*, Commission européenne, 1998, p. 40

résultat, qui est converti en note « C » [Bien] sur l'échelle de notation ECTS. Sur la base de ces deux renseignements, l'établissement d'origine italienne attribue une note de 27 sur 30, ce qui correspond en Italie à une bonne note moyenne, sans plus ;

- un étudiant allemand réussit de justesse un de ses cours en Espagne. Son relevé de notes indique une note espagnole de 5 sur 10 et la note ECTS « E » [Passable]. L'établissement allemand reconnaît le crédit octroyé et lui associe une note de 4.0 sur une échelle de notation allemande qui va de 1.0 (très bon) à 5.0 (insuffisant) ;
- une étudiante portugaise aux Pays-Bas obtient une note de 9 sur 10, ce qui la place clairement dans les 10 % des meilleurs élèves de la classe. Elle reçoit l'appréciation « Excellent », et le relevé de notes indique « A » tant pour la note de l'établissement que pour la note ECTS. L'établissement d'origine au Portugal se sert de ces informations pour lui octroyer 19 sur 20.¹⁶

Certains pays exprimaient les notes d'une manière qui doit sembler plus ou moins flatteuse par des pays qui emploient une échelle moins généreuse. L'explication pédagogique qu'on entend le plus souvent des défenseurs des systèmes plus durs est basée sur l'hypothèse selon laquelle lorsque l'apprenant obtient une note basse, il donnera plus d'effort « la prochaine fois ». Donc, les meilleurs étudiants, qui ne reçoivent jamais le 20 sur 20 (sauf en maths), sont encouragés par les 17 tout au long de leur scolarité et de leur formation universitaire à faire mieux « la prochaine fois », au ciel, par exemple.¹⁷ C'est à l'école des anges qu'ils ont le droit d'attendre le 20 puisque « la perfection n'est pas de ce monde ». Toutefois, la définition d'« Excellent », qui correspond à la note « A » dans l'échelle ECTS et qui est représentée par 5 sur 5 dans l'éventualité d'un besoin de traduction numérique (comme pour le calcul de moyenne cumulative qui détermine la mention sur un diplôme dans un système de crédits capitalisables), n'est pas « la perfection » ou même l'absence d'erreurs, mais un « résultat remarquable, avec seulement quelques insuffisances mineures. »

¹⁶ Commission européenne, 1998, p. 44

¹⁷ On ne veut pas suggérer que les bons résultats scolaires assurent d'office l'accueil au paradis ou (même si je contredis des menaces bien intentionnées de certains maîtres et maîtresses) que les résultats moins bons rendent le renvoi inévitable à l'autre domaine.

L'utilisation concomitante du terme « excellent » et du concept statistique « des meilleurs 10 % des étudiants » [comme « très bien » et « 25 % »...] est le reflet de deux optiques qui tendent vers un même objectif. Ainsi, la définition de l'excellence n'est pas imposée à chaque établissement, mais à l'inverse, à la note « A » de l'ECTS. Le choix de 10 % est le fruit de longues réflexions. Un choix plus restrictif serait plus difficilement applicable dans certains établissements ; et un choix plus large aboutirait à dévaloriser les résultats de l'étudiant réellement doué. [...] L'échelle de notation ne part pas d'une hypothèse déterminée de distribution des notes d'étudiants ; elle s'appuie sur la définition ECTS de l'excellence. En fin de compte, la définition ECTS de l'excellence et la note qui lui correspond sont conçues pour faciliter le transfert, mais non pour remplacer la note octroyée par l'établissement d'accueil ou en diminuer l'importance.¹⁸

Ce n'est pas tellement difficile de trouver 10 % des apprenants qui méritent ce 5 sur 5. Je n'ai pas encore vu des résultats de la recherche qui montre que les notes basses encouragent les élèves ou les étudiants. L'enseignant trouvera que les hautes notes, en général, motivent les apprenants, et les notes basses les découragent.¹⁹

¹⁸ Commission européenne, 1998, p. 30.

¹⁹ Ce moyen d'encourager les étudiants a été tellement exploité qu'on parle d'une « inflation de notes » dans les établissements où l'on en a abusé.

L'Échelle de notation ECTS

<i>Notes ECTS</i>	<i>Pourcentage d'étudiants admis qui devraient obtenir la note</i>	<i>Définition</i>	<i>Crédits</i>
A	10 %	EXCELLENT : résultat remarquable, avec seulement quelques insuffisances mineures.	L'octroi du nombre de crédits affectés au module. (Le nombre de crédits est identique que la note soit A ou E.)
B	25 %	TRES BIEN : résultat supérieur à la moyenne, malgré un certain nombre d'insuffisances.	
C	30 %	BIEN : travail généralement bon, malgré un certain nombre d'insuffisances notables.	
D	25 %	SATISFAISANT : travail honnête, mais comportant des lacunes importantes.	
E	10 %	PASSABLE : le résultat satisfait aux critères minimaux.	
FX	—	<i>INSUFFISANT : un travail supplémentaire est nécessaire pour l'octroi d'un crédit.</i>	Aucun crédit. Si validation du module est obligatoire, l'étudiant doit le reprendre.
F	—	INSUFFISANT : un travail supplémentaire considérable est nécessaire.	

Tableau N° 4

L'ECTS a proposé la note FX, mais elle semble compliquer inutilement la comptabilité des moyennes et des crédits. Le résultat en ce qui concerne les crédits sera identique si l'étudiant obtient la F ou la FX ; c'est-à-dire, il n'octroie pas de crédits. Quand il faut traduire les notes en chiffres, la E (Passable) égale 1 sur 5 et la F ou FX égale 0 sur 5. Il pourrait être utile pour communiquer à l'étudiant qu'il a *presque* réussi (en donnant la FX), mais quand l'enseignant sait que la F ou FX oblige l'étudiant à reprendre le module, il la lui donne parce qu'il pense qu'il serait mieux pour l'étudiant de reprendre le cours, que son niveau n'est pas suffisant, surtout si l'étudiant veut aller plus loin dans le domaine.

Voici (Tableau N° 5) la distribution de notes de notre épreuve en employant une échelle traditionnelle, traduisant directement sans application de la courbe ECTS les notes numériques sur 20 aux notes A, B, C, D, E et F, où :

A = 18 à 20 (sur 20)

B = 16 à 17

C = 14 à 15

D = 12 à 13

E = 10 à 11

F = < 10

Distribution de notes A, B, C, D, E et F (sans courbe ECTS)

Pourcentage d'étudiants qui ont obtenu la note

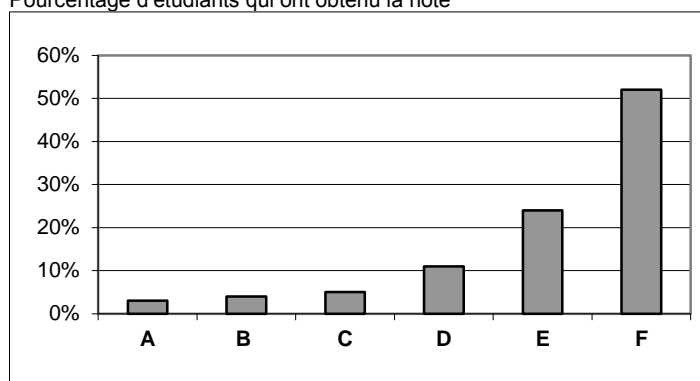


Tableau N° 5

À propos de l'effet des résultats sur la motivation, cette représentation est nettement plus décourageante que la première (Tableau N° 4), qui a simplement montré les notes sur 20. C'est parce que la notation A à F met en exergue d'abord la notion de réussite et échec. Si « Passable » ou « E » est 10 sur 20, le résultat 0 sur 20 ou 9,4 sur 20 fera toujours partie de « F » ou « Insuffisant ». Si la « F » était une note semestrielle, « un travail supplémentaire [serait] nécessaire pour l'octroi d'un crédit ».

La courbe ECTS concerne uniquement la distribution de notes « suffisantes », c'est-à-dire « Passables » ou plus. L'ECTS ne donne pas des conseils à propos du pourcentage d'étudiants qui devrait réussir. Bien évidemment, ceci est strictement la

prérogative de l'établissement, mais si l'échec est très élevé, la courbe ECTS devient difficile à appliquer et moins logique.

On voit qu'il y a un grand écart entre la distribution de notes de notre épreuve, employant une échelle traditionnelle, et la courbe standard proposée par ECTS.

La courbe ECTS (10 %, 25 %, 30 %, 25 %, 10 %) en rapport avec les résultats de l'épreuve d'anglais

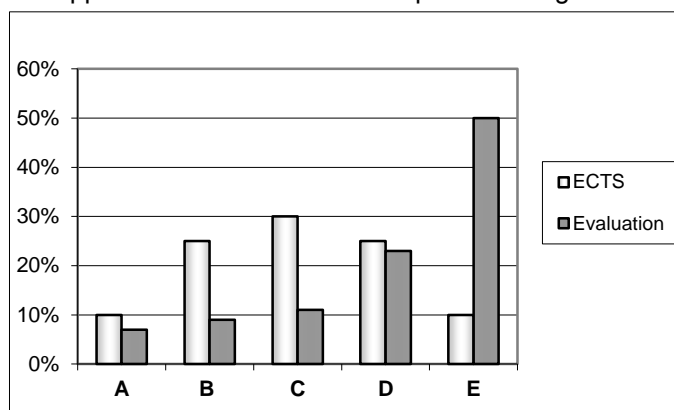


Tableau N° 6

Il faut inférer que l'ECTS envisageait qu'il y aurait moins d'échecs que nous avons eus. Toutefois, de tels résultats ne sont pas rares où la culture de triage pour la crème persiste.

Si nous voulons appliquer la courbe ECTS à nos résultats, nous constaterons que le rapport entre les notes A, B, C, D, E et la note numérique sur 20 sont aberrants. La différence entre « F : Insuffisant » et « C : Bien » est négligeable. L'écart entre « F » et « D : Satisfaisant » est une affaire de moins de 2 questions d'une épreuve de 50 questions ! Or, la différence entre « C : Bien » et « A : Excellent » est colossale. Puisque nous avons constaté que l'épreuve était trop difficile, nous pouvons décider de baisser « E : Passable » de telle manière que le seuil de réussite soit 7 sur 20 plutôt que 10 ; la distribution de notes serait, en conséquence, légèrement moins déséquilibrée.

	<i>sans courbe</i>	Courbe ECTS	
		Passable = 10	Passable = 7
EXCELLENT	A = 18 à 20	A = 17 à 20	A = 16 à 20
TRES BIEN	B = 16 à 17	B = 13 à 17	B = 11 à 15
BIEN	C = 13 à 14	C = 11 à 13	C = 9 à 11
SATISFAISANT	D = 11 à 12	D = 10 à 11	D = 7 à 9
PASSABLE	E = 10 à 11	E = 10	E = 7
INSUFFISANT	F = < 10	F = < 10	F = < 7

Tableau N° 7

On n'aime pas mettre « Passable » à 7 sur 20, mais c'était la note que le plus haut pourcentage d'étudiants a obtenu. Pour suivre la logique de l'échelle ECTS, il serait souhaitable que le plus haut pourcentage soit vers le 14 sur 20, mais la note A, B, C, etc. est attribuée en fonction de la place de l'étudiant en rapport avec ses condisciples. Puisque beaucoup d'enseignants, à l'exception de ceux qui sont dans les sciences exactes, n'ont jamais donné une 20 sur 20 et ont rarement donné un 19, on devrait peut-être oublier ces notes du calcul. De tels conflits inconsolables ont persuadé l'ECTS à abandonner l'idée de note numérique. La 7 sur 20 est, en fait, une note que certains établissements utilisaient comme « note éliminatoire » — elle peut aller jusqu'à 4,99. La notion de note éliminatoire n'a pas sa raison d'être dans un système de crédits capitalisables sans compensation, où 9,4 sur 20 et 2 sur 20 résulteront tous les deux dans l'affectation d'une « F : Insuffisant », qui indique qu'il faut reprendre le module.

Puisque l'épreuve était trop difficile, il n'y a pas une bonne distribution de notes, et l'affectation de notes A, B, C, D, E, allant vers le seuil du Passable, devient plus ou moins arbitraire.

Affectation des notes A, B, C, D, E : Sans courbe, « E : Passable » à 10 sur 20 ; Avec courbe ECTS (10 %, 25 %, 30 %, 25 %, 10 %), « E : Passable à 10 et à 7 sur 20

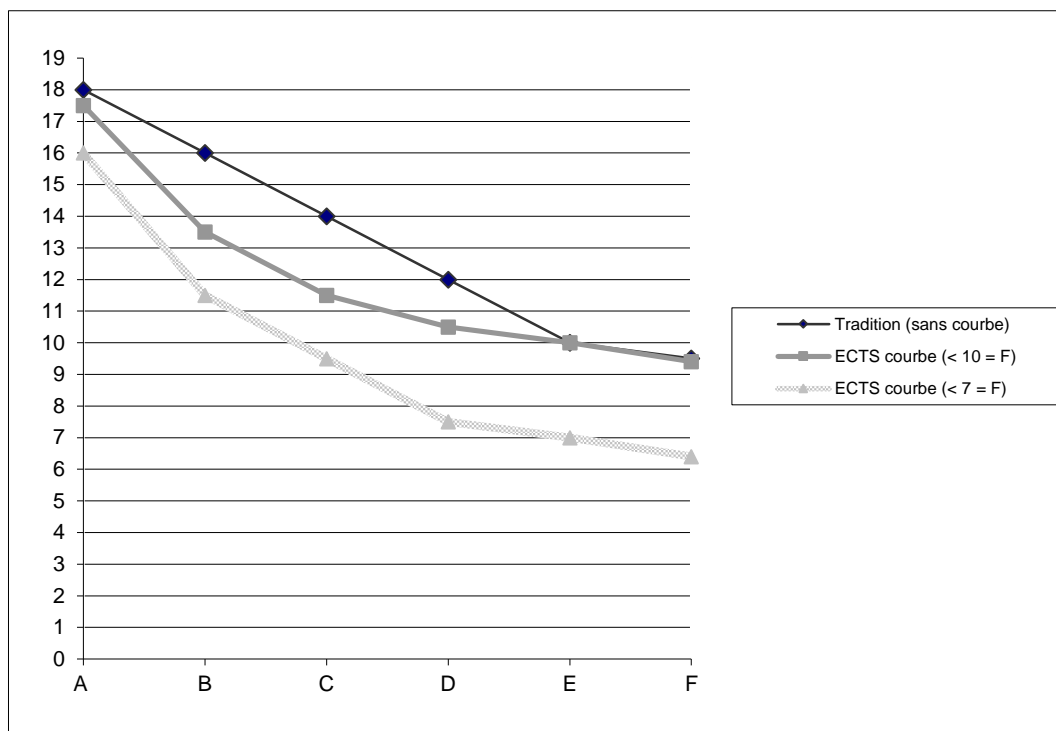


Tableau N° 8

Si l'on compare l'attribution traditionnelle de note (à partir du pourcentage d'items corrects sans considérer combien d'étudiants ont obtenu ce résultat) et la courbe ECTS (à partir du nombre d'étudiants qui ont obtenu le résultat), on voit qu'ils se rejoignent aux points E « Passable » et F « Insuffisant » parce que le 9/20 = F et le 10/20 = E dans les deux cas. Or, grâce à la courbe ECTS, le C « Satisfaisant » est à 11,5 avec courbe et à 14 sans courbe, une différence substantielle.

Aux concours, l'importance d'une bonne distribution de notes devient évidente au moment de l'étape de délibération. Une distribution déséquilibrée provoque la consternation lorsque plusieurs centaines de candidats ne produisent qu'une poignée de moyennes au-dessus de 8 sur 20, et lorsqu'il faut choisir entre, par exemple, le candidat qui a 5,50 et celui qui a 5,58 sur 20 — un cas que j'ai personnellement vécu.

Il n'y a que 8 centièmes de point qui séparent les deux candidats. Il y a 20 points possibles ; donc, il n'y a que 4 parts sur 1000, ou bien, moins d'une demi-part sur 100, qui séparent les deux candidats. S'il y avait 3 épreuves de 20 questions, cela représente un quart d'une question. Autant vaudrait jouer à pile ou face quand on descend vers le 5 sur 20, même pour les épreuves QCM, même avec la pénalité d'un quart de point pour les mauvaises réponses. Les fractions de points sont même moins significatives lorsqu'il y a des appréciations subjectives des rédactions avec des barèmes inconciliables des enseignants — sans considérer la marge d'erreur dans la correction ou la saisie.

Ce n'est pas compliqué. Si l'on conçoit une épreuve d'une manière où environ 10 % des étudiants ou des candidats obtiendront 18 ou plus sur 20, la distribution sera bonne. Pour ce faire, il faut s'assurer que ce n'est pas impossible d'avoir 20 sur 20. Une façon de contrôler le niveau de l'épreuve est de le faire passer quelques collègues (d'autres enseignants de la matière) ; ils devraient pouvoir obtenir au moins 18 sur 20 dans la moitié du temps prévu pour les apprenants. Si les collègues (qui, en principe, ont déjà terminé avec un certain succès des années d'études supérieures) ne peuvent pas eux-mêmes trouver les bonnes réponses d'une épreuve, si les questions sont tellement coriaces qu'ils doivent chercher dans le dictionnaire des points d'orthographe ou de grammaire, ou faire recours à l'Internet pour trouver des détails obscurs — encore, je l'ai vécu personnellement — il ne sera pas étonnant que les candidats (qui n'ont pas encore commencé des études supérieures) obtiennent des résultats fâcheux à exploiter, et que la délibération doive faire appel aux centièmes de points dans les régions infernales en dessous de 7 sur 20.

L'épreuve que nous examinons dans la présente n'était pas un sujet de concours. Elle était une évaluation terminale pour un enseignement préparatoire. Est-ce que les étudiants ont atteint les objectifs ou acquis les compétences prévues ? Il est invraisemblable que les compétences à traiter dans un cours de langue puissent être effectivement évaluées par une épreuve qui est limitée aux QCM. Si l'évaluation évalue des compétences, l'instrument d'évaluation doit montrer ce que l'apprenant peut faire ou pas. Notre évaluation traite la grammaire et la syntaxe, un peu de

vocabulaire, mais les compétences en communication qui devraient faire partie d'un cours de langue étrangère ne sont pas traitées. Même la lecture n'est pas évaluée puisqu'il n'y a qu'une série de phrases isolées ; il n'y avait aucun apport entre elles. On peut dire qu'on évalue la lecture des phrases décousues, mais non pas la lecture de « texte ».

Puisque la notion de compétences et leur « développement » ou « acquisition » peut provoquer des incompréhensions, en annexe est jointe une explication qui faisait partie du plan de cours distribué aux étudiants. L'ensemble des compétences et des propositions de stratégies pour les acquérir donnent une image suffisamment claire de ce qu'on peut cibler dans un cours. Selon books.google.com/ngrams/, le terme *compétences* était rarement employé avant le XXe siècle. Entre 1970 et 1990 sa fréquence a triplé, en 2000 sa fréquence a dépassé celle du terme *connaissances*, et en 2008 *compétences* était 15 % plus fréquent que *connaissances*. Par contre, l'emploi du terme *habiletés*, qui a précédé *compétences*, jusqu'à aujourd'hui, a été toujours rare.

À la fin d'une réunion initiale d'enseignants, j'ai enfin trouvé le courage d'intervenir. On m'avait donné la description du cours d'anglais que j'enseignerais, je l'avais lu, mais je n'ai pas compris l'objectif du cours. La description était une liste de thèmes à traiter. J'ai levé la main et demandé quelles étaient les compétences à cibler. On a peur de poser une question parce qu'on peut imaginer qu'on est le seul participant qui ne comprend pas, et effectivement, en dehors d'un autre enseignant de langue, on a réagi comme si la question était superflue : l'objectif des cours de langue va de soi. Or, j'ai appris après que la moitié de l'examen international (10 points sur 20) à la fin de la deuxième année était : « En vous appuyant sur les quatre documents [en anglais] fournis, vous rédigerez en français une note de 250 mots (+/- 10 %) qui rendra compte des problématiques présentes dans ce dossier. ». L'autre moitié d'examen est deux rédactions en anglais. Quelles sont les compétences nécessaires pour accomplir cette première tâche ? Certainement pas les mêmes compétences ciblées dans un cours de langue étrangère quelconque. Les identifier

n'est pas compliqué puisque les tâches sont claires. Sans réfléchir trop, on pourrait mentionner :

- Lecture de documents authentiques (articles actuels sur l'économie ou des affaires)
- Pensée critique (différencier les faits de l'opinion et la croyance du savoir, identifier point de vue, faire des inférences, etc.)
- Rédaction en français
- Réalisation d'une synthèse de documents

Remarquez que trois sur quatre pourraient se trouver dans un cours d'histoire ou de droit. Il faut savoir que la filière ne prévoit pas un cours qui aide les étudiants en rédaction. « Les bacheliers sont censés avoir acquis cette compétence. » On était obligé d'aborder les notes de synthèse rédigées en français et la pensée critique.

Il faut identifier les compétences à cibler. Même pour le cours d'histoire qui s'évalue à partir d'un « sujet » comme « La guerre du Biafra : 3 heures », si la restitution est à l'écrit, on peut imaginer que l'étudiant qui écrit mal va être désavantagé. Mais quel est l'objectif du cours ? Qu'est-ce qu'on attend de l'apprenant ? Si pour le même cours, un des items de l'évaluation est « En vous appuyant sur les quatre documents fournis, chacun d'un point de vue différent, vous rédigerez une synthèse de 250 mots qui rendra compte des problématiques et apprécier les points de vue », d'autres compétences s'impliquent.

Les programmes et les référentiels précisent un nombre exact d'heures à effectuer, « le volume horaire », pour que certains objectifs soient atteints ou certaines compétences soient acquises, mais il n'y a aucune garantie que ces objectifs soient effectivement atteints ou que ces compétences soient effectivement acquises s'il y a compensation entre matières. Dans un système de série de cours échelonnés, c'est une compétence minimale qui doit être atteinte par l'apprenant avant de passer au prochain niveau et non pas une quantité d'heures que l'établissement verse sur les apprenants, indépendamment de leurs niveaux respectifs.

* * *

Bien que notre épreuve fût trop difficile pour produire une bonne distribution de notes, il y avait quand même 20 % des étudiants, soit 100 (sur 500), qui avaient au moins 12 sur 20. Si l'on veut que ces étudiants atteignent l'excellence, ils devraient avoir l'occasion de travailler à leur niveau. En même temps, il y avait 30 % des étudiants, soit 150, qui avaient 7 sur 20 ou moins. Que l'épreuve ait un « niveau de collègue » n'est pas pertinent. Elle leur était trop difficile. N'oublions pas qu'ils ont passé un concours, dont une épreuve d'anglais. Beaucoup étaient boursiers. On pourrait imaginer que certains avaient étudié plus l'espagnol que l'anglais — certainement pas la réalité dans la plupart des cas. Toutefois, dès qu'ils sont admis, l'établissement devrait faire son possible pour favoriser l'acquisition, au cours de plusieurs semestres d'enseignements, des compétences minimales même si certains apprenants commencent plus ou moins à zéro — comme on est obligé de faire s'il s'agissait du chinois ou de l'informatique — et pour encourager l'excellence pour ceux qui ont déjà une base solide.

L'évaluation méthodique, suivie des statistiques qui en résultent — à l'instar des rapports sexuels pour effectuer la procréation — peut être confuse et salissante, mais pour effectuer l'orientation, c'est le procédé de préférence. Sans l'orientation, l'acquisition des compétences en langues ou dans certaines autres matières est ardue, pour l'enseignant et pour l'apprenant. Sans une série de cours échelonnés, et un système de prérequis, il est difficile d'assurer l'acquisition des compétences. Personne ne croit que les apprenants commencent au même niveau, mais même si miraculeusement on trouvait des apprenants de même niveau en première année, après une année d'études, cette parité hypothétique serait terminée, les forces et faiblesses des uns et des autres seraient différentes. Un grand nombre d'étudiants ne découvrent leur intérêt aux langues étrangères, comme d'autres matières qu'à l'enseignement supérieur, mais le système d'enseignement doit permettre cette découverte et ne pas renforcer les frustrations que l'apprenant aurait pu expérimenter auparavant au lycée.

ANNEXE 1 – L'avancement possible d'une « promotion » de 200 étudiants dans une série de modules, 4 obligatoires et 1 facultatif.

Semestre 1

Cours	Effectif	Groupes	Echec		Réussite	
			25 %	75 %	25 %	75 %
<i>Ang I</i>	100	50	25		75	
<i>Ang II</i>	50		13		38	
<i>Ang III</i>	40		10		30	
<i>Ang IV*</i>	10		3		8	
200		Total				

Semestre 2

Cours	Effectif	Groupes	Echec		Réussite	
			25 % à 50 %	50 % à 75 %	25 % à 50 %	50 % à 75 %
<i>Ang I</i>	25		13		13	
<i>Ang II</i>	88	44	32		56	
		44				
<i>Ang III</i>	48		12		36	
<i>Ang IV*</i>	33		8		24	
<i>Ang V**</i>	8		2		6	
200		Total				

Semestre 3

Cours	Effectif	Groupes	Echec		Réussite	
			25 % à 50 %	50 % à 75 %	25 % à 50 %	50 % à 75 %
<i>Ang I</i>	13		6		6	
<i>Ang II</i>	44		22		22	
<i>Ang III</i>	68	34	17		51	
		34				
<i>Ang IV*</i>	44		11		33	
<i>Ang V**</i>	26		7		20	
194						
6		Dispensés d'anglais				

Semestre 4

Cours	Effectif	Groupes	Echec		Réussite	
			25 % à 50 %	50 % à 75 %	25 % à 50 %	50 % à 75 %
<i>Ang I</i>	6		3		3	
<i>Ang II</i>	28		14		14	
<i>Ang III</i>	39		10		29	
<i>Ang IV*</i>	62	31	15		46	
		31				
<i>Ang V**</i>	39		10		30	
174						
26		Dispensés d'anglais				

* *Anglais de spécialité I*

** *Anglais de spécialité II* (facultatif). 4 niveaux obligatoires suffisent pour un diplôme de 6 semestres (la licence).

ANNEXE 2 – Test QCM d'orientation (anglais)

Choisissez la meilleure réponse. N'écrivez pas sur cette feuille. Cochez A, B, C ou D (une seule lettre) sur la fiche de réponses. Exemple : She a) is b) are c) am d) were a student.

1. The three dogs are black. A) *They* B) *It* C) *Them* D) *Their* are my dogs.
2. George A) *doesn't like* B) *don't like* C) *not like* D) *not like* fish.
3. Dogs and cats A) *is* B) *were* C) *are* D) *aren't* animals.
4. John A) *doesn't have* B) *don't have* C) *doesn't has* D) *haven't* a brother.
5. It's 3:15. It's quarter A) *to three.* B) *past two.* C) *to two.* D) *after three.*
6. A) *Do* B) *Does* C) *Doing* D) *Is* he live in New York ?
7. We always A) *leave to* B) *leave* C) *leave at* D) *leave in* the house early.
8. Yes, she A) *like* B) *likes* C) *liking* D) *is liking* to play tennis.
9. A) *There is* B) *They are* C) *There are* D) *That are* two girls in the room.
10. A) *Joe, his new car* B) *Joe's new car* C) *The new car of Joe* D) *The Joe's new car* is beautiful.
11. He is holding the sack in A) *the hand* B) *the hands* C) *her hand* D) *his hand*.
12. The President's A) *last name* B) *surname* C) *first name* D) *full name* is George.
13. The table is new. A) *He* B) *It* C) *She* D) *That* is plastic.
14. A) *Does the table is blue?* B) *Is the table blue?* C) *Do the table is blue?* D) *Is the table do blue?*
15. A) *Who* B) *What* C) *Where* D) *How many* do you usually sit?
16. Who A) *eats* B) *eat* C) *do eat* D) *does eat* at the table?
17. She is creative, but John, A) *a brother,* B) *his brother,* C) *brother,* D) *her brother,* isn't.
18. She always eats A) *a chicken* B) *the chicken* C) *chicken* D) *the chickens* on Saturday.
19. A) *President* B) *The President* C) *The President's* D) *A President* Bush likes hamburgers.
20. Now he A) *is 60* B) *has 60* C) *is 60 years* D) *has 60 years old*.
21. We go A) *for* B) *to* C) *at* D) *on* school in the bus.
22. You A) *are seeing* B) *seeing* C) *sees* D) *see* the words on this page.
23. We can go now. It A) *rains.* B) *doesn't rain.* C) *isn't raining.* D) *raining.*
24. Every morning, the taxi A) *pass.* B) *passes.* C) *is passing.* D) *passing.*
25. How A) *many* B) *lots* C) *much* D) *lot of* bottles of Coke do you want?
26. I know those students. I like A) *they* B) *those* C) *these* D) *them*.
27. Your teacher wants you to A) *make* B) *write* C) *do* D) *realize* your homework.
28. We have some colorful fruit. A) *The apple* B) *A apple* C) *An apple* D) *Apple* is red.
29. Yesterday, the teacher A) *want* B) *wont* C) *wonted* D) *wanted* the students to work together.
30. The telephone is ringing. A) *I going to* B) *I'll* C) *I am* D) *I do* get it.
31. What A) *are you going to* B) *are you going* C) *you going to* D) *you are going to* do next year?
32. My brother is A) *more tall than* B) *taller than* C) *the tallest than* D) *as tall than* George.
33. Yesterday, I *drink* B) *drunk* C) *drank* D) *drinked* two liters of water.

UNE EPREUVE, L'ORIENTATION ET DES COURS ECHELONNES

34. ~~One usually eats breakfast in evening.~~ ~~The boys look the same.~~ Sam A) *is as thin as Tom.* B) *is as thin than Tom.* C) *is thinner than Tom.* D) *and Tom are thinnest.*
35. Let's meet A) *in* B) *at* C) *in* D) *with* 3:00 pm.
36. Mary gave Alfred a letter. Mary gave A) *it to him.* B) *to him it.* C) *him to it.* D) *he it.*
37. I want A) *to give you* B) *give you* C) *give to you* D) *giving you* my phone number.
38. Aminata A) *eat* B) *eats* C) *was eating* D) *is eating* dinner when the doorbell rang.
39. Glen is my friend. I *knew* B) *am knowing* C) *has known* D) *have known* him since we were 10 years old.
40. I don't want to see that movie. A) I *saw* B) *have seen* C) *seen* D) *have been seeing* it 5 times already.
41. It's going to rain. You A) *must* B) *must not* C) *may* D) *should* take your umbrella.
42. My pen is broken. I need A) *other one* B) *another one* C) *more each one* D) *almost one.*
43. Thursday is his birthday, so A) *he is very exciting* B) *his birthday is excitable* C) *he is excited* D) *he will have an excited day.*
44. We usually eat A) *breakfast in the evening* B) *lunch at noon* C) *dinner in the morning* D) *supper in the morning.*
45. Have you read the book A) *where* B) *when* C) *which* D) *who* I gave you?
46. We don't have A) *some* B) *any* C) *a lot* D) *a little* books.
47. I need to finish this A) *during* B) *until* C) *by* D) *at* Monday.
48. Does the bus stop here? I don't know where A) *can I* B) *I can* C) *do I* D) *I do* catch the bus.
49. A) *How many* B) *How much* C) *How long* D) *How* water do you want?
50. "How do you do?" A) "I do." B) "I'm fine." C) "Nice to meet you." D) "With my calculator."

ANNEXE 3 – Les 4 compétences en langue

Écouter et comprendre, Parler, Lire et Écrire

Comprendre l'anglais parlé

- Continuer d'écouter et de se concentrer même s'il n'y a que quelques mots compréhensibles.
- Exploiter le contexte pour mieux comprendre.
- Intervenir pour mieux comprendre : poser des questions pour la clarification ou l'orientation.

Parler

- Acquérir le vocabulaire nécessaire, surtout les verbes.
- Improviser : utiliser le vocabulaire que vous connaissez pour faire face à l'imprévu et pour éviter l'hésitation.
- Acquérir une sensibilité aux prononciations des mots (surtout l'accent tonique et les voyelles) et aux mélodies des phrases.
- Réfléchir en anglais. Éviter la traduction.

Lire

- Lire pour comprendre le sens général d'abord. Terminer la phrase et le paragraphe.
- Relire.
- Exploiter le contexte et la structure des mots pour déchiffrer le vocabulaire nouveau.
- Acquérir une facilité d'utiliser un dictionnaire bilingue.

Écrire

- Faire comprendre. Communiquer.
- Épeler, ponctuer, organiser les idées en phrases et en paragraphes.
- Lire et relire pour réviser.

Quel est réellement le profil de diplômé que nous recherchons, que les employeurs recherchent? Est-ce un diplômé avec des connaissances exhaustives dans un domaine, ou bien celui qui peut identifier des problèmes, proposer des solutions, développer un plan d'action et exécuter ce plan consciencieusement et avec assiduité ; celui qui sait s'ajuster aux réalités, qui peut échouer, apprendre des erreurs et recommencer, et tout ça dans des situations imprévues dans les domaines jamais rencontrés?

Mark BLOOM a travaillé comme enseignant, formateur et administrateur. Au Gabon entre 2001 et 2003, il a pu expérimenter un système de crédits capitalisables et des séries de cours échelonnés à prérequis. Au Bénin et au Sénégal, il a travaillé dans des projets dont l'objectif était de renforcer la formation continue des enseignants.

ISBN : 978-2-35665-074-0

