

**INGENIERIE
DE LA PEDAGOGIE ENTREPRENEURIALE**

Pr. Abdellatif FEKKAK¹

Professeur de management à l'ISCAE

Monsieur le Président du Congrès
Cher(e)s collègues de l'enseignement Supérieur
Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

Je voudrais tout vous présenter les vives et chaleureuses salutations du corps professoral de l'ISCAE et du Pr. Rachid M'RABET, Directeur de l'ISCAE qui, suivent avec beaucoup d'intérêt les résultats et les réflexions des travaux de ce congrès sous le thème : «Rôle du management de la qualité dans les systèmes d'éducation et de formation» qui se tient à l'ENSET -Rabat.

N'importe quel enseignant du corps professoral de l'ISCAE aurait pu présenter cette communication qui s'intitule «l'ingénierie de la pédagogie entrepreneuriale à l'ISCAE» dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique». Mon seul mérite est de préparer cette intervention au nom de la Direction générale de l'ISCAE.

Le thème de ce Congrès à l'ENSET sur «le rôle de la qualité dans les systèmes éducatifs et de la formation », est quelque peu provocateur. En effet, ce thème d'actualité pose plus de questions que de réponses, plus d'hypothèses que de certitude, plus d'impressions que de résultats pour la problématique de la qualité pédagogique dans les universités marocaines en général.

Les universités marocaines, en dehors du benchmarking des universités anglo-saxonnes et francophones et en dehors de l'adaptation des concepts pédagogiques (programme à contenu ou cursus à objectif), ont-elles compris que sans projet d'établissement ou de développement ? Elles risquent d'être vouées à la disparition, sinon asymptote à la ruine en raison de la compétitivité future entre les universités du public, du privé, voire associatives dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en cours de réalisation ?.

Dans cette nouvelle configuration, le projet pédagogique d'une faculté devient un projet d'établissement, l'étudiant devient un client, l'enseignant-chercheur devient un tuteur, le lauréat un produit d'une culture d'entreprise, l'université un terrain d'incubation de projets d'entreprises, le formateur un animateur, le Professeur un acteur, le cours un spectacle, la mobilité géographique devient une proximité technologique avec les moyens technologiques (Internet, Email, vidéoconférence, mobile, portable) etc.

L'esprit du tutorat du corps professoral va-t-il faire évoluer le mode actuel de fonctionnement de l'université vers des pôles régionaux de compétences (des structures industrialo-universitaires ou des Centres Hospitalo-Universitaires).

Face à tous les défis économiques de la mondialisation, l'université marocaine dans le cadre de cette réforme du système éducatif a-t-elle compris que sa principale force réside dans l'intelligence économique régionale, dans le développement d'un partenariat de proximité, dans les potentialités ses pédagogiques du corps enseignant et du corps professoral.

INTRODUCTION

Cher(e)s collègues universitaires
Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

¹ Pr Abdelatif FEKKAK est Professeur de management à L'ISCAE depuis 1976, titulaire d'un Docteur en sociologie Politique (Paris X Nanterre 76), d'un Docteur es Sciences de gestion ((Paris X Nanterre 86) et d'un Docteur d'Etat en économie (Université de Hassan II Casablanca 1999), Consultant de FIDA, BAD, EME, BM, Bureau d'étude Satec-Développement (France) et Cabinet d'étude Invent (Allemagne) pour la mise en place des programmes NAMTA pour la Formation dans le cadre de la Formation des Directeurs et cadres de Projets des différents Ministère de l'Agriculture du Maghreb (Voire les 2 livres de l'auteur sur les méthodologies d'analyse et de diagnostic pour les projets de l'économie agricole). Auteur de cinq livres et co-auteurs d'une quinzaine de livres et articles scientifiques spécialisés en management.

Cette communication fait inconsidérément une indistinction entre les pédagogies dites des établissements du public et les pédagogies dites des établissements de statut privé de l'enseignement supérieur, je voudrais à toutes fins utiles pour la suite des débats de ce congrès éviter les quiproquos ou les faux débats classiques sur le statut juridique de l'établissement de l'enseignement supérieur : public ou privé, de masse ou de classe, grand ou petit, urbain ou rural, le destin de la qualité de la pédagogie dans le système éducatif est et sera public.

Il n'y aura pas de choix dans le cadre d'un marché de la formation ouverte à la compétitivité entre le secteur public et le secteur privé des universités, c'est le client qui sanctionnera la qualité des diplômes. Il n'a pas une pédagogie du secteur public et une pédagogie du secteur privé, il n'y a que les enseignements/chercheurs du public qui, embauchés à hauteur de 90 % dans le secteur privé en qualité de vacataires, sont payés aux heures de travail effectif².

A la veille de la mise en place de la réforme du système éducative, il se profile une logique de compétitivité entre les établissements que protège la loi 01-00 de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres. A la différence de l'éducation et la ressemblance du management, la qualité de la pédagogie entrepreneuriale du monde des universités n'a ni frontière culturelle, ni frontière économique, ni frontière politique et encore moins de frontière sectorielle entre le public et le privé de l'enseignement supérieur.

Si la qualité de la pédagogie est une méthode internationale (qui peut faire l'objet des ISO 9000 version 2000), par contre, sa pratique est nationale, voire régionale pour les universités. Faut-il rappeler que dans ce cas figure, c'est la procédure de la démarche qualité qui est la plus importante -argument commercial de vente- plutôt que le contenu des programmes ou le cursus à objectif au sens anglo-saxon du terme.

Les Etablissements du secteur privé en particulier veulent aujourd'hui utiliser la qualité de la pédagogie comme l'ivrogne utilise le réverbère, non pas pour s'orienter, mais pour s'appuyer dessus. Cette image métaphorique illustre parfaitement les difficultés qui caractérisent les rapports entre le secteur public et le secteur privé de l'enseignement supérieur que l'on va développer en fonction du temps qui nous est imparti entre le management de la qualité et la pédagogie entrepreneuriale.

- 1/ Qualité des programmes à contenu ou des cursus à objectif
- 2/ Qualité des programmes d'enseignement selon l'UNESCO
- 3/ De quels courants pédagogiques s'inspirent les 16 universités du Maroc ?
- 4/ De quelles approches méthodologiques s'inspirent les universités du Maroc ?
- 5/ L'expérience pédagogique des programmes de l'ISCAE
- 6/ Qu'est-ce la qualité et la non qualité pédagogique ?

C'est ce que nous allons vous faire partager à froid à travers ce thème quelque peu provocateur «l'ingénierie de la pédagogie entrepreneuriale à l'ISCAE» qui, conçue, revue et corrigée, grâce aux travaux de réflexion des départements pédagogiques pluridisciplinaires de l'ISCAE qui, depuis deux ans, ont pris relativement une longue d'avance sur ses partenaires et sur ses adversaires de compétition.

1/ QUALITE DES PROGRAMMES A CONTENU OU DES CURSUS A OBJECTIF

La vie des universités ne doit pas se réduire non seulement à l'amélioration de la qualité, à l'allègement des effectifs et à la sélection des étudiants, mais elle doit être capable de défricher, en dehors des diplômes à professionnaliser (Licences, Masters, Doctorat), de nouveaux marchés de la formation continue ou permanente en partenariat avec les régions, les partenaires et les entreprises de proximité. Les universités de qualité seront les «champions des produits à esprit entrepreneurial, des programmes à contenu et des cursus à objectif pédagogiques» de demain selon les besoins du marché.

Les universités doivent consacrer tous les efforts à développer une obsession pour une nouvelle clientèle d'étudiant, considérée comme une clientèle de masse, une passion pour le travail des équipes pédagogiques, une mobilisation pour gagner les marchés régionaux de la formation continue et une ardeur pour développer à leur partenaire un esprit d'entrepreneuriat plutôt qu'une culture de salariat.

Le cœur de la réussite des universités Euro-américaines, c'est la qualité d'innovation pédagogique, démarche génératrice des dividendes d'un capital symboliques qui n'a pas de prix pour les collectivités régionales et les ressources humaines de l'université. Or, la plupart des universités du Tiers-monde ont du

(²) Source Ministère de l'Enseignement Sup. et de la Formation des Cadres 2000. voire librairie du Minsitère

mal à conserver un haut niveau de performance intellectuelle face à une nouvelle génération des universités de type privée ou des universités associatives.

Les universités occidentales et américaines qui ont donc expérimenté divers remèdes, passant d'une solution à une autre, se sont lancés, à corps perdu, dans le processus du management de la qualité totale en adoptant des stratégies allant de la diversification à son contraire : le recentrage sur le métier de base, en décentralisant leurs opérations, en rationalisant leur administration, en investissant des sommes considérables dans l'informatique, en dégraissant leur effectif pour donner davantage de pouvoir aux cadres moyens et en tentant de promouvoir le travail en équipe.

Que doivent faire les trois d'université (publique, privée et associative) pour rester compétitive dans les nouveaux marchés de formation (LMD ou Bac+3+5+8) qui se globalisent dont de nombreux programmes de formation de base ou spécialisée seront (sont déjà au Maroc avec une double diplomation) délégués ou délocalisés dans les pays du Tiers Monde ? Autre question fondamentale : Quelle est la finalité du système éducatif qui rentre dans une nouvelle logique de compétitivités des marchés de la formation ?

Le but est-il de créer de la valeur ajoutée pour les collectivités régionales ? La nouvelle religion du management de qualité veut-elle que le client ou le consommateur des formations dicte toutes les décisions aux universités entrepreneuriales, voire des universités-entreprises ? Les grandes universités anglo-saxons ou gréco-latines leaders dans leur pays affirment haut et fort : «Offrir aux étudiants la qualité des formations, c'est ce qu'ils attendent du retour de leur investissements».

Si hier les programmes d'enseignement étaient fixés par des textes qui contribuaient pour une part, à forger l'unité et la forte centralisation du système universitaire, aujourd'hui les projets de développement rencontre toute cette sorte de référence obligée : quels que soient la disciplines envisagée, les programmes à contenu (approche francophone) ou à curriculum à objectif (approche anglo-saxonne), de l'enseignement supérieur seront définis par les lois du marché. Le caractère public des programmes est à la fois un fait et une nécessité, la complexité aujourd'hui des commissions ad hoc qui contribuent à leur élaboration de leur rédaction et à leur mise en œuvre sont moins bien connues par les partenaires

Comment et par qui les programmes seront-ils élaborés dans l'université, à quels objectifs et à quelles impératives régionales répondent-ils ? A quels liens les différents programmes existants entretiennent-ils les uns avec les autres ? Quels sont les objectifs recherchés par les acteurs de la réforme de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique ? A toutes ses questions les textes officiels n'apportent pas de réponses.

Chaque enseignant à sa manière, selon l'éclairage qui convient au champ disciplinaire dans lequel il est ancré, évoque aussi l'un ou l'autre des problèmes que soulèvent les réponses à la question posée aux enseignants «qu'est-ce qu'un programme d'enseignement supérieur pour l'université ou les grandes écoles» d'autant plus si l'on ignore les besoins de proximité des entreprises locales et les potentialités de la Région?

Aujourd'hui, la plupart de nos voisins occidentaux, pensent la question des contenus et contenant de l'enseignement supérieur en termes, non pas de programmes au sens de cursus (francophone), mais de curriculum au sens d'objectif (anglo-saxonne). Les uns s'interrogent sur les vertus des initiatives de la régionalisation, et les autres cherchent à faire échapper la définition des programmes au primat d'un stock de connaissances à verser dans un silo (tête de l'étudiant) qui fuit comme les tonneaux de Danaïdes et préfère parler de niveau du silo (niveau d'instruction des étudiants).

En dehors de l'influence de l'ingénierie des programmes francophones ou des programmes anglo-saxons que l'on appelle le benchmarking, y a-t-il une originalité des programmes d'enseignement, valeur d'aujourd'hui, dans les seize (16) universités du Royaume du Maroc ? La question reste ouverte au débat ?

La réforme des premiers cycles est sans nul doute la composante fondamentale de toute la réforme envisagée pour l'enseignement supérieur. C'est en effet à ce niveau que se situent les plus grands effectifs et que les déperditions sont les plus importantes. C'est également le lieu d'accueil des jeunes bacheliers et le cas échéant d'agir sur la gestion des programmes de formation.

C'est au niveau du 1^{er} cycle, considéré comme le terrain de prédilection pour détecter les vocations et les potentialités en herbe pour institutionnaliser les procédures d'orientation. Les objectifs et les moyens envisagés pour y parvenir s'inscrivent dans la vision globale d'une réforme des programmes qui privilégie quatre axes fondamentaux considérés comme les vecteurs de la qualité de la formation et de la formation de qualité.

1/ Une autonomie totale des établissements de l'enseignement supérieur qui implique la rationalité financière, cohérente pédagogique et l'efficacité administrative.

2/ Une anticipation des événements technologiques de la mondialisation et le développement socio-économique du marché de l'emploi par des réformes de programmes, des méthodes pédagogiques et des concours sélectifs.

3/ L'innovation régionale est une différenciation pour être compétitive par rapport aux formations universitaires.

4/ La professionnalisation des diplômés qui, doit répondre aux besoins à la fois des opérateurs économiques et des collectivités locales de proximité.

A ce titre, il n'est pas inutile de comparer les programmes entre les pays du Maghreb et les pays d'Europe.

11/ Comparaison des programmes des pays du Maghreb

Les textes du projet de réforme du système éducatif avec les autres universités du Maghreb, note que «les premières années des études supérieures sont essentielles dans la mesure où d'une part, elles font face à une expansion rapide des effectifs et d'autre part, elles doivent assurer une formation générale équilibrée»³.

Les tendances actuelles, qui vont en se renforçant dans un monde où les connaissances qui évoluent en permanence, «mettent l'accent sur le développement des premiers cycles de l'enseignement supérieur sur les principes intellectuels, scientifiques et techniques fondamentaux plus que sur les connaissances trop spécialisées, et soulignent la nécessité d'accroître les aptitudes à l'analyse de questions pratiques et de l'acquisition de l'esprit de synthèse»⁴.

L'orientation pédagogique du Maghreb et l'avancement des réalisations de la Tunisie depuis 1995 précise les deux modules de formation, véhiculés par cette conception (non) universitaire des cycles courts de formation (Bac+3) en l'occurrence aux Instituts Supérieurs d'Enseignement Fondamental (ISEF) et aux Instituts Supérieurs d'Enseignement Technologique (ISET) en dehors du cadre universitaire.

Si ces mêmes types d'instituts, dont les études furent financées par la Banque Mondiale pour le Maroc et la Tunisie, sont déjà opérationnels en Tunisie, seront opérationnels au Maroc à la différence près dans les locaux des universités, à partir de l'année universitaire 2004/2005, sous forme de modules, modifiés en Bac+3 au lieu de Bac+2,5 de la Tunisie, vont coïncider avec l'hypothèse de la participation financière symbolique des étudiants, sous forme de droit d'inscription telle est l'idée proposée par la Banque Mondiale, pour soulager le budget du système éducatif.

En effet, sept (7) Instituts Supérieurs d'Enseignement de la Technologie (ISET) créés dans le cadre du Projet pour le développement de l'enseignement supérieur en Tunisie, ont ouvert leurs portes pour l'année universitaire 1995/96.

Au début des années 90, les diplômés tunisiens de l'enseignement supérieur ne maîtrisent pas les compétences recherchées par le marché de l'emploi, où il y avait pénurie du personnel cadre moyen et type Bac+2. De plus, l'efficacité interne de l'enseignement supérieur était faible et les coûts par étudiants diplômés sont élevés.

Les instituts ont répondu à ces problèmes dans le domaine de l'enseignement technique par cinq innovations portant sur le statut d'un nouveau type d'enseignant et de l'organisation des études pour former des cadres moyens professionnalisés⁵

1/ Les membres du corps d'enseignant, en technologie, créés spécialement pour ces types Instituts (ISET et ISEF), assurent environ deux fois plus d'heures de cours que les professeurs d'université. A la différence des enseignants/chercheurs universitaires, ils sont à la disposition des étudiants une fois par semaine pour le conseil et les orientations et le soutien.

2/ La capacité de développer un partenariat avec les entreprises va jouer un rôle important dans l'avancement de leur carrière professionnelle.

3/ La durée normale des études sanctionnées par un diplôme de technicien supérieur a été ramenée à 6 semestres après le baccalauréat (soit bac+3).

(³) Projet de Réforme de l'Ens. Sup., de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Avril 1996.

(⁴) Op. cit. Cahier de charge du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche Scientifique, voire proposition technique "Etude sur la réforme des premiers cycles universitaires au Royaume du Maroc", copie Banque Mondiale (secteurs sociaux Moyen-Orient et Afrique de Nord. Mars 1998.

(⁵) Op.Cit. Centre de Publication Universitaire «L'enseignement supérieur : acquis et perspectives» du Ministère de l'Enseignement supérieur de la République Tunisienne. (⁵) Idem.

4/Le cursus est partagé en module semestriel, de sorte que les inscriptions soient ouvertes 2 fois par an.

5/ L'accent est mis sur le partenariat avec les entreprises régionales où les étudiants vont faire leur stage et préparer leur projet de fin d'étude.

La première promotion de diplômés des ISET est sortie en février 1998. Aujourd'hui, ces Instituts ont permis trois grands succès en Tunisie selon la Banque Mondiale : 75% des diplômés ont trouvé un emploi dans les deux mois qui ont suivi l'obtention de leur grade et leurs employeurs maintiennent des contacts réguliers avec leur institut régional. Le taux d'efficacité interne des ISET et ISEF (88%)⁶.

Si une grande proportion des effectifs a choisi ces Instituts de proximité régionale, ces établissements contribuent au développement du gouvernorat (collectivité locale). La participation du secteur privé au financement des services est effective. L'enseignement privé a une importance capitale mais très variable au sein des régions. Si les écoles de statut privé d'enseignement supérieur sont plus nombreuses en Tunisie et au Maroc, par contre elles ne sont pas autorisées en Algérie.

Comme dans la plupart des pays en développement en dehors du Maghreb, l'enseignement privé s'adresse principalement à une clientèle urbaine appartenant à la tranche de revenu supérieur ou intermédiaire. En Jordanie, en Iran, en Cisjordanie et à Gaza, le secteur privé joue un rôle substantiel dans l'enseignement supérieur. Si la comparaison des réformes de programmes tend à s'homogénéiser dans le cadre du Maghreb Central (Tunisie et Maroc en particulier), la comparaison des programmes est aussi intéressante à faire avec les pays occidentaux. C'est ce que l'on va étudier.

12/ Comparaisons des programmes entre les pays d'Europe

Peut-on comparer les programmes de formation de l'Angleterre, de l'Allemagne, de l'Italie, de l'Espagne, de la France et celui du Maroc. La comparaison des cycles de formation peut-elle aller jusqu'à quel point entre le modèle curriculaire à objectif de la culture anglo-saxonne et le modèle de programme à contenu de la culture gréco-latine?

En France, l'Etat intervient au moyen dans la loi sur l'éducation qui lui donne un caractère de droit individuel. La formation professionnelle n'est pas liée à l'emploi. Elle est décidée dans un cadre interne à l'entreprise. Au niveau de la gestion des programmes de formation, il est souhaitable de faire participer les partenaires sociaux (Etat, Département, patronat, syndicat etc.).

Les Anglo-saxons n'ont jamais utilisé d'autre dénomination que le terme curriculum. La comparaison des programmes à objectif par rapport aux programmes à contenu est difficile. En effet, la notion de «Program» (Programme) existe dans la littérature anglo-saxonne, mais s'emploie juste pour les propos d'un parti politique ou d'un spectacle (Show).

En Allemagne, l'abandon de «lehrplan» (plan d'étude ou d'enseignement) au profit de «Rahmenrichtlinien» (lignes directives) et le choix en terme de curriculum peuvent s'expliquer par l'influence de la culture américaine. Cette hypothèse est-elle valable l'Italie et pour l'Espagne où s'est produite une évolution identique quoique beaucoup plus récente ?

En Espagne, la loi organique d'agencement du système éducatif de 1990⁷ ne parle plus de «programa» comme c'était le cas dans les textes officiels antérieurs de «curriculo». En Italie, le «curriculo» a été aussi remplacé «programi» dans les réformes, proposées par la commission Broca avant d'avoir eu droit de citer dans les ouvrages de recherche pédagogique⁸.

Par contre, il est remarquable que les pays francophones et les pays non anglophones tels que l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne, qui disposent pourtant du vocable programme dans leur propre langue, ont tendance à adopter de plus en plus le terme «curriculum». A la ressemblance de la France, le Maghreb central est doté d'organisme de la formation professionnelle pour répondre, en dehors des formations universitaires courtes (Bac+3), au besoin de la formation professionnelle des jeunes au niveau du Bac pour pallier à un manque de qualification professionnelle.

Il s'agit pour les ressources humaines des entreprises d'acquérir un savoir professionnel nécessaire pour l'industrie en pleine expansion. Le programme de formation professionnalisé sert aussi à la promotion sociale des jeunes que la qualification des adultes avec les passerelles entre les établissements d'enseignement supérieur et les établissements universitaires au même titre que les programmes de formation professionnalisée nipponne.

(7) Ley organica de ordenacion general del sistema educativo.

(8) L. Fuse, C. Pontecorvo «Il curricolo, prospettive teoriche e problemi» Loescher, Torino, 1981.

Le cadre japonais a besoin, lui aussi de savoir comment se former pour affirmer ses ambitions avec plus d'efficacité, ce qui devrait pouvoir le mener, à long terme, à gravir les échelons ou à trouver plus facilement un travail dans une autre entreprise⁹. Dans le contexte japonais, il s'agit le plus souvent de la formation permanente dans l'entreprise qui vise à fidéliser les ressources humaines.

Au niveau occidental, sur les caractéristiques de la formation des cadres et les modifications de la structure des programmes¹⁰ et l'émergence sur le leadership des Cercles de Qualité¹¹, sur les relations de groupe en tant qu'unité de travail et la comparaison des représentations qu'ont les Japonais des méditerranéens et vis versa ont fait l'objet de nombreuses études¹².

Par contre, la notion de pouvoir une «perspective du jeu des acteurs» employés à vie a été étudiée dans les entreprises pour confirmer l'existence d'une double hiérarchie, formelle et informelle¹³. Ce sont ces comparaisons entre l'ingénierie des programmes, conditionnés par les stratégies de chaque pays que l'on va analyser à travers les projets éducatifs au service des réformes d'enseignement supérieur et du développement économique soutenu par la Banque Mondiale.

5.2 Ingénierie anglo-saxonne des cursus à curriculum (Par objectif pédagogique)

L'influence de projets de formation reflète l'image du système éducatif de chaque pays. L'analyse empirique externe des systèmes éducatifs «des pays à programmes » et «des pays à curriculum » confirme ce que l'examen interne des systèmes éducatifs, occidentale, américaine, orientale et maghrébine laissait déjà prévoir en terme de projets curriculaires pour les pays anglo-saxons.

Aux Etats Unis, durant les vingt dernières années, les Etats ont imposé des règles très strictes pour la délivrance des diplômes, qui relève néanmoins des institutions. L'adoption d'un curriculum, qui exige un sens de l'initiative et de responsabilité, doit conduire à tracer un cadre indispensable, doit effectuer des choix. Dans ces conditions, on devine bien les motivations de ceux qui veulent aujourd'hui s'en inspirer dans des systèmes marqués par une longue tradition de réglementation imposée en matière de programmes.

Le curriculum peut-il assurer parallèlement «de développement personnel aussi bien que l'acquisition de toutes les aptitudes nécessaires à la vie sociale et professionnelle ? Peut-il garantir aux élèves «un progrès continu et consenti des compétences personnelles et sociales»¹⁴? Autrement dit, est-il possible que la «totalité des expériences qu'un apprenant s'effectue sous la conduite de l'école»¹⁵ ou encore «un effort de conduite de vie»¹⁶?

Les Etats-Unis enregistrent une évolution qui implique de l'exécutif par une réforme de l'éducation en 1988 (New Education Act) en promulguant un «national curriculum». Dans plusieurs Etats américains, le commissaire (le délégué) à l'éducation dicte maintenant des orientations¹⁷. Est-il aussi envisagé que le Ministère fédéral dont les prérogatives ont été jusqu'ici très limitées, définisse des «National standard» (normes nationales) ? Ces pratiques, qui sont remplacées avec le partenaire de l'éducation et de la formation, sont le fruit de tout un environnement socioculturel anglo-saxon

Aux Etats Unis, les réflexions dont il est prématuré d'apprécier les efforts de changement et la portée à long terme. Toutefois, les partisans de la sauvegarde des programmes curriculaires, qui implique une marge d'autonomie des établissements et une large liberté d'initiative pédagogique des enseignants et les partisans de solutions des normes standard plus rigides et plus coercitives sont en conflit permanent.

Au Royaume Uni, à la ressemblance des USA, a fait un revirement complet dans le cadre «du nouveau national curriculum» avec des objectifs nationaux, a retiré aux autorités locales comme aux établissements d'enseignement la marge considérable de liberté pédagogique qu'ils avaient.

Si aux Etats Unis, le gouvernement fédéral et les gouvernements des Etats ne cachent pas leur souci d'atténuer les disparités, avec l'ambition d'imposer au moins des normes identiques de mise au point pour certaines disciplines¹⁸. La Grande Bretagne réfléchit aussi à un canevas curriculaire, même pour les écoles

(9) J.M. Leclerc 85. Op.cit.

(10) Ishikawa Akihiro, «Les groupes de suggestion», in Revue Française de gestion N°27-28, Paris Sept/oct. pp. 173-178.

(11) Ishikawa Kaoru, «Japon :un million de cercles de qualité »,in Harvard/Expansion, printemps 81, PP.68-100

(12) A.Cailles 80/84. On révèle également des études sur les P.M.E. (J.M. Leclerc et Ikeda Y. 1984) sur la dualité du marché de l'emploi, sur le système du recrutement et de l'embauche (Azumi.Koya. « Hight Education and Business Recrutement in Japon, Colombia University, Teacher : collèges Press , New York, 69, 126 p.).

(13) OCDE, « La politique industrielle du Japon » préf. Du Baron von Platen, Paris 72.

(14) Tanner curriculum Development- Théory into Practise, 75.

(15) A.W. Foshay Foundation for American Education.

(16) H.O. Rugg Foundation for American Education.

(17) «L'enseignement aux Etats-Unis »par L'International communication Agency des Etats-Unis d'Amérique. Référence 79.053 (21). Document non daté. (17) Idem p.46

(18) Idem p.46

moins sélectives, si peuvent oublier les exigences des grandes écoles privées (les fameuses «public schools») où les formations de l'esprit, l'entraînement sportif et l'esprit d'initiative sont indissociables dans le Royaume Uni.

Aux Etats Unis, les préoccupations publiques ont les mêmes aboutissements. L'école doit assurer à chaque élève l'éducation dont il a besoin pour contribuer à la construction de la nouvelle société américaine. Il y a donc un aspect très naturel pour les partisans qui souhaitent voir les curriculums échapper au primat des seules connaissances et les doter d'aptitude pour faire face aux complexités croissantes de la vie sociale.

Contre toute attente, c'est pourtant l'Angleterre qui, après les évolutions récentes, présente le cas le plus ambigu. Les détracteurs du «National curriculum» dénoncent l'incongruité de sa dénomination parce qu'elle traduit la volonté d'unifier et de régenter ce qui ne peut l'être et voire de rompre avec les traditions propres à la pédagogie du pays.

Le cas de l'Espagne laisse penser qu'un curriculum au plan national peut être concevable sans conduire à une uniformisation sous la contrainte ! C'est en fait pour d'autres raisons bien plus déterminantes que le «National curriculum» doit susciter des interrogations. Si l'on conteste cette dénomination, la rigidité du découpage en discipline isolée fait de chacun l'objet d'un fascicule distinct¹⁹.

Dans son pays d'origine, le curriculum rime avec globalité et interdisciplinarité. La rupture a été brutale et voulue, le gouvernement n'a pas caché son aversion pour des études qui, selon lui, mélangent tout. Seule la prescription des formations par discipline permet de vérifier les connaissances acquises. C'était une menace de plus sur l'esprit du curriculum qui veut privilégier d'autres compétences que le savoir.

Si bien que les arguments ne manquent pas malgré tout à ceux qui veulent dénoncer le «National curriculum» comme une appellation abusive. Les pays anglo-saxons n'apparaissent plus, les terres d'élection ou la prescription autoritaire des contenus des programmes est à exploiter en vue d'acquérir des connaissances dûment cataloguées.

C'est du reste ce qui laisse supposer l'énorme littérature consacrée à ce sujet par le Royaume Uni et les Etats-Unis. Par contre, les pays occidentaux non anglophones, qui se sont ralliés à l'idée du curriculum au sens anglo-saxon plutôt qu'aux programmes au sens francophone du terme, n'ont pas éprouvé, pour la plupart, le besoin de changer le projet comme les pays gréco-latins à programme.

13/ Ingénierie occidentale des programmes à contenu (Stock de connaissance)

En dehors de l'Allemagne, c'est le Ministère de l'Education de chaque Lander qui continue d'être souverain, il est fréquent qu'un Ministère confie à un groupe d'enseignants, dirigé par un conseiller pédagogique, la mission d'élaborer un projet de programme qui est ensuite expérimenté pendant une année avant d'être officiellement adopté, mais ni les universitaires, ni les partenaires sociaux, ni les parents ne sont systématiquement associés.

L'autonomie dont jouissent les Länder (collectivité régionale) en matière d'éducation se traduit par les textes des programmes scolaires, secondaires et universitaires, s'appliquent seulement sur leur propre territoire. Toutefois, l'instance de concentration qu'est la Conférence permanente des Ministres de l'Education procède autant que faire se peut à des harmonisations.

L'existence, après l'unification de seize programmes scolaires différents qui n'ont pas toujours, ni les mêmes profils ni les mêmes exigences, obligent les éditeurs de multiplier les versions d'un même manuel, ravivent les tensions sur l'opportunité de cette formule germanique.

A cet égard, de nombreux Länder, qui ont adopté des programmes d'inspiration curriculaire, définissent la liste des objectifs à atteindre (Lehrziele) en distinguant éventuellement des objectifs cognitifs, les objectifs comportementaux et les objectifs de communication. Si les objectifs sont définis en terme de compétence (Fähigkeit) et en terme d'interprétation possible du contenu du programme, il incombe à l'enseignant de définir l'objectif adapté au profil des étudiants auxquels il s'adresse en y intégrant ses préférences personnelles.

On retrouve alors les mêmes démarches pédagogiques que celles de l'Italie et de l'Espagne. Par contre d'autres Länder, attachés au primat de l'acquisition des connaissances et de l'apprentissage, se méfient de curriculum restent fidèles au type de programme à conte nu traditionnel. Cependant, l'originalité du système éducatif allemand se traduit par une dualité des formations en alternance (semi-programme à l'école et semi-apprentissage dans l'entreprise). Par contre, en Italie, le vote par le Parlement d'une loi, est

(¹⁹) «Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?» Coordination par Chantal Demonque. Centre de documentation pédagogique, Hachette Education 1994.

nécessaire avant toute modification des programmes, modification qui peut intervenir aussi en fin de compte sous la forme d'un décret présidentiel ou du Ministère de l'Instruction publique²⁰.

La Commission, qui a proposé les nouveaux programmes pour l'école en 1985 est composée de 70 membres, représente tous les sensibilités sociales: partis politiques, syndicats, enseignants, parents, a été réduit lors de l'élaboration de la, «Scula media». Les retouches des programmes peuvent faire l'objet les formations moins généralistes au profit de celles plus professionnalisantes²¹.

L'Italie s'en tient à des textes qui s'appliquent à l'ensemble du territoire national et les mesures de décentralisation intervenues depuis 1972 n'ont pas touché le fonctionnement du système éducatif. Cependant, il a y eu non seulement des modifications pour les programmes de la «Scula media», mais aussi ceux des écoles secondaires, centrées sur les principaux domaines de compétences plutôt que sur l'acquisition cognitive de telle ou telle discipline du programme²².

Les programmes du primaire quant à eux ne donnent aucune répartition horaire et pour ce qui est des progressions, ne distinguent que deux cycles, l'un d'eux mentionne les contenus que peuvent aborder les enseignants. Ces changements sont tout à fait significatifs par rapport à la situation antérieure dont les programmes du second cycle sont du reste encore l'illustration parce que, faute d'un consensus politique sur leur révision se présentent encore comme une simple liste de contenu disciplinaire.

En Espagne, les procédures sont analogues dans toutes les Communautés autonomes. Seule l'Espagne vient d'adopter, avec la loi de 1990, une solution qui maintient des réglementations nationales tout en prévoyant des marges importantes d'adaptation par les autorités locales et les établissements.

D'abord, chaque communauté autonome a désormais la possibilité d'introduire l'étude de sa propre langue en plus de celle Castillan. Ensuite, si une liste de matières obligatoires doit être respectée partout, celle-ci n'occupe que de 65% à 55% de l'horaire selon que le Castillan est pratiqué uniquement ou pas²³.

Un tiers de l'horaire, qui en plus est laissé à la discrétion du pouvoir local, est délégué par celui-ci aux institutions. Bien qu'elles soient tout à fait conformes à la politique de décentralisation engagée dans la ligne de la nouvelle constitution de 1978, ces mesures n'en sont pas moins, dans certains milieux, suspectées de priver à terme les enseignements de la cohérence nationale qui leur serait indispensable.

La place accordée aux langues locales (le catalan, le galleo, le vasco et le basque) se ferait au détriment de la langue nationale le Castillan qui est pourtant le meilleur moyen de communication dans la péninsule et dans le monde. Si le cas espagnol est exemplaire d'un souci d'assouplissement des réglementations nationales, ses détracteurs n'ont guère de peine à trouver des arguments pour soutenir qu'il va à contre-courant. La tendance générale est en effet beaucoup moins à l'abandon de telles réglementations qu'à leur préservation et parfois même leur renforcement. En 1982, les programmes dits rénovés pour l'Enseignement Général de Base (EGB) avaient déjà substitué aux disciplines des «aires de connaissances » et introduit des listes de compétences pour l'Espagne²⁴.

Après la réforme de 1990, pour chacun des trois niveaux d'enseignement (école primaire, premier et second cycle), le ministère de l'Education et de la Science a publié un «schéma curriculaire » (Diseno curricular) qui accentue encore la démarche initiée en 1982. Pour chaque domaine (aréa) sont indiqués d'abord les aspects sous lesquels il doit contribuer aux finalités assignées au cycle d'études, puis aux compétences à assurer dans cette perspective et enfin aux «blocs de contenus» (bloques de contenidos)²⁵.

Si les instructions officielles prédisent les domaines à aborder, elles n'abordent pas les thèmes qui sont laissés à l'initiative «des équipes éducatives des institutions qui décideront de leur répartition entre les cycles et leurs progressions et chaque enseignement choisira les contenus qu'il va développer dans sa programmation»²⁶. Il est non seulement préconisé que dans l'exploitation de chaque thème, dont la teneur doit être aussi pluridisciplinaire que possible, trois démarches soient toujours suivies :

1/ Repérage «des faits, concepts et principes ».

2/ Développement d'approches spécifiques en termes de lignes de raisonnements.

(²⁰) Robet Larue, en collaboration (collectif d'auteurs), «Travailler avec les organismes scientifiques », Ed. Hachette, Centre de documentation pédagogique 1993.

(²¹) Idem p.45

(²²) «Qu'est ce qu'un programme d'enseignement ?» Coordination par Chantal Demonque. Centre de documentation pédagogique, Hachette Education 1994.

(²³) Idem p.120 (²³) Idem p. 231 (²³) Idem p. 183

(²⁵) Idem p. 183

(²⁶) Diseno curricular Base Educacion secundaria obligatoria, Ministerio de Educacion y ciencia, tome N°1 , Madrid, 1989, p. 122.

3/ Mise en évidence des «attitudes, valeurs et règles » impliquées par ces approches.

On assiste donc à un impressionnant effort pour implanter une perspective curriculaire qui conjugue en particulier l'interdisciplinarité, la recherche de compétences et une très large initiative des enseignants. Faut-il ajouter les indications fournies par le Ministère de l'Education et de la Science de l'Espagne dont elles sont réadaptées par chaque autonomie (les 4 communautés) ?

Les Pays-Bas qui, en 1992 ignoraient les programmes nationaux, ont emboîté le pas en Angle- terre en le prescrivant pour une série d'objectifs dans quatorze matières. Lorsque dans le cas des Néerlandais, les réglementations portent sur des objectifs, on peut se demander si elles ont le même degré de contrainte que quand elles s'appliquent à des contenus précis²⁷.

En France, c'est le recyclage, la formation à la carte est un moyen de faire baisser les statistiques du chômage, la gestion prévisionnelle de l'emploi et la formation pour L'Europe, la préparation à compétition européenne et mondialisation des économies. Même si des patrons ont des discours contradictoires sur la formation permanente au niveau des entreprises du même secteur économique la vision sur l'enseignement supérieur est la même pour le monde.

L'intégration des nouvelles informations technologiques pose à la fois des problèmes épistémologiques d'ordre des découpages conceptuels, d'ordre qualitatif et quantitatif, voire des transformations de certaines approches, méthodes, logiques ou disciplines.

Si hier les programmes nationaux étaient sous la responsabilité directe du Ministère de l'Education Nationale, aujourd'hui le processus est délégué au niveau des directeurs du même Ministère qui confient à leur tour la conception, en raison de la nécessité des compétences particulières dans des domaines spécialisés, à des inspecteurs généraux.

Un projet de programmes reste élaboré par l'inspection générale proche de la réalité quotidienne des académies à proximité régionales et officialisées après consultation obligatoire des instances associatives, des organisations syndicales pour les consultations obligatoires et des modifications éventuelles par les délégués du Ministère de l'Education Nationale en France.

La centrale des directeurs du Ministère de l'Education Nationale (MEN) préfère jouer le rôle d'arbitre, les inspecteurs généraux qui critiquent cette procédure qui les met dans des situations intellectuelles relativement inconfortables, refusent le monopole de la rédaction des projets en donnant la paternité aux directeurs délégués. Mais Ils ne refusent ni de coopérer, ni de collaborer, ni d'être associés à toute initiative de programmes. C'est à ce titre que Lionel Jospin, (alors Ministre de l'Education Nationale), crée une commission des programmes, présidée par d'éminents Professeurs Bourdieu et François Gros, chargé de préparer un rapport.

Ils ont recommandé dans la Loi d'orientation sur l'Education (10 juillet 1989), la création d'un «Conseil National des Programmes» (CNP). Le CNP s'est occupé de faire de nombreux rap- ports qui ont abouti à la notion de «Charte des programmes », définissant un certain nombre de principes, d'orientations, de choix, de conception des programmes proprement dits²⁸. Si les évolutions des esprits sont lentes en matière d'éducation avec les changements de structures, les procédures de transparence sont aussi souhaitées dans le but non seulement de faire participer tous les partenaires de la de l'éducation nationale, mais aussi de participer à l'édification d'un programme cohérent et idéal.

En dehors de l'hexagone, que ce soit en l'Occident ou en l'Orient, les mêmes problèmes se posent au niveau des programmes des systèmes éducatifs et au niveau de la formation pour le système productif, sans que l'on puisse trouver une thérapeutique sans contre indication.

14/ Projet de réforme du Maroc de professionnaliser les modules de formations

Si la plupart des pays du Maghreb avaient, avant la colonisation occidentale, une économie agraire de subsistance, les principales activités furent le commerce agricole, l'artisanat et services ayant pour fonction essentielle de satisfaire les besoins primaires et secondaires des collectivités du grand Maghreb. Les universités, les Entreprises et les Collectivités régionales du Maghreb sont-ils l'expression et le reflet de l'image de la société maghrébine ?

L'interrogation ne relève pas de la simple curiosité socio-historique. Les trois actrices portent l'empreinte indélébile de leur enfance et de leur adolescence ? Ils subissent l'influence de la pratique ancestrale des institutions culturelles endogènes et exogènes en l'occurrence : le caractère de la gestion à caractère public, le profil du patronat du Maghreb et les pratiques culturelles de la ruse (ruse politique, ruse

(²⁷) Idem p.125

(²⁸) Idem p135

économique, ruse sociale, l'incivisme, les tuyaux des métiers, la non transparence, l'éthique des affaires etc.).

A l'époque, on transférait des «machines éducatives clef en mains» complètement obsolètes, remises en cause par les crises économiques et le développement de la technologie. Ce n'est que récemment que l'ingénierie de la formation des programmes et les projets d'établissements est entrée dans l'analyse des corrélations entre les systèmes éducatifs et les systèmes productifs, bien que les industriels reconnaissent que la formation professionnelle rend le travailleur plus productif.

L'évolution du système productif semble être à la base du regain d'intérêt pour les sociologues et les gestionnaires pour l'ingénierie de la formation et de la mise à niveau des entreprises. Si les caractéristiques principales du système capitaliste étant la production de biens dans le but de les vendre avec la recherche du profit, les économistes se sont plutôt intéressés aux activités marchandes, «n'accordant que peu de préoccupation à la formation des hommes»²⁹ et à «l'industrie de l'enseignement» dans les économies en développement³⁰.

Marquée indélébilement par l'héritage colonial de la France et l'Espagne, malgré les mutations et les changements notables enregistrés de l'indépendance du Maroc, celui-ci vit une situation dramatique entre des systèmes éducatifs qui produisent des chômeurs universitaires en série et des systèmes productifs saturés qui ne peuvent plus embaucher des diplômés inadaptés.

L'analyse des «programmes à contenu des pays francophones» et «des curriculum à objectif des anglo-saxons» et le parallèle entre l'évolution des secteurs de l'enseignement et des secteurs en développement revêt une importance à double titre pour l'ingénierie des programmes de formation. S'agissant du pouvoir de décision des gouvernements, la prééminence de l'exécutif parfois sinon de l'Etat est souvent marqué par le choix des contenus des programmes.

Au Maghreb, quelle soit la conception qui prévaut force est donc de constater que le poids de l'Etat, est prédominant. Si d'un pays à l'autre, il existe des analogies dans l'évolution des systèmes éducatifs et productifs dans le rapport avec les changements qui se produisent entre les pays du Maghreb, il y a aussi des sensibilités différentes dont faut-il tenir compte ?

Les quatre principes politiques qui, notamment, conditionnent l'évolution des systèmes éducatifs au Maghreb sont l'unicité des programmes, la généralisation de la formation, l'arabisation des contenus et gratuité de l'enseignement. Ils en sont l'effet et la cause du Maghreb dont manifestement chacun des cinq pays est bloqué par la logique d'une culture politique nationale liée à des formations universitaires en complète inadéquation avec le marché de l'emploi.

Aujourd'hui, après la mise à niveau de la «démocratie pluraliste et de ses institutions politiques», il reste encore beaucoup de chantier à réformer au Maroc : la mise à niveau de la justice, la mise à niveau des Droits de l'homme et du citoyen, la mise à niveau des entreprises pour faire face la compétitivité des économies libérales, à la formation, la qualité selon les normes internationales.

C'est aussi la mise à niveau des décalages culturels, des retards technologiques, à la restructuration des entreprises «bras cassés», de la lutte contre les marchés parallèles. Si la politique est nationale pour chaque Maroc, l'économie est internationale. La mondialisation du commerce sans frontière a trouvé dans la culture du Maroc un repeneur potentiel du modernisme et de la technologie.

Aujourd'hui, il s'agit d'un temps nouveau soumis aux impératifs de changement entraînés par le contexte socio-économique de la mondialisation. Le temps est venu pour dire adieu à la sécurité de la marocanisation et la protection du marché marocain, bonjour le risque et la compétitivité économique et surtout, rompre avec les clichés qui opposent Etat et à la région, la gestion publique à la gestion privée, la bureaucratie au dynamisme des établissements autonome, le secteur de l'éducation nationale et le secteur privé de l'enseignement supérieur, la sécurité du public et l'esprit d'entreprise qui caractérise le risque du privé etc...

La leçon qu'il faut retenir des influences culturelles endogènes et exogènes des différents systèmes éducatifs en l'occurrence Gréco-latin et anglo-saxon est non seulement un affrontement institutionnel entre la gestion des établissements à caractère public et celle du secteur privé de l'enseignement supérieur, mais aussi une leçon de travailler avec des programmes «sans à objectif», « sans curriculum». Si la comparaison des systèmes éducatifs anglo-américains et euro-occidentaux est nécessaire- ment indispensable, sinon bénéfique pour se situer intellectuellement, méthodologiquement et disciplinairement dans les systèmes de

(²⁹)B. Millot et F.Orivel,« Economie de l'enseignement supérieur », Préface de J.C. Eicher éd. De Boeck-Wesmael, Belgique 1988

(³⁰) Lee Thanh Koi, «L'industrie de l'enseignement», Edition de minuit. Paris. 1989.

formation, le statut institutionnel des pays à «programme» et des pays à «curriculum» varie culturellement du schéma directeur pédagogique du monde oriental au Maroc.

2/ QUALITE DES PROGRAMMES DE FORMATION SELON L'UNESCO

Un projet de réforme des universités et une mise à niveau du Maroc des entreprises sont les fondements du modèle de l'ingénierie de la formation qui n'exclut pas les comparaisons des programmes à contenu au sens francophone et les programmes curriculaires à objectif au sens anglo-saxon.

Les caractéristiques fondamentales de la tendance mondiale des réformes selon l'UNESCO et la Banque Mondiale sont l'autonomie, la régionalisation des formations, le développement de partenariat, la compétitivité des établissements pour répondre aux besoins des régions, la participation financière à la formation (non-gratuite), la qualité des formations, l'esprit d'entreprise des nouveaux candidats «choisi» sur la base d'un projet de développement de 'l'université des etc.

Cette situation de transition dans de nombreux pays conduit naturellement la Banque Mondiale à participer activement aux réformes des systèmes éducatives des pays du Moyen Orient et Nord de l'Afrique (MENA). Des nouveaux concepts managériaux (autonomie, partenariat, concurrence et régionalisation) ont une incidence sur la modification des programmes, sur la qualité des formations professionnalisées, sur la sélection des étudiants, sur la compétition des universités, sur le développement de l'image régionale.

Il en est de même de la diversification et de la régionalisation des filières d'enseignement avec la multiplication des filières Bac+3 pour répondre au besoin d'assurer des passerelles entre les différentes filières courtes et longues. La pression de la réforme éducative amène l'université à modifier son comportement managérial en trois types de changement immédiat :

1/ La définition des objectifs des formations courtes et longues.

2/ Les approches des méthodes pédagogiques appropriées au type d'étudiants.

3/ La réforme des programmes à contenu ou curriculaires.

La formation de base ne doit pas être simplement conçue comme une accumulation de connaissances mais vers l'acquisition de compétences, dont les principales sont : 1/ Leur capacité à mobiliser les savoir-faire pertinents pour analyser des situations complexes et de résoudre les problèmes qui y posent. 2/ Leur capacité à entreprendre et prendre des initiatives. 3/ Leur capacité à justifier avec vigueur les choix stratégiques. 4/ Leur capacité d'anticiper leur devenir.

Une réforme d'un programme doit développer la capacité de réagir en un véritable intellectuel engagé et en citoyen responsable et solidaire pour construire un développement humain durable. Il est évident pour que la formation et l'éducation soient de qualité, il importe qu'elles doivent s'enraciner dans des contextes réels de la vie selon les recommandations de l'UNESCO pour que l'exercice ne soit pas une simple formalité vide de sens, mais transférable ou opérationnelle dans la région de proximité.

L'université doit être considérée comme un lieu pour exercer les compétences et répondre aux demandes explicites et implicites d'environnement régional de proximité. A cet égard, les étudiants doivent apprendre avec les partenaires de leur établissements à mieux cerner les objectifs des actions collectives, à mieux faire la part entre ce qui est transférable de ce qui adaptable aux spécificités locales.

Si la qualité des programmes passe par la qualité des objectifs, elle est également conditionnée par la qualité des méthodes pédagogiques. Pour répondre au défi de plus en plus crucial pour répondre à la massification des universités, cela suppose un très grand effort d'imagination de la part des universités dans les pays en développement.

L'enseignement supérieur doit collaborer à l'amélioration de l'enseignement secondaire de façon à assurer que les bacheliers puissent poursuivre des études au niveau supérieur⁽³¹⁾. La qualité des étudiants, dans l'esprit d'une grande équité implique, que les institutions d'enseignement ne confondent pas «élite et mérite ». Le concept d'élite indique la recherche du particulier, le concept de mérite indique la recherche de l'universel.

La qualité des programmes de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique suppose non seulement une infrastructure matérielle suffisante et bien adaptée aux besoins, mais aussi suppose également leur maintenance et une gestion rentable des lieux pour se prendre en charge et répondre aux besoins des marchés de l'emploi.

⁽³¹⁾ Déclaration de Beyrouth, idem,

Cependant, au-delà de la qualité des programmes de formation, il faudrait également mettre sur la qualité de l'environnement régional interne et externe des universités. Si l'institution est un espace de formation qui doit encourager les étudiants à se prendre en charge, elle est aussi un lieu de civisme et d'activités sportives, un lieu de débat culturel sur les problèmes de société et de solidarité.

Aux concepts de la qualité de l'enseignement supérieur et une assurance qualité des méthodes pédagogiques sont de plus en plus associés les concepts de d'évaluation et de culture de l'évaluation, comme l'ont déjà signalé les cinq conférences régionales de l'UENSCO dans leur déclaration et plan d'action. Si par analogie le concept de contrôle de qualité est très cher aux entreprises depuis des décennies, le concept d'évaluation est une régulation propre à la culture de l'université.

Le concept de qualité est-il un processus ou à une comparaison selon les normes pédagogiques entre les performances réalisées par rapport aux performances prévues. Si le contrôle est souvent perçu comme un jugement de valeur, l'évaluation par contre, porte sur les résultats collectifs, sur les objectifs à atteindre, sur les améliorations pertinentes à apporter. Une culture de qualité passe essentiellement par une culture de la participation des acteurs en formation (étudiants, enseignants, administration) et par la participation des partenaires de la région pour un double objectif :

- **Un but informatif** : Il est impossible d'inculquer une culture entrepreneuriale sans associer les étudiants et les partenaires à un projet d'action collective régionale, à un projet d'entreprise, un projet de développement régional et à un projet d'établissement. Les idées gouvernent le monde des universités, encore faut-il disposer du savoir-faire pour les traduire en un projet de développement à trois dimensions (université/entreprise/ région) ?

- **Un but d'ouverture** : la disponibilité pédagogique des enseignants, les attentes des collectivités locales et les besoins des entreprises sont des forces complémentaires qui rajeunissent l'université en lui apportant une expérience pédagogique, un savoir-faire et rendre opérationnel le bouillonnement des idées-forces des étudiants au niveau régional.

Une culture de la dynamique de la régulation suppose la création d'un département de communication à l'université avec la participation de tous les acteurs. Il ne suffit pas d'avoir un lieu de réunion. Trop souvent mal exploités par l'établissement, l'espace devient un lieu de contre-pouvoir du système, un espace de palabre estudiantine qui risque de faire émerger un contre-pouvoir, faute de communication entre les acteurs.

Une culture de la dynamique de la régulation des universités suppose la qualité du professionnalisme : des espaces de communication bien préparés et bien gérés, des espaces de délégation à des partenaires compétents pour préparer des dossiers solides, la prise en compte des expériences passées et la volonté d'évaluer des décisions. L'université ne doit pas être un îlot fermé sur elle-même au XXI^e siècle, mais un campus ouverture sur la qualité de l'environnement et ses partenaires régionaux. La qualité des programmes de l'enseignement supérieur est étroitement dépendante d'une culture des démarches qualités d'évaluation et d'une régulation de nature systémique.

La mutation de l'université marocaine va dépendre de plus en plus de deux types de changement majeur³². La première concerne la formation pédagogique des enseignants, amenés à adapter de plus en plus fréquemment des conceptions et des méthodes pédagogiques plus innovantes et plus interactives en faisant participer les étudiants dans le cadre des nouvelles technologies de communication. La seconde concerne la mise en place de structures amenant les chercheurs à travailler en équipe pluridisciplinaire autour de projets d'actions collectives et de rompre ainsi avec les habitudes des «francs tireurs» de travail en solitaire dans un laboratoire de réflexion.

Par ailleurs, «surmonter le déséquilibre, qui existe entre les activités d'enseignement et les activités de recherche, est un (autre) problème préoccupant sur lesquels l'enseignement supérieur devra se pencher et qui se pose en des termes différents selon les régions. Dans les pays en développement, les charges d'enseignement et d'encadrement sont parfois telles qu'une recherche de qualité est impossible et que le statut de chercheur en particulier est tellement vide qu'il ne sert qu'à justifier un complément de ressources matérielles.⁽³³⁾

Mieux, confirme la Conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Afrique (Dakar), dans de nombreux pays aux revenus très faibles, les conditions de vie des enseignants/chercheurs sont telles que les tâches lucratives externes occupent l'essentiel du temps de ceux qui sont chargés de faire de la recherche d'une part. D'autre part le souci de la pertinence se pose encore avec plus d'acuité dans les périodes de mutation où les situations paradoxales abondent, où les forces politiques en présence de la société tirent dans les différents sens les collectivités locales et régionales.

⁽³²⁾ Pr. Abdelatif FEKKAK, « Gestion pédagogique par objectif (GPO) » éd. Bepsy -édition, 89

⁽³³⁾ Dakar, UNESCO, «Déclaration et plan d'action sur l'enseignement supérieur en Afrique» Op.cit. p 9.

A cet égard, l'université doit jouer un rôle fondamental, en mettant toutes ses ressources humaines, ses potentialités et son esprit d'entreprise au service de la proximité des collectivités régionales. «La pertinence de l'enseignement supérieur doit être envisagée essentiellement en fonction de son rôle et de sa place dans la société, de sa mission en matière d'éducation, de recherche et des services qui en découlent, ainsi que de ses liens avec le monde du travail au sens le plus large, de ses rapports avec l'Etat et les sources de financement public et de ses interactions avec les autres degrés et formes d'enseignement». ³⁴

Il est impératif que l'enseignement supérieur s'adapte aux mutations du monde des entreprises, sans pour autant perdre son identité propre et ses priorités qui concernent les besoins à long terme de la société en développement. En effet, les institutions d'enseignement supérieur qui, surtout celles dépendant de la fonction publique, n'ont pas les reins solides pour développer les laboratoires, les unités et les centres de recherche compétitive risquent de se contenter de l'enseignement dépasser sans potentiel et sans développement local.

A cet égard, la pertinence concerne aussi la réforme des programmes et des curriculums, encore trop souvent dans les pays en développement axés sur l'accumulation des stocks de connaissance. S'il est possible pour un étudiant studieux ayant la capacité de maîtriser tout le savoir acquis dans son secteur, aujourd'hui, cette situation est pratiquement impossible: si les connaissances en chimie doublent en cinq ans, elles doublent par contre en informatique en six mois.

Il faut désormais mettre «l'accent non pas sur la transmission des connaissances, mais sur la production de connaissances» ³⁵. Dans cette perspective, les participants de la Conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Afrique de Dakar réclament que «les programmes de formation soient désormais définis en termes de profils de compétences à maîtriser et non plus en termes de connaissances à transmettre et à restituer» ³⁶.

La déclaration ajoute que les participants souhaitent de véritables programmes d'éducation plutôt que de simples programmes d'enseignement, avec «des objectifs prioritaires des curriculums qui devraient être formulées en termes de capacités d'analyse de la complexité, de capacités d'entre- prendre, de capacités de réagir en citoyen responsable pour développer une culture de la paix»³⁷.

Science, éducation et culture sont indissociables comme la Charte de l'UNESCO le proclame. La pertinence est aussi un concept de proximité estudiantine, d'être à l'écoute des étudiants parce que, au-delà des programmes formels de formation, l'environnement social et culturel dans lequel baigne l'étudiant est un facteur éducatif ou anti-éducatif. Une ambiance universitaire où «les enseignants ne respectent pas leurs engagements (absences non justifiées, retard ..) n'éduque pas à la responsabilité.

La pertinence est aussi un concept de valoriser le corps enseignant universitaire, considéré comme la première ressource dont dépend pour une grande part la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur, dans le cadre de ses trois missions fondamentales : l'enseignement, la recherche scientifique et les services. Telles sont les dispositifs de la recommandation concernant les conditions du personnel enseignant/chercheur approuvé par la conférence générale de l'UNESCO en novembre 97.

La pertinence, c'est aussi gérer les carrières (sélection, nomination, avancement, promotion) sur la base du mérite, des profils de compétences requises. Les gouvernements, les Parlements et les institutions d'enseignement supérieur accorderont une attention particulière au document de recommandation concernant «le statut et les conditions du personnel de l'enseignement supérieur» ³⁸.

Un aspect crucial pour développer une politique de qualité de l'enseignement supérieur qui fait l'objet de deux tendances parallèles déterminent le rapport entre l'enseignement supérieur et le monde du travail : d'une part, l'enseignement supérieur s'achemine vers un système de masse à mesure que la technicité des économies modernes s'accroît et que celles-ci deviennent de plus en plus tributaires de diplômés du niveau universitaire bien formés et créatifs qui constituent des cadres moyens, capable de s'ajuster aux formations flexibles et aux emplois du marché local.

Dans ces conditions, l'université supérieur doit à la fois réagir à l'évolution du marché du travail et à l'apparition de nouveaux secteurs et formes d'emploi et les anticiper. Elle doit être à l'écoute des

(³⁴) «Changement et développement dans l'ens. Sup.: document d'orientation » L'UNESCO p.8, chap.VI.

(³⁵) Idem : Déclaration de La Havane.

(³⁶) Déclaration et plan d'action sur l'enseignement supérieur en Afrique : « Consultation régionale de la région Afrique préparatoire d à la conférence mondiale sur l'ens.Sup». Dakar, Sénégal du 01 au 4 avril 97.

(³⁶) Idem

(³⁷) Regional Conference on Higher Education. Declaration about Higher Education in Asia and the Pacific, Plan of Action : «National strategies and Regional co-operation for the 21st century». Tokyo, Japon, 08 au 10 July 1997. (³⁷) Tokyo, op.cit. Plan para.19.

changements des principales tendances du marché pour y adapter ses programmes et l'organisation des études et donner ainsi de meilleures chances d'emplois à ses diplômés.

Dès lors que l'équation «diplôme = emplois» n'est plus valable, on attend de l'université qu'elle produise des «nouveaux produits universitaires», capables non pas seulement de chercher des emplois, mais de former de véritables entrepreneurs. L'exigence de la qualité des formations universitaires est devenue une préoccupation primordiale dans l'enseignement supérieur.

L'aptitude de cet enseignement à répondre aux besoins et aux attentes de la société dépend en dernière analyse de la qualité des ressources humaines, du corps enseignant, de la sélection des étudiants, mais aussi de l'infrastructure et de l'environnement universitaire. «L'exigence la qualité comporte de multiples aspects et l'objectif primordial des mesures prises à cet effet doit être d'améliorer les institutions aussi bien que l'ensemble du système éducatif»³⁹.

Le concept de qualité n'est pas facile à définir. La qualité de l'enseignement supérieur est pluridimensionnelle. Le concept composite «d'assurance qualité» implique que «toutes les politiques, les systèmes et les processus soient dirigés pour assurer la maintenance et la qualité des produits de l'université. «Un système d'assurance qualité sera un moyen qui, mis en place par l'institution (l'université) pour se confirmer à elle-même et confirmer à d'autres que les conditions mises en place afin que les étudiants atteignent les standards que l'institution s'était fixés»⁴⁰.

Le concept d'assurance qualité implique que la qualité puisse être comprise comme ajustement à ce qui a été prévu par l'université : fixation des objectifs avec des critères de qualité selon les normes internationales en vigueur. Ces réflexions ont été faites lors des conférences régionales qui confirment que «la qualité est inséparable de la pertinence sociale»⁴¹. La qualité de l'enseignement supérieur est une fonction de la qualité des composantes du système éducatif.

La qualité de l'enseignement supérieur est une réponse aux besoins de la société et en particulier ceux liés à la construction d'une culture managériale dans le cadre d'un développement humain durable pour employer une expression très chère à l'UNESCO, parce que la qualité n'est pas centrée exclusivement sur les produits, mais aussi sur les processus administratifs mis en place par le système éducatif, fonctionnant comme un tout cohérent pour assurer cette pertinence sociale.

3/DE QUELS COURANTS PEDAGOGIQUES S'INSPIRENT LES UNIVERSITES DU MAROC ?

La logique de la cohérence d'un schéma pédagogique, c'est tout le Discours de la méthode de Descartes, c'est le doute d'une réflexion, même si l'on est assis sur un trône d'assurance des sciences de l'éducation. C'est le ciment de l'architecture d'un système éducatif, c'est un mode de pensée des enseignants/chercheurs.

De quels courants de pensée les 16 universités marocaines vont-elles s'inspirer pour confectionner la réforme de leurs programmes à contenu ou leur cursus à objectif selon les courants pédagogique en vigueur. L'objectif est de professionnaliser le corps professoral dans son principal métier d'enseignant/chercheur.

D'où pour éviter de toucher les sensibilités du corps des enseignants pour des raisons évidentes, surtout ne pas poser les questions directes et brutales du type: «De quels courants ou de méthodes pédagogiques vous vous inspirez pour enseigner dans votre université». Pour éviter le vrac pédagogique sans aucune cohérence méthodologique, il n'est pas inutile de donner une vision globale des différentes approches pour développer des compétences pédagogiques entrepreneuriales.

1/Courant pédagogique libérale

Parmi l'échantillon d'auteurs qui seront étudiés pour une mise au point et une mise à niveau (Lay/ Claparade/ Dewey/ Piaget/ Freinet etc.)⁴².

2/ Courant pédagogique socialiste

Parmi l'échantillon d'auteurs qui seront étudiés pour une mise au point et une mise à niveau (Bakounine/ Marakenko/ Pavlov etc.) .

(³⁹) UNESCO, «Changement et Développement de l'enseignement Supérieur» p. 9 éd. 95.

(⁴⁰) Donald Ekong, Document d'orientation sur la qualité » p. 2 UNESCO.

(⁴¹) Chitoran et Dias, Document d'orientation sur la qualité, p. 2. L'UNESCO.

(⁴²) Abdellatif FEKKAK, «Gestion Pédagogique par Objectif», (GOP) Bepsy-édition, 1987

3/ Courant pédagogique américain

Parmi l'échantillon d'auteurs qui seront étudiés pour une mise au point et une mise à niveau (Rogers/ Moreno/ Lewin, Dewey, Lay Kerchenstener etc..)

4/ Courant pédagogique moderniste

Parmi l'échantillon d'auteurs qui seront étudiés pour une mise au point et une mise à niveau (Carard/ Skinner/Enseignement programmé, la Programmation Neuro-Linguistique dite la (PNL), l'Analyse Transactionnelle dite la (AT).

5/ Courant institutionnel

Parmi l'échantillon d'auteurs qui seront étudiés pour une mise au point et une mise à niveau (G.Lapassade et un col d'auteurs, la Pédagogie institutionnelle).

4/ DE QUELLES APPROCHES METHODOLOGIQUES S'INSPIRENT LES 16 UNIVERSITES DU MAROC ?

Si les courants pédagogiques n'ont pas besoin d'être détaillé dans ce congrès, les approches des méthodes pédagogiques aussi ne feront pas l'objet de cette communication, mais ils peuvent faire l'objet de workshop (des ateliers fermés) de réflexion pour une mise à niveau des enseignants.

- 1/ Le système éducatif s'inspirera-t-il des méthodes affirmatives ?
- 2/ Le système éducatif s'inspirera-t-il des méthodes et démonstratives ?
- 3/ Le système éducatif s'inspirera-t-il des méthodes interrogatives ?
- 4/ Le système éducatif s'inspirera-t-il des méthodes des découvertes ?
- 5/ Le système éducatif s'inspirera-t-il des méthodes expositives ?
- 6/ Le système éducatif s'inspirera-t-il des méthodes de créativité ?
- 7/ Le système éducatif s'inspirera-t-il de la Gestion Par Objectif ?

Ces approches méthodologiques doivent répondre en pratique aux interrogations épistémologiques suivantes qui peuvent se traduire par peut-on dire :

- ✓ Analyser les rythmes de travail des étudiants, avec l'analyse des rythmes des évaluations.
- ✓ Analyser les progressions intellectuelles et les développements personnels des étudiants.
- ✓ Analyser la performance des méthodes pédagogiques
- ✓ Analyser la qualité pédagogique par objectif des départements
- ✓ Analyser de la recherche par les étudiants de la médiocrité des notes ou de la moyenne.

Un projet pédagogique ou un projet d'établissement doit toujours être présumé inefficace tant que la preuve du contraire n'a pas été apportée. Le but d'une réforme du système éducatif est d'abord d'aider les nouveaux partenaires à acquérir des connaissances, à comprendre, à analyser, à synthétiser, à évaluer, à acquérir les compétences recherchées tel le professionnalisme et les réflexes comportementaux d'ouverture sur d'autres cultures, développer l'esprit entrepreneurial.

Partant de cette perspective, le projet pédagogique doit répondre aux questions suivantes :

✓ Quel est l'intérêt de professionnaliser les modules de formation en Bac+3+5+8 à l'université, sinon quels sont les mobiles qui nécessitent le changement des programmes et poussent les enseignants à changer de pédagogie dans le cadre de cette nouvelle réforme du système éducatif ?

✓ La nouvelle réforme va-t-elle être fondée sur une étude minutieuse des compétences requises en matière de management de qualité ?

✓ Le volume horaire du projet de réforme des cycles de formation va-t-il être réduit ou augmenté par rapport à l'ancien programme ? La réforme présente-t-elle une réduction des coûts financiers « par étudiant diplômé » ?

✓ Les programmes à contenu des différentes disciplines vont-ils être adaptés, revus et corrigés en fonction de l'évolution des besoins du marché régional ?

✓ La (re)distribution des ressources entre l'enseignement, la recherche va-t-elle avoir des effets positifs sur la réforme des programmes et la pédagogie ? Comment motiver le corps enseignant à consacrer davantage d'énergie à la pédagogie entrepreneuriale et à la recherche scientifique et à la formation continue dans le cadre de la réforme ?

✓ Les tâches administratives seront-elles plus simplifiées en décentralisant les décisions pédagogiques dans le nouvel organigramme ou au contraire seront-elles plus complexes en raison de la gestion participative par Objectif des départements ?

✓ Avec leur participation, les étudiants feront-ils preuve de davantage d'initiative dans le cadre des départements pédagogiques durant leur formation, voire entreprenant dans l'exercice de leur formation ?

✓ Avec leur participation, les étudiants manifesteront-ils davantage de volonté et d'aptitude à entretenir leur compétence professionnelle ? Consacreront-ils davantage de temps, d'énergie, voire d'efforts à leur formation en matière de recherche de la qualité des programmes et de la pédagogie?

Moralité de l'histoire, sans participation des potentialités des départements pédagogiques, sans l'avis consultatif des étudiants et sans diagnostic d'évaluation de l'environnement économique des régions, la réussite d'un projet d'établissement ou un projet pédagogique ne peut être garantie.

La restructuration des programmes est non seulement une affaire des départements pédagogiques qui peuvent réagir sur l'actualité des projets éducatifs de l'université, mais aussi de mettre en place à la fois une charte graphique et une charte pédagogique de chaque l'université du Royaume du Maroc.

Il n'y a pas à ma connaissance parmi les 16 universités au Maroc, en dehors de la définition classique des objectifs à moyen et long terme, une université qui a proposé une charte pédagogique, encore moins de proposer des séminaires pour former les enseignants pour s'approprier une charte graphique identitaire de leur propre établissement telle que (Le dossier Structurel, le dossier Tempo- rel, le dossier Facilitateur, le dossier Evaluation, le dossier technique).

L'expérience sur de la qualité des programmes et sur la qualité pédagogique de l'ISCAE sera donner comme exemple lors de la conférence sous forme de diapositives pour retenir l'expérience, fort intéressante.

CONCLUSION :

La mobilisation des enseignants, du personnel administratif et les étudiants est un facteur important dans la mise en place non seulement pas de la réforme de l'enseignement supérieur, mais aussi autour d'un projet pédagogique de d'établissement de s'approprier les démarches qualités des projets de la pédagogie entrepreneuriale

Quel que soit l'initiateur du projet pédagogique, il est essentiel que l'université s'engage, sans aucune réserve, dans une dynamique de motivation, parce qu'il y va de la survie de l'université. Conscient que proposer un projet pédagogique ou d'établissement, c'est bien, mais requérir l'adhésion du corps professoral de l'université, c'est encor mieux, d'où la nécessité de l'associer à travers la reconquête de leur département : l'objectif primordial pour l mise en place de cette réforme est de participer par projet pédagogique au développement de son établissement en toute connaissance de cause.

Concevoir et réaliser un projet pédagogique nécessite de croire en l'avenir d'un projet de développement de l'université, de croire en la capacité collective des départements pédagogiques. Il n'y a pas de projet sans mobilisation du corps enseignant, sans l'espoir de résoudre leur handicap matériel et promotionnel, sans approbation globale des mesures à apprendre pour redresser les dérives pédagogiques.

Anticiper les événements, comprendre et approuver le développement pédagogique, œuvrer pour la réussite d'un projet d'établissement peut se résumer en deux concepts : la confiance et la participation. Il n'y a pas de projet sans sentiment de confiance et de bonne gouvernance. La mobilisation du corps enseignant nécessite un état des lieux de leur établissement. Tout diagnostic, aussi valable soit-il, ne peut être efficace et opérationnel, s'il ne prend pas en compte les compétences entrepreneuriales et les potentialités du corps enseignants.

L'une des composantes fondamentales de la dynamique de projet pédagogique, c'est la confiance dans les potentialités du corps enseignant. Un projet d'établissement ne relève pas uniquement d'un département pédagogique, mais repose essentiellement sur le partage des valeurs et de la culture de l'université. Les techniques sont néanmoins indispensables à une démarche qualité cohérente : la réussite d'un projet pédagogique dépendra des potentialités du corps enseignant, du degré d'implication des ressources humaines de l'établissement, de la mise en place des tableaux de bord de pilotage de l'avancement du projet pédagogique des projets de programmes et de la mise en place de la réforme de l'enseignement supérieur.

Pr. Abdelatif FEKKAK
Professeur de management à l'ISCAE