



Rapport n°

L'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire

Rapport thématique 2 :

La qualité de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire

Version finale

Décembre 2017

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 4 |
| CONTEXTE | 4 |
| OBJECTIFS DE L'ÉTUDE | 4 |
| METHODOLOGIE | 4 |
| PLAN DE L'ÉTUDE | 4 |
| 1. ÉVALUATION DE LA QUALITE DE LA FORMATION | 5 |
| 1.1 MESURES INDIRECTES DE LA QUALITE | 5 |
| 1.2 INSERTION DES DIPLOMES | 6 |
| 1.3 PRODUCTION SCIENTIFIQUE | 7 |
| 1.4 BENCHMARKING INTERNATIONAL..... | 10 |
| 2. LES DETERMINANTS DE LA QUALITE DE LA FORMATION | 11 |
| 2.1 PREPARATION DES ÉTUDIANTS..... | 11 |
| 2.2 INSUFFISANCE DE L'INFORMATION ET L'ORIENTATION | 12 |
| 2.3 ABSENCE DE STRUCTURES D'INTERFAÇAGE ET D'APPUI A L'INSERTION | 14 |
| 2.4 PREPARATION ET COMPETENCES DES ENSEIGNANTS | 19 |
| 2.5 CURRICULUM ET PEDAGOGIE | 19 |
| 2.6 CONDITIONS D'APPRENTISSAGE..... | 20 |
| 2.7 UN SYSTEME D'ASSURANCE QUALITE EMBRYONNAIRE..... | 21 |
| 3. OPTIONS POUR L'AMELIORATION DE LA QUALITE DE LA FORMATION | 29 |
| 3.1 ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS..... | 29 |
| 3.2 MODERNISATION DES CURRICULA ET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES | 29 |
| 3.3 CREATION DE LIENS ETROITS AVEC LE MONDE DU TRAVAIL | 32 |
| 3.4 AMELIORATION DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE | 33 |
| 3.5 DEVELOPPEMENT DU SYSTEME D'INFORMATION ET D'ORIENTATION | 34 |
| 3.6 DEVELOPPEMENT DES ECOLES DOCTORALES | 37 |
| 3.7 MISE EN PLACE D'UN SYSTEME D'ASSURANCE QUALITE SOLIDE | 38 |
| 4. CONCLUSION | 40 |
| REFERENCES..... | 42 |
| ANNEXES | 43 |

Liste des tableaux, des graphiques et cartes

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Efficacité Interne dans Deux UFR (2011)..... | 6 |
| Tableau 2 : Inadéquation Formation-Emploi (2014) | 7 |
| Tableau 3 : Production Scientifique de la Côte d'Ivoire et Autres Pays Africains (2010 et 2016)..... | 8 |
| Tableau 4 : Les 25 Étoiles Montantes en Afrique (2016)..... | 9 |
| Tableau 5 : Top 100 des Universités africaines (2017) | 9 |
| Tableau 6 : Index Global d'Innovation et Classement des Systèmes d'Enseignement Supérieur (2017) | 10 |
| Tableau 7 : Résultats de la Côte d'Ivoire - PASEC 2014..... | 11 |
| Tableau 8 : Taux de Réussite au Bac par Filière (2015) | 12 |
| Tableau 9 : Évolution du Taux de Réussite au Bac (2014 – 2017) | 12 |
| Tableau 10 : Pratiques d'Évaluation Externe dans les Pays de l'Espace de l'UEMOA | 24 |
| Graphique 1 : Production Scientifique de la Côte d'Ivoire et Autres Pays Africains..... | 7 |
| Graphique 2 : Éléments faisant défaut à la formation selon le type d'enseignement..... | 15 |
| Graphique 3 : Facteurs de déception des diplômés vers leurs établissements d'origine..... | 16 |
| Graphique 4 : Domaines de formation complémentaire suggérés par les diplômés selon l'origine de l'établissement | 16 |
| Graphique 5 : Principales Contraintes au Développement de l'Assurance Qualité en Afrique..... | 23 |
| Encadré 1 : Dispositif de suivi des diplômés de l'École Nationale Supérieure des Statistiques et d'Économie Appliquée (ENSEA)..... | 18 |
| Encadré 2 : Évaluation des Grandes Écoles et Universités Privées en Côte d'Ivoire..... | 21 |
| Encadré 3 : Programmation Stratégique pour les Sous-Secteurs de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique..... | 22 |
| Encadré 4 : Référentiel AQI-UMED pour l'Auto-Evaluation Institutionnelle des Universités Maghrébines..... | 25 |
| Encadré 5 : Projet EWAQAS : Options pour la Mise en Place d'un Système d'AQ à Différents Niveaux | 26 |
| Encadré 6 : Références et Lignes Directrices pour l'AQ de l'Enseignement Supérieur en Afrique | 27 |
| Encadré 7 : Crépuscule du cours dicté : "l'apprentissage actif" en passe de renverser le type d'enseignement qui a été la règle dans les universités depuis 600 ans | 30 |
| Encadré 8 : Les Programmes Coopératifs | 32 |
| Encadré 9 : Options pour un Système National d'Assurance Qualité | 38 |

Liste des abréviations et acronymes

| | |
|---------|--|
| AFD | Agence Française de Développement |
| AQ | Assurance Qualité |
| BAC | Baccalauréat |
| BEP | Brevet d'Études Professionnelles |
| BEPC | Brevet d'Études du Premier Cycle |
| BM | Banque Mondiale |
| C2D | Contrat de Désendettement et de Développement |
| CAMES | Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur |
| CEPE | Certificat d'Études Primaires et Élémentaires |
| CFA | Communauté Financière d'Afrique |
| CIV | Côte d'Ivoire |
| DECO | Direction des Examens et Concours |
| DESPRIV | Direction de l'Enseignement Supérieur Privé |
| DOB | Direction d'Orientatation et des Bourses. |
| DOREX | Direction de l'Orientatation et des Examens |
| EMIS | Education Management Information System |
| ENV | Enquête de Niveau de Vie |
| IDH | Indice du Développement Humain |
| INP-HB | Institut National Polytechnique Houphouët Boigny |
| IPG | Indice de Parité de Genre |
| ISU | Institut Statistique de l'UNESCO |
| LMD | Licence-Masters-Doctorat |
| MENETFP | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle |
| MESRS | Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique |
| METFP | Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle |
| PIB | Produit Intérieur Brut |
| SE-ETFP | Secrétariat d'Etat de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle |
| TBS | Taux Brut de Scolarisation |
| UAO | Université Allassane Ouattara (Bouaké) |
| UFHB | Université Félix Houphouët Boigny (Cocody, Abidjan) |
| UFR | Unité de Formation et de Recherche |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| WDI | World Development Indicator |

Remerciements

Le présent document a été préparé par une équipe de consultant de la Banque mondiale constituée de Jamil Salmi et Najla Bouden-Romdhane.

L'équipe tient également à remercier particulièrement les parties prenantes du secteur de l'enseignement supérieur de la République de Côte d'Ivoire qui ont participé aux ateliers, fourni de précieuses informations, ainsi que des apports inestimables sur la version préliminaire de cette étude. Nous regrettons de ne pouvoir mentionner individuellement tous ceux qui ont contribué à cette étude mais aimerions cependant remercier spécifiquement le personnel du Ministère de Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, du Ministère du Budget, de la Direction des Examens de Concours (DECO), de la Direction de l'Orientatation et des Examens (DOREX), de la Direction de l'Enseignement Supérieur Privé (DESPRIV), de l'Université Felix Houphouët Boigny et de Institut National Polytechnique Felix Houphouët Boigny (INPHB).

INTRODUCTION

Contexte

Le gouvernement ivoirien reconnaît qu'un système d'enseignement supérieur de qualité est un pilier indispensable pour soutenir les efforts nationaux de développement économique et social à travers (i) la formation d'une main d'œuvre hautement qualifiée, y-compris les professionnels, scientifiques, enseignants, fonctionnaires et chefs d'entreprise, (ii) la création de nouveaux savoirs par la recherche fondamentale et appliquée, et (iii) le transfert des connaissances et des technologies à l'économie et aux communautés. Les universités et autres institutions d'enseignement supérieur sont idéalement placées pour intégrer ces trois fonctions et, ce-faisant, générer de fortes synergies.

Après les années de crise politique, sociale et économique qui ont secoué le pays au début du nouveau millénaire, le système ivoirien d'enseignement supérieur se trouve face à de nombreux défis. Le premier est celui de l'accès et de l'équité des chances compte tenu de la forte progression des effectifs qui est prévue, avec un triplement entre 2015 et 2030 pour atteindre plus de 600 000 étudiants. Le second est l'exigence d'amélioration de la qualité des formations et de l'employabilité des diplômés. Enfin il est indispensable que le système fonctionne sur la base d'une gouvernance favorable et d'un financement durable. Parmi ces trois défis, celui de la qualité est sans doute le plus pressant dans la mesure où l'augmentation de la couverture ne peut avoir qu'un effet limité sur le développement du pays si l'État n'est pas en mesure de garantir un enseignement de qualité. A son tour, l'amélioration de la qualité n'est possible que sur la base d'une gouvernance appropriée et d'un financement suffisant au long terme.

Objectifs de l'étude

Dans ce contexte, la présente étude se propose de faire le point sur l'état de la qualité dans l'enseignement supérieur ivoirien et sur les déterminants de cette qualité. Le but de l'exercice est de fournir aux autorités des pistes de réflexion et des options de réforme fondées sur l'expérience internationale pour l'amélioration de la qualité dans le cadre du nouveau plan stratégique pour l'enseignement supérieur.

Méthodologie

La démarche méthodologique adoptée repose sur l'exploitation de différents travaux existants sur l'enseignement supérieur (documents officiels, études à caractère académique, documents d'organismes de coopération bilatéraux et multilatéraux) et une série d'entretiens réalisés auprès des différentes parties prenantes au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS), dans des universités publiques et privées, ainsi qu'auprès de représentants d'organismes professionnels et d'agences de coopération. Le guide d'entretien utilisé comporte essentiellement des questions sur la perception du niveau de la qualité et les déterminants de cette qualité, l'inventaire des expériences d'assurance qualité, et l'impact des mesures récentes prises par les autorités nationales et les institutions d'enseignement supérieur pour l'amélioration de la qualité.

Plan de l'étude

L'étude s'articule autour de trois parties traitant respectivement (i) de la situation actuelle en matière de qualité mesurée à travers les résultats obtenus globalement par le système d'enseignement supérieur, (ii) des facteurs qui expliquent ces résultats, et finalement (iii) des options de réforme que les autorités ivoiriennes pourraient considérer pour améliorer la qualité de l'ensemble du système.

1. ÉVALUATION DE LA QUALITE DE LA FORMATION

Mesurer la qualité de l'enseignement supérieur avec des données objectives n'est pas un exercice facile. En effet, au contraire de l'enseignement primaire et secondaire où l'application de tests d'évaluation des apprentissages est pratique courante, très peu de pays ou d'institutions ont adopté une telle approche au niveau du supérieur, bien que des initiatives intéressantes dans ce sens aient vu le jour au cours de la dernière décennie.

Aux Etats-Unis, un nombre croissant d'universités et de collèges se sont mis à utiliser un des nouveaux instruments d'évaluation suivants construits pour mesurer la valeur ajoutée entre la première année et la dernière année de licence : ACT *Collegiate Assessment of Academic Proficiency* (CAAP), ETS *Proficiency Profile* (EPP), *Collegiate Learning Assessment* (CLA), *Measure of Academic Proficiency and Progress* (MAPP), *California Critical Thinking Skills Test* (CCST), *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, et *Cornell Critical Thinking Tests*.

Un petit nombre de pays en développement, notamment le Brésil, la Colombie et la Jordanie, ont mis en place un système d'évaluation des acquis à l'échelon national. Ces tests ne sont pas pris en compte pour déterminer la réussite des étudiants au niveau individuel, mais ils donnent une bonne mesure des différences de qualité entre programmes délivrés par les différentes institutions d'enseignement supérieur du pays, notamment entre le public et le privé.

Dans le même ordre d'idée, l'OCDE lança en 2012 une expérience pilote (projet AHELO) pour mesurer les compétences génériques et l'acquisition des compétences professionnelles des étudiants en économie et en sciences de l'ingénieur. Bien que dix-sept pays aient participé à l'étude de faisabilité et à la phase pilote, la continuation de ce projet dont un des objectifs était d'offrir une alternative aux classements internationaux d'universités n'est pas garantie. En revanche, l'émergence de compagnies privées qui ont développé des tests pour mesurer les connaissances et les compétences des jeunes diplômés dans plusieurs pays asiatiques, par exemple le *Aspiring Minds' Computer Adaptive Test* qui est administré chaque année à plus de 1,5 millions de diplômés en Inde, prouve l'importance de ce genre d'évaluations pour les employeurs.

En l'absence de telles informations objectives en Côte d'Ivoire, la seule manière d'évaluer la qualité de l'enseignement supérieur est de se fonder sur les appréciations subjectives des enseignants et des employeurs et d'utiliser des données qui fournissent une mesure indirecte des résultats des institutions d'enseignement supérieur.

1.1 Mesures Indirectes de la Qualité

De manière générale les dirigeants d'établissements d'enseignement supérieur, les enseignants et les représentants du secteur économique expriment une grande inquiétude sur la qualité et la pertinence des études en Côte d'Ivoire. Le dernier annuaire statistique publié par le MESRS ne présente malheureusement les taux de réussite dans les différents établissements que pour les filières BTS. En 2014, seulement 25,8% des candidats ont obtenu ce diplôme.

À défaut de pouvoir analyser les taux de réussite sur la base de statistiques nationales, un rapport préparé en 2012 donne des informations sur un échantillon d'unités de formation et de recherche (MESRS, 2012). À titre illustratif, le Tableau 1 compare deux filières, l'une à l'Université d'Abobo-

Adjamé et l'autre à l'Université de Bouaké. Si l'on mesure le taux de réussite en fin d'année comme indicateur de la qualité, les résultats sont bien inquiétants. Les chiffres montrent une vraie hécatombe, avec moins de 40% de succès en fin de première année et un écrémage continu d'une année sur l'autre. Seulement 16% des diplômés ont eu une carrière académique normale dans le cas des sciences fondamentales et appliquées, et seulement 1,7% dans le cas des sciences économiques et du développement.

Tableau 1 : Efficacité Interne dans Deux UFR (2011)

| Indicateurs | Sciences Fondamentales et Appliquées - Université d'Abobo-Adjamé | Sciences Economiques et du Développement - Université de Bouaké |
|--|--|---|
| Taux de promotion 1 ^{ère} année | 37,8% | 32,6% |
| Taux de promotion 2 ^{ème} année | 42,2% | 47,0% |
| Taux de promotion 3 ^{ème} année | 73,5% | 45,4% |
| Taux de promotion 4 ^{ème} année | 14,1% | 5,3% |
| Taux de promotion 5 ^{ème} année | 95,0% | 95,0% |
| Taux de survie en 3 ^{ème} année | 33,7% | 39,8% |
| Taux de survie pour les diplômés | 15,8% | 1,7% |

Source : MESRS (2012)

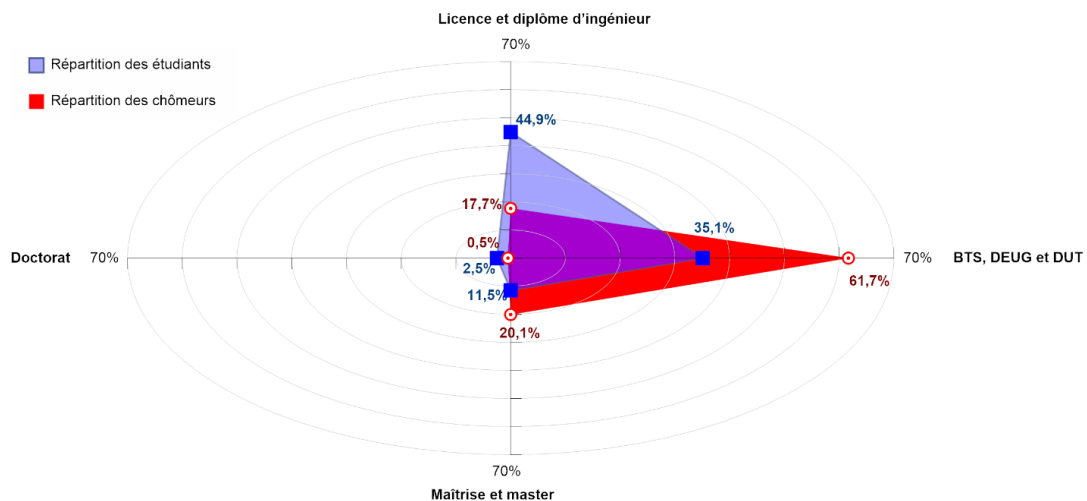
1.2 Insertion des Diplômés

Au-delà de la qualité, la pertinence des formations est à questionner dans une perspective d'employabilité des jeunes diplômés. A cet égard, on observe que la production actuelle des formations est très supérieure à la création d'emplois dans la période récente. En effet, alors que le nombre de postes de cadres créés chaque année au sein de l'économie nationale est de 5.856 par an (entre 2002 et 2013), plus de 39.000 jeunes sortent du système d'enseignement supérieur chaque année avec ou sans diplôme, dont 35.700 sont actifs. Ce nombre est très significativement élevé par rapport aux créations d'emplois correspondant à ce niveau de qualification. Le taux de chômage atteint ainsi 11,7 %¹ parmi les jeunes actifs de 25-34 ans qui ont atteint l'enseignement supérieur. Par ailleurs, ceux qui sont occupés ont souvent des emplois en deçà de ce qu'ils pourraient avoir compte tenu de leur niveau de qualification. On observe que parmi les actifs sortants de l'enseignement supérieur, seulement 25 % ont obtenu un poste de cadre. La situation tendue du marché de l'emploi se traduit par un long temps d'attente pour l'insertion des diplômés du supérieur, qui mettent en moyenne deux ans à trouver un emploi (UNESCO, 2016). Beaucoup sont dans des situations d'emploi précaires à la sortie de leurs études. Certains ont recours à des stages en entreprises avec ou sans prime en espérant ensuite se voir attribuer un autre poste au sein de l'entreprise.

Les difficultés d'insertion des diplômés ne sont pas dues uniquement au manque de pertinence des programmes offerts par les institutions d'enseignement supérieur dans la mesure où ces difficultés reflètent également l'état de l'économie et l'inéquation arithmétique entre la croissance rapide du nombre de bacheliers et l'augmentation plus lente de l'offre d'emplois. Cependant, les entretiens avec les représentants des grands acteurs économiques ont révélé l'insatisfaction des employeurs par rapport à certaines filières, notamment au niveau des BTS dont la qualité est fortement critiquée. En l'absence de statistiques détaillées sur les taux de chômage par diplôme et filière, le graphique suivant compare la répartition des étudiants et des chômeurs par grandes catégories de diplômes. Les données montrent clairement que les titulaires d'un BTS sont sur-représentés parmi les chômeurs, sans doute à cause de la mauvaise qualité de leur formation et de son manque de pertinence. Dans la plupart des pays, c'est l'inverse qui se produit. Les programmes de filières courtes professionnelles ont d'habitude de meilleurs résultats sur le marché de l'emploi que les licences générales. La proportion élevée de chômeurs chez les titulaires d'une maîtrise ou d'un master est également préoccupante.

¹ ENSESI, 2016.

Graphique 1 : Inadéquation Formation-Emploi (2014)



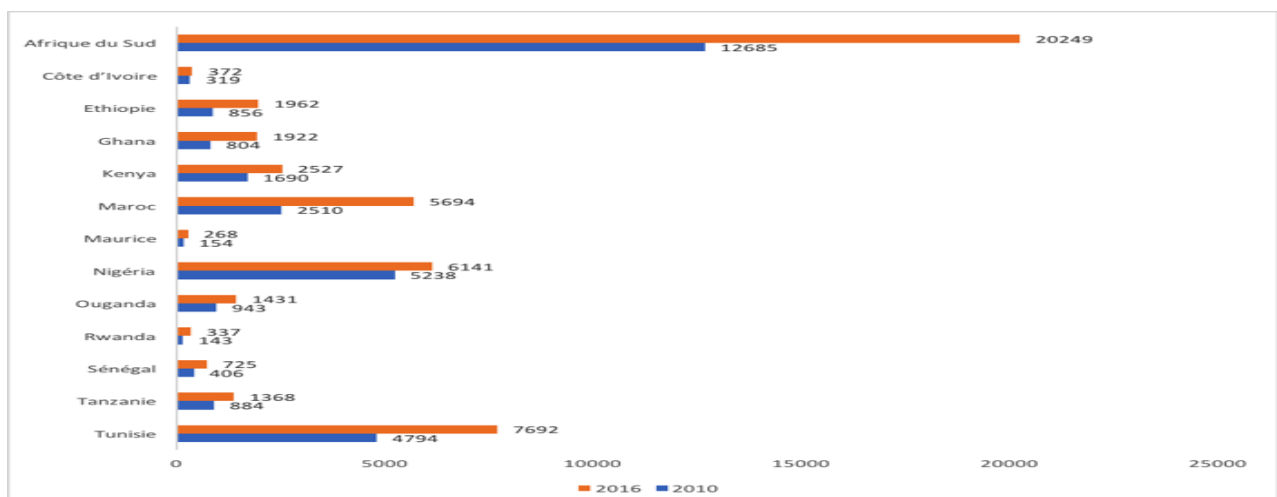
Source : MESRS

Un des facteurs qui pourrait contribuer à l'inadéquation entre les formations et les emplois est la répartition des étudiants par filières qui se traduit par une très faible proportion d'étudiants suffisamment qualifiés pour être orientés vers les sciences et la technologie. Les données officielles du MESRS pour l'année académique 2014-15 indiquent que plus de 60 % des étudiants sont orientés dans des filières littéraires, tandis que 17,9 % sont orientés en sciences économiques et gestion, 15 % en sciences et technologies, 5,2 % en agronomie et seulement 0.6 % en santé.

1.3 Production Scientifique

Examiner les résultats des universités ivoiriennes en matière de recherche est une autre manière de se faire une idée de leur rayonnement et de la qualité de leurs chercheurs. Le *Graphique 2* montre l'évolution de la production scientifique de la Côte d'Ivoire entre 2010 et 2016 en volume de publications annuelles. Au total, l'ensemble des universitaires ne produit pas plus de 400 articles par an, ce qui place le pays parmi les nations africaines avec les résultats les plus bas, au même niveau que l'Île Maurice et le Rwanda. Bien que le Sénégal ait une population inférieure de 8 millions d'habitants à celle de la Côte d'Ivoire, ses universités produisent deux fois plus d'articles scientifiques. En plus, le nombre de publications n'a quasiment pas augmenté entre 2010 et 2016, à la différence de l'évolution observée dans tous les autres pays. Cela signifie que le retard de la Côte d'Ivoire par rapport aux autres nations de la région ne fait que s'aggraver.

Graphique 2 : Production Scientifique de la Côte d'Ivoire et Autres Pays Africains



Source : SCImago. SJR — SCImago Journal & Country Rank. <http://www.scimagojr.com>

Pour évaluer la production scientifique de la Côte d'Ivoire dans une perspective de comparaison régionale, le Tableau 3 présente l'évolution du nombre d'articles citables rapporté à la population de chaque pays entre 2010 et 2016, ce qui correspond à la dimension quantitative de la recherche, ainsi que l'Indice *h* pour mesurer la qualité et l'impact de cette recherche².

Tableau 2 : Production Scientifique de la Côte d'Ivoire et Autres Pays Africains (2010 et 2016)

| Pays | Documents citables par million d'habitants (2010) | Documents citables par million d'habitants (2016) | Indice <i>h</i> |
|----------------|---|---|-----------------|
| Côte d'Ivoire | 15,2 | 14,9 | 99 |
| Éthiopie | 8,9 | 18,3 | 115 |
| Ghana | 30,2 | 63,9 | 119 |
| Kenya | 36,0 | 47,3 | 201 |
| Maroc | 72,5 | 152,3 | 151 |
| Île Maurice | 116,8 | 201,1 | 61 |
| Nigeria | 31,8 | 30,8 | 153 |
| Ouganda | 25,4 | 31,5 | 145 |
| Rwanda | 13,2 | 25,8 | 62 |
| Sénégal | 29,9 | 43,0 | 106 |
| Afrique du Sud | 222,9 | 334,2 | 361 |
| Tanzanie | 17,4 | 22,7 | 136 |
| Tunisie | 431,3 | 634,3 | 144 |

Source : SCImago. SJR — SCImago Journal & Country Rank. <http://www.scimagojr.com/>

Les données montrent que la production scientifique de la Côte d'Ivoire est très faible comparée à celle des autres pays africains. Par rapport au Sénégal, par exemple, le ratio est de 1 à 3, aussi bien du point de vue quantitatif (nombre d'articles scientifiques) que qualitatif (Indice *h*). Il est aussi inquiétant de constater que la Côte d'Ivoire et le Nigeria sont les deux seuls pays africains qui ont vu leur production scientifique baisser entre 2010 et 2016. A l'exception de l'île Maurice et du Rwanda, tous les pays de comparaison ont un Indice *h* bien supérieur à celui de la Côte d'Ivoire.

Une nouvelle mesure pertinente des progrès rapides en matière de production scientifique, mise au point récemment par une équipe travaillant pour la prestigieuse revue *Nature*, confirme l'absence de la Côte d'Ivoire parmi les meilleurs en Afrique. Le Tableau 3 donne les résultats correspondant aux 25 «étoiles montantes» en Afrique. Aucune institution ivoirienne n'a aujourd'hui la capacité de produire de la recherche de pointe en quantité suffisante pour figurer dans ce palmarès. En plus de quinze institutions de recherche sud-africaines, le classement inclut quatre institutions marocaines, deux tunisiennes, une algérienne, une burkinabé, une kenyane et une sénégalaise.

² L'indice *h* est une mesure bibliométrique inventée en 2005 par le Jorge Hirsch, professeur de physique à l'Université de Californie, pour classer les chercheurs en fonction du nombre de citations obtenues par leurs publications, utilisé comme indicateur indirect de la qualité de ces publications. L'indice *h* d'un chercheur est calculé en comptant le nombre maximum de publications qui sont chacune citées au moins autant de fois. L'indice reflète ainsi à la fois le nombre de publications et le nombre de citations par publication. Par exemple, un chercheur avec un indice de 10 a publié 10 articles qui ont été cités au moins 10 fois. Cet indice ne permet cependant qu'une comparaison des chercheurs à l'intérieur d'un même champ disciplinaire. D'après l'expert en enseignement supérieur Alex Usher, l'indice *h* est meilleur que les autres indicateurs bibliométriques dans la mesure où il mesure la productivité et l'impact des chercheurs, il n'est pas biaisé par un petit nombre d'articles à grand impact, il ne prend pas en compte les articles qui n'ont aucune influence, et il n'est construit qu'avec des données disponibles dans le domaine publique (Usher, 2012)

Tableau 3 : Les 25 Étoiles Montantes en Afrique (2016)

| Pays | Nombre d'Étoiles Montantes | Position de la Meilleure Institution |
|----------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Afrique du Sud | 15 | 1 |
| Sénégal | 1 | 10 |
| Maroc | 4 | 11 |
| Burkina Faso | 1 | 15 |
| Tunisie | 2 | 16 |
| Kenya | 1 | 19 |
| Algérie | 1 | 23 |

Source : Nature (2016) <https://www.natureindex.com/supplements/nature-index-2016-rising-stars/tables/afrika>

Les classements d'universités africaines confirment l'absence de visibilité des universités ivoiriennes (Tableau 4).³

Tableau 42 : Top 100 des Universités africaines (2017)

| Pays | Nombre d'Universités | Position de la Meilleure Université dans chaque Pays |
|----------------|----------------------|--|
| Afrique du Sud | 19 | 1 |
| Kenya | 7 | 7 |
| Egypte | 15 | 8 |
| Mozambique | 1 | 16 |
| Ouganda | 3 | 17 |
| Nigéria | 11 | 18 |
| Ghana | 2 | 21 |
| Sénégal | 1 | 24 |
| Tanzanie | 3 | 28 |
| Botswana | 1 | 34 |
| Soudan | 3 | 36 |
| Maroc | 6 | 37 |
| Ethiopie | 2 | 39 |
| Algérie | 14 | 40 |
| Namibie | 2 | 42 |
| Zimbabwe | 1 | 48 |
| Île Maurice | 1 | 62 |
| Rwanda | 1 | 68 |
| Zambie | 1 | 76 |
| Swaziland | 1 | 84 |
| Cameroun | 1 | 96 |
| Malawi | 1 | 100 |

Source : UniRank (2017) <http://www.4icu.org/top-universities-afrika/>

Dans le même ordre d'idée, le classement des 15 meilleures universités africaines établi par la revue britannique *Times Higher Education* en 2016 recense des universités dans les pays suivants : Ouganda, Egypte, Maroc, Kenya, Nigéria et Afrique du Sud. Aucune université ivoirienne n'y apparaît.

³ Le Classement des Universités UniRank University est un classement non académique calculé sur la base d'un algorithme fondé sur cinq mesures objectives et indépendantes provenant de quatre bases de données en ligne : Moz Domain Authority, Alexa Global Rank, SimilarWeb Global Rank, Majestic Referring Domains, and Majestic Trust Flow. Le but du classement des universités "UniRank University Ranking™" est d'offrir une mesure de la visibilité relative des universités par rapport à l'utilisation de leurs sites web, leur degré de confiance, et ce que l'on appelle en anglais "quality link popularity".

1.4 Benchmarking International

L'Index Global d'Innovation (*GII* en anglais), qui est produit par l'Université Cornell, l'INSEAD, et l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle, permet de comparer la performance de la Côte d'Ivoire en matière d'innovation et de développement de l'enseignement supérieur aux autres pays africains. Le classement pour l'enseignement supérieur est fondé sur un indicateur composite qui mesure le taux de scolarisation, la proportion de diplômés en sciences et technologie, et la proportion d'étudiants étrangers que reçoit le pays. L'indicateur sur la recherche et le développement mesure le nombre de chercheurs par rapport à la population active et le niveau d'investissement en R&D comme proportion du PIB. Comme le montre le Tableau 5, la Côte d'Ivoire a les résultats les moins bons parmi les pays de comparaison, à l'exception du Bénin, du Burundi et du Nigéria. Le Sénégal est bien mieux placé aussi bien pour le développement de l'enseignement supérieur que pour la recherche scientifique, sans doute un résultat direct des réformes de fond entreprises depuis quelques années.

Tableau 5 : Index Global d'Innovation et Classement des Systèmes d'Enseignement Supérieur (2017)

| <i>Pays</i> | <i>Indice Global d'Innovation</i> | <i>Classement de l'Enseignement Supérieur</i> | <i>Classement Recherche et Développement</i> |
|----------------|-----------------------------------|---|--|
| Afrique du Sud | 57 | 89 | 40 |
| Bénin | 116 | 94 | 115 |
| Botswana | 89 | 96 | 83 |
| Burkina Faso | 120 | 102 | 102 |
| Burundi | 122 | 119 | 105 |
| Cameroun | 117 | 93 | 115 |
| Côte d'Ivoire | 112 | 113 | 115 |
| Éthiopie | 110 | 110 | 82 |
| Kenya | 80 | 122 | 73 |
| Île Maurice | 64 | 65 | 98 |
| Maroc | 72 | 39 | 65 |
| Namibie | 97 | 108 | 89 |
| Nigéria | 119 | 114 | 100 |
| Ouganda | 102 | 82 | 84 |
| Rwanda | 99 | 95 | 115 |
| Sénégal | 100 | 32 | 79 |
| Tanzanie | 96 | 123 | 87 |
| Tunisie | 74 | 14 | 61 |

Source : *GII* (2017) <https://www.globalinnovationindex.org/>

Ces résultats sont confirmés par la position très moyenne occupée par la Côte d'Ivoire à l'échelle internationale en ce qui concerne les indicateurs qui permettent de réaliser des comparaisons en matière de recherche et innovation suivant le classement établi par le Forum Économique Mondial (*World Economic Forum*)⁴. Alors que la position du pays sur le plan de la qualité des institutions de recherche scientifique ou les dépenses des entreprises en recherche et développement est sensiblement meilleure que la moyenne (45^{ème} sur 138 pour chacun de ces deux indicateurs), le pays n'occupe que la 86^{ème} position pour ce qui est de la collaboration entre les universités et le secteur industriel en recherche et développement ou encore la 107^{ème} position s'agissant des enregistrements de brevets.

⁴ <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2016-2017-1>

2. LES DETERMINANTS DE LA QUALITE DE LA FORMATION

2.1 Préparation des Étudiants

La qualité de l'enseignement supérieur est déterminée, pour une grande part, par le niveau des étudiants qui y accèdent après le baccalauréat. Dans leur grande majorité, les enseignants et dirigeants d'universités rencontrés par l'équipe de consultants ont exprimé une grande préoccupation pour le faible niveau des bacheliers. Au-delà de ces éléments qualitatifs, les seules données objectives qui permettent de corroborer cette appréciation négative sont les résultats des tests du PASEC, la Côte d'Ivoire ne participant pas encore aux grandes évaluations internationales de l'apprentissage comme TIMMS ou PISA.

Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence des Ministres de l'Éducation de la Francophonie (PASEC) vise à offrir des évaluations de la performance scolaire des systèmes des pays affiliés à travers des tests de lecture et de mathématiques appliqués au début et à la fin de l'école primaire. Le PASEC a réalisé 35 évaluations nationales dans 24 pays depuis sa fondation en 1991. Les tests d'évaluation les plus récents, fondés sur une méthodologie améliorée, ont été administrés en 2014 avec la participation de 10 pays africains, y-compris la Côte d'Ivoire. Les résultats permettent d'analyser les résultats des élèves ivoiriens dans un contexte régional à l'échelon africain. Le Tableau 6 montre la distribution des élèves par niveau de connaissances en début de scolarité primaire et en fin de scolarité primaire, comparant les élèves ivoiriens à la moyenne internationale (en caractères gras dans le tableau).

Tableau 6 : Résultats de la Côte d'Ivoire - PASEC 2014

| Niveau de Compétence | En-deçà du seuil minimum | Au-delà du niveau minimum | Niveau supérieur |
|------------------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Lecture – Début de Scolarité | 83,7% 71,4% | 11,7% 14,5% | 5,6% 14,1% |
| Lecture Fin de Scolarité | 52,0% 57,3% | 25,6% 25,6% | 22,4% 17,1% |
| Math Début de Scolarité | 66,2% 47,1% | 24,2% 29,7% | 9,6% 23,2% |
| Math Fin de Scolarité | 73,1% 59,0% | 23,7% 26,3% | 3,2% 14,7% |

Source : PASEC 2016

Les résultats obtenus par les élèves ivoiriens dans le primaire sont préoccupants, surtout en mathématiques. Au moment de terminer le primaire, plus de la moitié des élèves (52%) n'ont pas atteint le niveau minimum. La situation est encore plus grave en mathématiques, car plus des deux-tiers (73,1%) des élèves ne sont pas au niveau. La proportion d'élèves ayant atteint le niveau supérieur est relativement élevée pour la lecture (22,4%), mais elle est extrêmement réduite en mathématiques, avec seulement 3,2% des élèves se distinguant dans le test de maths.

En ce qui concerne la position de la Côte d'Ivoire par rapport aux autres pays qui ont participé aux tests PASEC en 2014, les résultats sont bien meilleurs en lecture qu'en mathématiques. Dans le premier cas, les scores des élèves ivoiriens sont plus élevés que la moyenne internationale en fin d'études primaires. Mais en mathématiques ils sont bien inférieurs en début et en fin de scolarité primaire.

Du point de vue de la progression entre le début et la fin du cycle primaire, les résultats sont également plus encourageants en lecture. Par contre, le fait que les résultats soient inférieurs en mathématiques à la fin de la scolarité par rapport au début du cycle augure très mal de la capacité du système éducatif ivoirien à préparer des futurs étudiants bien qualifiés en sciences. La très faible proportion de bacheliers dans la filière C (2,8% en 2015) confirme ce diagnostic.

Les résultats des récentes études PASEC relatives aux compétences des enfants à tous les niveaux du système éducatif sont préoccupants. En effet, les données 2009 et 2014 suggèrent que la qualité de l'éducation en Côte d'Ivoire, mesurée en fonction des résultats aux tests de français et de mathématiques, est inférieure à celle des autres pays africains francophones. Ces résultats pointent d'importantes lacunes de compétence chez les enfants, ce qui pourrait avoir des conséquences durables et limiter la compétitivité de la future population active (Christiaensen et Premand, 2017).

En 2016, le taux de réussite au baccalauréat a été de 42,4% toutes disciplines confondues. Cela signifie que plus de la moitié des élèves candidats n'étaient pas au niveau, ce qui représente une grande perte pour le pays et pour les individus en question. Par comparaison, le taux de réussite au bac fut de 88% en France la même année. L'observation des taux de réussite par série (Tableau 7) révèle de grandes disparités. Seule la série C obtient un taux de réussite supérieur à 50%, sans doute parce que la sélection pour entrer en série C est plus rigoureuse.

Tableau 7 : Taux de Réussite au Bac par série (2015)

| Année | Taux de Réussite |
|---------------------------------|------------------|
| A1 (littéraire) | 40,3% |
| A2 (littéraire - mathématiques) | 35,1% |
| B (économie) | 37,7% |
| C (maths-physique) | 59,4% |
| D (biologie) | 33,9% |

Source : MESRS

La proportion très réduite de bacheliers obtenant une mention « très bien », « bien » ou « assez bien » est un autre indicateur du faible niveau des sortants du secondaire. En 2013, par exemple, seulement 8,4% des nouveaux bacheliers ont obtenu une telle mention. Par comparaison, près de 40% des bacheliers obtiennent une mention en France (deux-tiers en série scientifique) ; la proportion est de 50% au Maroc et de 46% en Tunisie (pour la session de 2017).

Finalement, il pourrait être encourageant de constater une augmentation progressive du taux de réussite au bac au cours des dernières années (Tableau 8). Cependant, d'après les témoignages des enseignants rencontrés pendant les visites sur le terrain, cette augmentation ne reflète pas nécessairement une amélioration certaine du niveau des élèves du secondaire. Elle semblerait obéir plutôt à une logique d'accommodation de la pression sociale et de la demande croissante pour continuer des études supérieures. Il est donc peu probable que le niveau des nouveaux arrivants dans le supérieur s'améliore rapidement. Il faudra attendre que les réformes au niveau de l'enseignement de base aient eu le temps de prendre racine.

Tableau 8 : Évolution du Taux de Réussite au Bac (2014 - 2017)

| Année | Taux de Réussite |
|-------|------------------|
| 2013 | 33,6% |
| 2014 | 36,3% |
| 2015 | 39,7% |
| 2016 | 42,4% |
| 2017 | 45,0% |

Source : MESRS

2.2 Insuffisance de l'Information et l'Orientation

Un des obstacles qui affectent également la préparation et la motivation des nouveaux élèves dans le supérieur est l'absence de mécanismes efficaces pour informer les futurs bacheliers pendant leur scolarité secondaire et les aider à bien s'orienter dans le choix des institutions, filières et programmes d'études au niveau supérieur.

L'information et les conseils à l'orientation des lycéens, bacheliers, étudiants en quête de réorientation et employés désireux de parfaire leurs compétences via la formation continue ainsi que des parents sont pris en charge par différents départements et mécanismes.

Le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle dispose de deux organes pour l'orientation vers l'enseignement supérieur.

- ❑ Les Centres d'Information et de l'Orientation (CIO) sont des structures décentralisées de la Direction de l'Orientation et des Bourses (DOB) du Ministère de l'Éducation Nationale, situés généralement au sein des Direction Régionale de l'Éducation Nationale (DREN). En plus de l'analyse des résultats scolaires, de l'encadrement et du suivi psychologique et psychopédagogique des élèves et lycéens, le CIO a pour mission de coordonner les activités d'information et de conseil à l'orientation des lycéens, en préparation du baccalauréat. Celles-ci comprennent (i) l'information sur les cursus, les universités et grandes écoles, les formations professionnelles, les diplômes et qualifications, les métiers et les bourses scolaires, ainsi que (ii) le conseil individualisé aux lycéens pour mieux les préparer à construire leur projet universitaire et professionnel. Les conseillers d'orientation assurent cette mission au sein des CIO et des établissements secondaires (publics et privés) ; dans ces derniers, ils interviennent en qualité de conseiller technique du chef d'établissement ou du directeur des études. Le CIO organise ses diverses missions à travers des conférences, des journées portes ouvertes et des journées carrières.
- ❑ La Direction des examens, des concours, de l'orientation et des bourses (DECOB, www.dobfp.com) du Secrétariat d'État chargé de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle gère, quant à elle, les orientations en première année de BTS pour les titulaires du Baccalauréat Technique ou de Technicien ainsi que les titulaires du diplôme de technicien (BT).

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, à travers la Direction de l'Orientation, des examens et des concours (DOREX) se charge de l'orientation post baccalauréat vers les universités et les grandes écoles (publiques et privées). Les critères appliqués pour l'orientation du bachelier sont la série du baccalauréat et le score obtenu, l'âge ainsi que la disponibilité des infrastructures d'accueil. Depuis 2015, l'orientation se fait via la plateforme du MESRS (<http://inscription.mesrs-ci.net>). Les résultats peuvent être consultés et les éventuelles réclamations formulées au site <http://www.orientationsup.net>. Afin de mieux informer, le MESRS a préparé un "Guide de l'étudiant" qui présente toutes les offres de formation disponibles, leur contenus et débouchés et a organisé, en octobre 2016, une première édition des Journées d'Orientation du Bachelier (JOB) à l'Université FHB.

Le Salon de l'Orientation est organisé tous les ans depuis 2009 après les résultats du baccalauréat ; il est présenté comme l'évènement phare en matière d'information pour l'orientation et regroupe, pour sa 6^{ème} édition d'aout 2017, quelques 150 institutions de formation (universités et écoles supérieures, centres de formation spécialisée, écoles techniques), structures publiques et privées des secteurs de l'emploi et de la formation, des cabinets de recrutement, des entreprises et ordres des métiers. Appuyé par les CIO, les DRENET, les professionnels de la formation et de l'emploi, le Salon de l'Orientation est une opportunité pour les élèves (à mi-parcours du lycée), bacheliers, étudiants (en quête de réorientation universitaire), stagiaires et travailleurs d'élargir et de mûrir les choix d'orientation professionnelle à travers l'accès aux informations relatives aux cursus et aux métiers et à un conseil individuel par les conseillers d'orientation. Ce salon fait l'objet, chaque année d'une couverture médiatisée d'envergure par voie de presse et de radio diffusion (RTI), de publication sur sites web (www.grandes-écoles.net) et réseaux sociaux et d'envoi massif par sms aux élèves de Terminales.

Une bonne orientation requière donc de prendre en considération le projet professionnel du futur bachelier et de l'informer sur les métiers et leurs débouchés ainsi que sur les établissements qui y préparent (et leur capacité d'accueil). Informer sur les métiers et notamment sur leurs débouchés

sur le marché du travail sous-entend que toutes les structures et acteurs impliqués dans le processus de l'information et de l'orientation ont accès à une information fiable et à temps sur le marché du travail, en termes d'emploi, de chômage, de salaires, etc. Selon les résultats de l'enquête menée par le Ministère de l'Emploi et de la Protection Sociale en mars 2017⁵ auprès des 56 structures et organismes producteurs et/ou utilisateurs des informations sur le marché du travail, il ressort que :

- ❑ La plupart des demandes d'information (38%) concerne les informations portant sur la main d'œuvre, l'emploi, le chômage et le sous-emploi lié au temps de travail, les salaires et le revenu lié à l'emploi suivies de celles relatives aux statistiques sur la formation professionnelle et les diplômés (11,8%).
- ❑ Les trois plus importantes utilisations faites de ces informations sont (i) la formulation des projets et programmes, (ii) la formulation de politiques sectorielles ou nationales et (iii) le suivi et l'évaluation des programmes et projets, politiques et études prospectives.
- ❑ Les utilisateurs de ces informations se disent satisfaits du système d'information actuel à seulement 6,7% contre 60% qui le sont partiellement et 26,6% totalement insatisfaits. Plusieurs enquêtés évoquent, en particulier, un déficit de coordination au sein du système d'information, des informations disponibles ne permettant pas de construire des analyses chronologiques et, la pauvreté des informations disponibles sur le marché du travail au niveau des régions.

Il ressort de cette analyse que le MENETFP déploie de louables efforts pour informer et orienter vers l'enseignement supérieur, entre autres, à travers des activités de conseil sur la construction de projets universitaires et professionnels des futurs bacheliers.

Ces efforts sont moins visibles au niveau du MESRS et des structures d'enseignement supérieur, notamment publiques. Par ailleurs, il semblerait que lorsqu'elles sont délivrées, ces informations ne permettent pas de donner la visibilité géographique (sur tout le territoire) ni chronologique suffisantes des données sur le chômage, les salaires, etc., pour que les futurs étudiants puissent construire un choix judicieux de carrière. Ces informations sont pourtant essentielles pour les universités et les grandes écoles car, au-delà de l'information de leurs intrants, ces informations devraient guider leur offre de formation à deux niveaux : à celui de la création de nouveaux cursus et au niveau de l'évaluation de l'efficacité de cursus existants.

2.3 Absence de Structures d'Interfaçage et d'Appui à l'Insertion

Plusieurs études et enquêtes ont été réalisées durant ces dix dernières années en Côte d'Ivoire pour évaluer la situation de l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur. Le Programme d'Appui à l'Amélioration de l'Employabilité et de l'Insertion des Jeunes (PAAEI), financé par la Banque Africaine de Développement (BAD), met l'accent sur (i) l'ouverture du système éducatif aux partenariats avec le secteur privé, (ii) la promotion d'une culture de l'évaluation de l'efficacité externe des formations, (iii) l'amélioration de l'efficacité et de la gouvernance sectorielle et (iv) l'opérationnalisation de la politique nationale de l'emploi.

Dans ce cadre, l'Agence d'Études et de Promotion de l'Emploi (AGEPE) avait entrepris une étude sur le devenir des diplômés de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur de l'année académique 2008-2009, qui devait constituer une référence en matière de suivi des sortants pour les comparaisons futures⁶.

L'étude a analysé (i) les aspects liés à la stratégie de recherche d'emploi (activités et canaux), (ii) les facteurs favorisant l'emploi et les difficultés rencontrées dans l'obtention d'un premier emploi ainsi

⁵ Étude diagnostique du système d'information sur le marché de l'emploi en Côte d'Ivoire assorti d'un plan stratégique de développement, Ministère de l'Emploi et de la Protection Sociale, Juillet 2017.

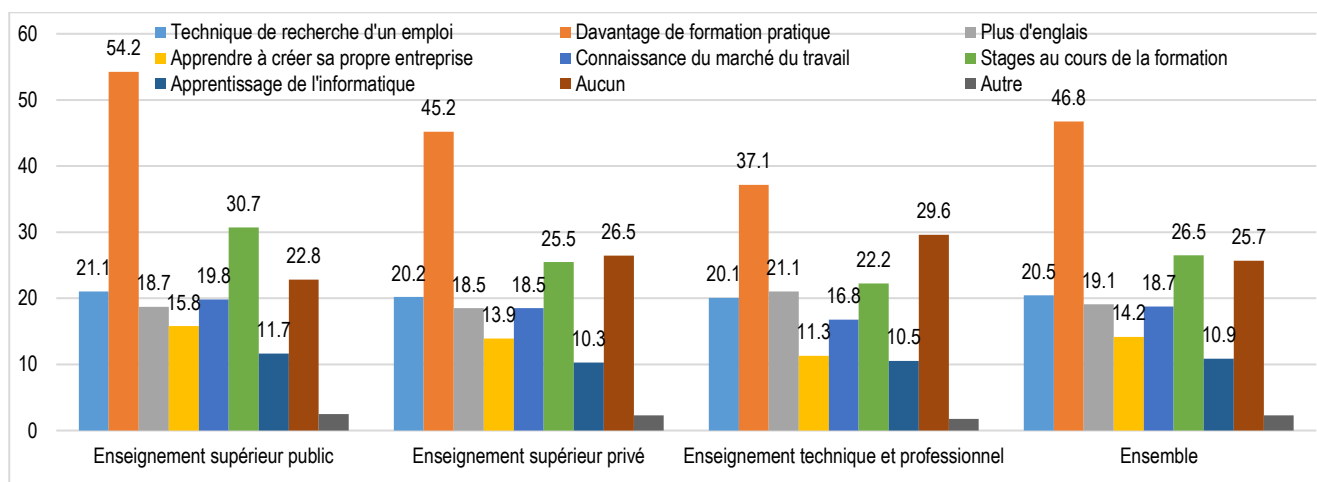
⁶ Étude sur le devenir des diplômés de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur (Promotion 2008-2009), EDD/ETFPES, 2015

que (iii) les aspects en relation avec l'insertion professionnelle, en particulier la durée d'insertion, le lien entre la formation et l'emploi occupé et les motivations pour la poursuite des études après la diplômation. L'enquête a touché 7340 titulaires de diplômes donnant un accès direct au marché du travail (CAP, BT, BTS, Licence, Maîtrise, diplôme d'ingénieurs, Master), 100 chefs d'entreprises et 100 établissements de formation dont 11 universités et 35 établissements d'enseignement supérieur, essentiellement situés à Abidjan. Les conclusions de l'enquête sont édifiantes quant au rôle des établissements d'enseignement supérieur dans l'employabilité des diplômés et le soutien à l'insertion professionnelle :

Le relationnel est cité comme un facteur déterminant dans la recherche de stage et d'insertion, ce qui pose la question de l'égalité des chances pour accéder à l'emploi ainsi que le rôle et la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur dans l'aide à l'insertion de leurs diplômés. En effet, bien que le stage soit exigé pour la validation de certains diplômes, l'enquête a montré que sa recherche reste quasi exclusivement à la charge de l'étudiant, souvent par le truchement de la famille et des connaissances.

La formation pratique, les stages en cours de cursus, la formation aux techniques d'emploi, à la langue anglaise, à l'informatique et à l'entreprenariat sont des atouts majeurs pour une meilleure intégration sur le marché du travail. Interrogés sur les facteurs qui ont fait défaut à leur formation pour une meilleure intégration sur le marché du travail, les diplômés de l'enseignement supérieur citent : la formation pratique (54% pour le public et 45% pour le privé), les stages au cours de la formation (31% pour le public et 25% pour le privé), les techniques de recherche d'emploi (20%) ainsi que la maîtrise de la langue anglaise, une meilleure connaissance du marché de l'emploi et les techniques de création d'entreprise (entre 18 et 20%) (Graphique 3). Ces mêmes tendances sont confirmées auprès des diplômés en emploi au moment de l'enquête ; ceux-ci estiment que les stages pratiques en cours de cursus, une bonne connaissance de la langue anglaise et des outils informatiques ainsi que la renommée de l'établissement sont des atouts majeurs ayant favorisé leur insertion.

Graphique 3 : Éléments faisant défaut à la formation selon le type d'enseignement



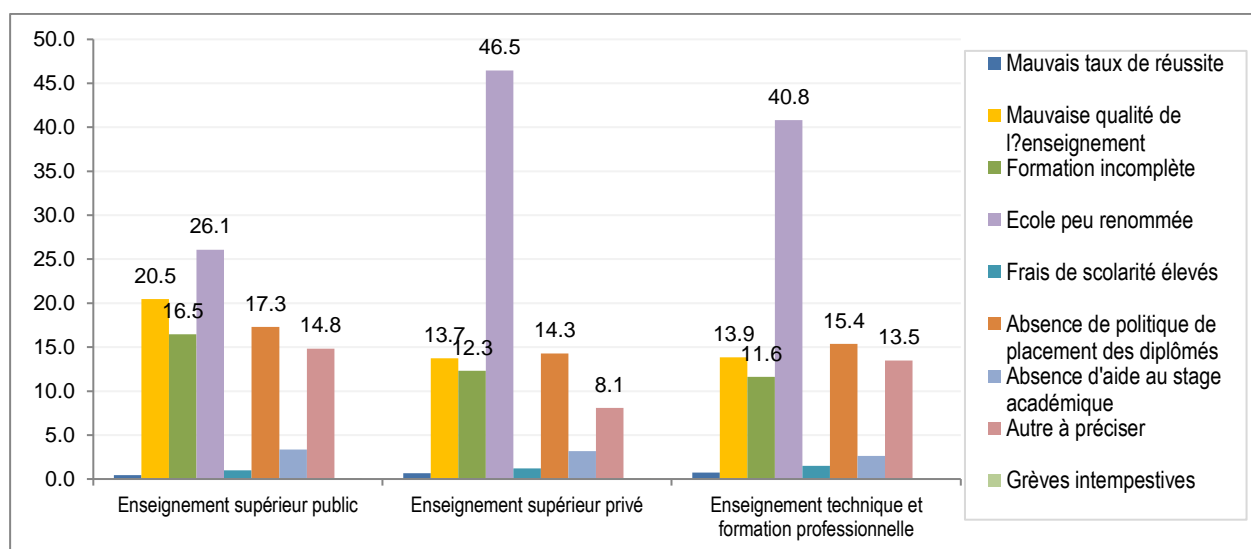
Source : EDD/ETFPES 2014

L'absence de politique de placement en stage, de suivi des diplômés, et d'information sur le marché de l'emploi et des cursus qui insèrent constitue un facteur de déception des diplômés envers leur établissement d'origine. Près de 39% des diplômés de l'enseignement supérieur déclarent être déçus par leurs établissements pour diverses raisons dont l'absence d'une politique d'insertion en stage et de placement après la diplômation; de même, 29% déclarent ne pas choisir la même formation (si cela était possible) estimant, à plus de 80% parmi eux, que celles-ci n'attirent pas les recruteurs sur le marché de l'emploi. Il faut d'

La formation complémentaire ou la spécialisation, diplômante ou qualifiante, est considérée comme un facteur favorable à l'emploi. Pour améliorer leurs chances d'accéder à l'emploi, 51% des diplômés de l'enseignement supérieur public et 47% de l'enseignement supérieur privé sont convaincus de la nécessité d'une spécialisation complémentaire dans leur domaine de formation ; 12% des diplômés, tous diplômes confondus, se déclarent être en situation de formation complémentaire pour l'obtention de diplômes universitaires (63%), de diplômes d'ingénieurs (14%) ou de qualification professionnalisante (17%).

Enfin, par le biais de cette enquête, il a été également possible de collecter le point de vue des enquêtés sur l'adéquation de leur formation avec l'emploi exercé ; ceux-ci ont exprimé une réelle inquiétude car si les formations suivies sont jugées utiles, 41% des diplômés du système universitaire estiment que celles-ci ne sont aucunement liées à leur emploi.

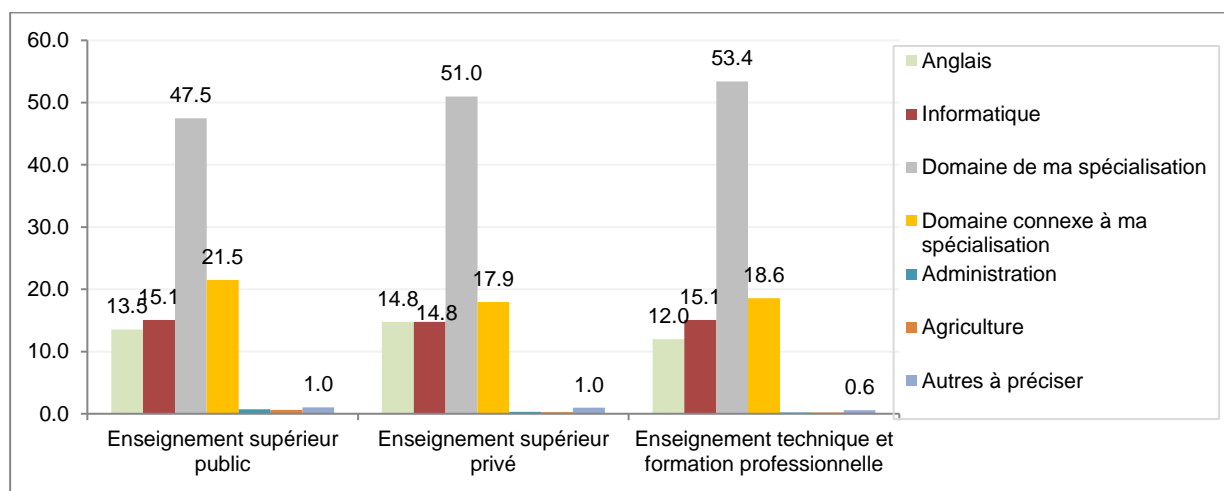
Graphique 4 : Facteurs de déception des diplômés vers leurs établissements d'origine



Source : EDD/ETFPES 2015

Les réponses des diplômés qui ont participé à l'enquête permettent également d'identifier les domaines de formation complémentaire que les établissements d'enseignement supérieur pourraient offrir à leurs étudiants pour augmenter leurs chances d'insertion professionnelle.

Graphique 5 : Domaines de formation complémentaire suggérés par les diplômés selon l'origine de l'établissement



Source : EDD/ETFPES 2015

Le Programme d'Appui à l'Amélioration de l'Employabilité et de l'Insertion des jeunes (PAAEIJ) a également prévu la mise en place d'un système de suivi des diplômés sortants à l'échelle des établissements de formation et à l'échelle nationale. En préparation, une enquête a été réalisée par l'AGEPE auprès d'un échantillon de 542 établissements dont 5 universités publiques, 33 universités privées, 13 grandes écoles publiques et 130 privées⁷. Le but de l'enquête était de réaliser un état de lieux des dispositifs de suivi des diplômés/sortants des établissements de formation comprenant, entre autres, les caractéristiques du système d'information et celles du mécanisme de suivi en termes de ressources (humaines, financières et matérielles) ainsi qu'une revue de leurs difficultés (endogènes et exogènes).

Concernant les grandes écoles et les universités, même si au niveau des universités publiques « la plupart des responsables estiment que l'insertion des sortants ne figure pas parmi les missions de l'université », l'enquête a permis de dégager les caractéristiques suivantes des mécanismes existants :

- ❑ Les étudiants/ diplômés/sortants bénéficient d'un appui à toutes les phases, de la recherche de leur stage d'apprentissage jusqu'à l'insertion (58% des grandes écoles et 44% des universités).⁸
- ❑ Les canaux privilégiés pour le suivi sont, par ordre de fréquence, les partenariats avec les entreprises, l'entretien d'un annuaire des sortants et le réseau formel des anciens diplômés.
- ❑ La durée moyenne de suivi est estimée à 2.8 années pour les établissements privés et quasi nulle concernant le public.
- ❑ Les ressources humaines dédiées aux activités de suivi sont en moyenne de 2 membres du personnel pour les établissements privés et 4 pour le public⁹.
- ❑ Enfin, 55% des universités déclarent affecter une ligne budgétaire à leurs activités et allouent des moyens pour le déplacement de son personnel ainsi que pour la communication et l'information (respectivement 55% et 73%).

L'enquête a également mis en exergue les difficultés que les responsables du suivi des sortants rencontrent. Certaines difficultés sont inhérentes à l'organisation et à la gouvernance interne avec (i) une insuffisance, voire absence de ressources dédiées (humaines, financières et matérielles et, (ii) l'absence d'un dispositif interne de collecte et d'analyse de données. Une seconde catégorie de difficultés renvoie à l'environnement des institutions de formation avec notamment : (i) le manque de sensibilisation des premiers responsables (voire l'absence d'obligation) à assurer cette mission, (ii) des difficultés à maintenir le contact entre les diplômés et leur établissement de formation, (iii) le manque de coopération de la part des entreprises et, (iv) l'absence d'un dispositif national de suivi des sortants avec un mécanisme d'enquêtes périodiques.

Malgré ces difficultés, plusieurs établissements ont réussi à mettre en pratique des mécanismes d'accompagnement pour faciliter leur relation avec le monde du travail aux fins de l'amélioration de l'employabilité de leurs diplômés voire de la génération de ressources propres à travers l'expertise, la formation continue et les donations (Exemple de l'ENSAE en Encadré 1) :

- ❑ L'INP HB a développé des partenariats école-entreprises très tenus et exploite le réseau des associations d'étudiants et des alumni pour recueillir les opportunités de stages et d'emplois, négocier des contrats de stages collectifs et exploiter le système de parrainage entre diplômés en activité et étudiants pour faciliter l'insertion de ces derniers. Grâce à cette dynamique, les formations sont « tirées par la demande » des entreprises qui participent activement à l'administration et à l'évaluation des enseignants.

⁷ AGEPE. 2014a. *État des Lieux sur les Dispositifs de Suivi des Sortants des Établissements de Formation. Revue Documentaire. Agence d'Études et de Promotion de l'Emploi (AGEPE), Novembre 2014. Abidjan, Côte d'Ivoire.*

AGEPE. 2014b. *État des Lieux sur les Dispositifs de Suivi des Sortants des Établissements de Formation. Rapport de l'Analyse des Données. Agence d'Études et de Promotion de l'Emploi (AGEPE), Novembre 2014. Abidjan, Côte d'Ivoire.*

⁸ Il s'agit principalement d'universités privées et d'UFR dispensant une formation professionnelle.

⁹ Cet effectif est celui de l'UFR SEG de l'Université de Cocody, l'unique à avoir répondu au niveau des universités publiques.

- ❑ Pigier Côte d'Ivoire est adossé à un cabinet privé pour le placement et l'accompagnement à l'insertion professionnelle de ses étudiants et à tout diplômé en quête d'emploi. Le cabinet intervient à différentes phases, à travers une assistance personnalisée : (i) il initie les étudiants aux techniques de recherche de stage, de missions et d'emploi à travers la rédaction de CV et lettre de motivation et la simulation d'entretien d'embauche et (ii) après l'embauche, le cabinet assure un accompagnement (suivi et conseils) pour une intégration durable de l'employé dans l'entreprise.

Encadré 1 : Dispositif de suivi des diplômés de l'École Nationale Supérieure des Statistiques et d'Économie Appliquée (ENSEA)

L'ENSAE a adopté un dispositif en plusieurs approches qui dépasse le seul suivi :

- Le partenariat avec les entreprises (dont beaucoup sont d'envergure internationale) couvre l'encadrement des stagiaires, les expertises (principalement les études) au profit des entreprises, la formation continue des cadres et l'octroi de bourses d'études pour les étudiants et de perfectionnement pour les enseignants
- Le répertoire/annuaire des anciens diplômés de l'ENSAE est régulièrement actualisé (via le site web) et constitue un canal pertinent de suivi des sortants
- Les associations estudiantines et la Junior entreprise participent à l'encadrement des stages et appuient l'ENSAE financièrement par la levée de fonds au profit des étudiants.

Source : AGEPE, 2014

En conclusion, cette revue des principales enquêtes concernant les mécanismes d'aide et de suivi des sortants déployés au sein des universités et établissements d'enseignement supérieur a permis de dégager l'analyse suivante :

- ❑ Aspects Positifs :
 - Engagement par le Gouvernement de plusieurs initiatives en faveur de la mise en place d'un système de soutien à l'insertion et de suivi des sortants : état des lieux (enquêtes et analyses) et propositions.
 - Émergence de bonnes pratiques institutionnelles pouvant être disséminées à l'échelle nationale.
 - Prise de conscience de la nécessité d'acquérir des compétences en adéquation avec le marché de l'emploi (compétences transversales : langue anglaise, informatique, entrepreneuriat, etc., et en compétences spécifiques du métier), celles-ci pouvant être développées par les structures d'aide à l'insertion.
 - Volonté affichée de pratiquement toutes les parties prenantes (Gouvernement, universités et grandes écoles, bailleurs et partenaires socioprofessionnels) à contribuer activement et en synergie pour relever le défi de l'employabilité des jeunes.
- ❑ Défis principaux :
 - Insuffisance, voire absence de ressources dédiées : humaines, financières et matérielles dont un dispositif pertinent –et équitable- pour la collecte, l'analyse de données et le maintien du contact entre les diplômés et leur établissement de formation
 - Manque de sensibilisation et de coopération des acteurs clé (premiers responsables des institutions de formation –notamment publiques- et chefs d'entreprises) quant à cette nouvelle mission des institutions universitaires.
 - Absence d'un dispositif national institutionnalisé de suivi des sortants avec un mécanisme d'enquêtes périodiques.
 - Tissu économique et disparités régionales peu propices à l'embauche des diplômés du supérieur
 - Résistance des universités et établissements de formation publics, en raison de surcoûts par rapport aux ressources non disponibles

2.4 Préparation et compétences des enseignants

La disponibilité d'enseignants suffisamment qualifiés est l'un des aspects les plus importants pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur. Sur ce point, on note que 91 % des enseignants des universités ont un master ou un doctorat (83,6 % avec doctorats et 7,3 % avec masters), avec toutefois des différences importantes selon le statut des établissements. Alors que cette proportion atteint 97 % pour les universités publiques, elle s'établit à seulement 77 % pour les établissements privés d'enseignement supérieur. Cependant, on peut conclure que, globalement, la qualification académique des enseignants ne serait pas un problème dans les universités ivoiriennes.

Les taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur semblent également être suffisants. A l'UFHB, par exemple, on observe un ratio de 28 étudiants pour 1 enseignant. Ceci constitue un taux correct aux enjeux de la modernisation du système d'enseignement supérieur ivoirien.

Il convient donc d'observer comment, dans la pratique, les enseignants exercent leurs activités de formation et d'encadrement. Cela peut être mesuré à travers l'évaluation des curricula et des pratiques pédagogiques.

2.5 Curriculum et Pédagogie

L'adoption du système licence, master, doctorat (LMD) dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA a été transcrite dans le droit ivoirien par le décret 2009-164 du 30 avril 2009 portant adoption, application et organisation du système licence, master, doctorat, ainsi que les autres dispositions prises par la suite par le MESRS.

Dans le cadre du partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Agence Française de Développement (AFD), un grand nombre d'enseignants ont participé activement et bénéficié de l'information et de l'encadrement nécessaires pour l'actualisation de leurs maquettes de cours selon la nouvelle architecture. L'Université de Nangui Abrogoua a participé en premier plan au programme Tuning Africa¹⁰ pour l'harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique; ce programme a développé et diffusé une méthodologie (processus Tuning) fondée sur les résultats attendus de l'apprentissage et les compétences génériques et spécifiques à 5 domaines d'étude avec pour objectifs de (i) rendre les diplômes comparables et compatibles, (ii) créer des diplômes socialement pertinents et (iii) atteindre des niveaux plus élevés de qualité dans le processus d'apprentissage.

De l'avis des responsables rencontrés par la mission, la réforme LMD reste pourtant inachevée et de nombreuses exigences du nouveau système ne sont toujours pas réunies telles la professionnalisation des enseignements, la modernisation des méthodes pédagogiques et l'autonomisation des étudiants, les structures d'accompagnement et le suivi de la mobilité des étudiants et des enseignants, pour ne citer que celles qui font le plus défaut.

Comme l'ont indiqué les résultats des enquêtes auprès des employeurs et des diplômés réalisées au cours des dernières années et l'ont confirmé les témoignages des dirigeants universitaires et des enseignants rencontrés au cours des visites sur le terrain, les établissements d'enseignement supérieur ivoiriens ont peu de liens avec le secteur productif de manière générale. Du coup, le monde professionnel est peu impliqué dans la définition des programmes d'études et l'élaboration ou la mise à jour des curricula. Cela accentue, dans certains cas, le manque de pertinence des formations. Le nombre de filières professionnelles ou professionnalisantes est réduit, surtout dans les sciences humaines et littéraires, où se retrouve la grande majorité des étudiants ivoiriens.

¹⁰ Tuning Africa est une initiative financée par la Commission de l'Union Européenne, sponsorisée par la Commission de l'Union Africaine et mandatée par l'Université de Deusto (Espagne). Les domaines d'études sont les sciences agricoles, la médecine, le génie civil, le génie mécanique et la formation des enseignants.

Du point de vue pédagogique, les universités ivoiriennes se caractérisent encore par une approche traditionnelle organisée autour d'un enseignement classique où le professeur dicte un cours fondé sur des textes que les étudiants doivent assimiler de manière passive. La priorité donnée à l'apprentissage par la mémoire laisse peu de place au développement de l'esprit critique et à l'acquisition de compétences analytiques. L'accent sur les connaissances théoriques plutôt que les applications pratiques a pour résultat de former des étudiants qui savent ce qu'il faut dire plutôt que ce qu'il faut faire. La combinaison d'un enseignement axé sur les connaissances abstraites sans prise directe sur l'environnement rend difficile la tâche de préparation des étudiants aux besoins de la vie professionnelle réelle avec les compétences génériques et l'ouverture d'esprit nécessaires pour leur donner la capacité de s'adapter avec flexibilité à un monde rapidement changeant.

2.6 Conditions d'Apprentissage

Les troubles politiques traversés par la Côte d'Ivoire ont eu un impact majeur sur les conditions d'apprentissage des étudiants. En premier lieu, plusieurs années académiques ont été sérieusement perturbées pendant les années de conflit. Le système ne s'en est jamais complètement remis. A ce jour, les périodes de formation et d'examens continuent à être décalées par rapport au calendrier académique normal dans plusieurs établissements. Dans certains cas les différentes UFR ne fonctionnent pas au même rythme au sein d'une même université.

En second lieu, les nombreuses destructions qui ont eu lieu pendant la guerre civile ont exigé de gros efforts de reconstruction et rénovation au cours des dernières années. Malgré les immenses progrès réalisés, tous les équipements ne sont pas encore opérationnels et l'infrastructure numérique n'est pas adéquate dans de nombreux établissements. La qualité de la formation, surtout au niveau des travaux pratiques, est directement affectée. Les activités de recherche scientifique, qui ont été pratiquement arrêtées pendant plusieurs années, peinent à reprendre. La production scientifique ne peut en effet pas s'appuyer sur des laboratoires dont les ressources sont insuffisantes pour répondre aux besoins de la société civile et du monde socioéconomique.

En plus de l'insuffisance des équipements scientifiques, les enseignants déplorent le manque de techniciens de laboratoire pour les appuyer dans les travaux d'application pour la formation et la recherche. Ceci est dû, essentiellement, au statut et aux règles de fonctionnement de la fonction publique, qui empêchent de procéder à une sélection fondée sur les compétences et à offrir des niveaux de rémunération compétitifs par rapport au secteur privé.

Le troisième défi auquel doit faire face le système est celui du poids du nombre. A l'inverse des grandes écoles qui sont en mesure de contrôler plus facilement la croissance des effectifs, les universités doivent accommoder une grande partie de l'expansion du système. Cela se traduit, souvent, par des conditions d'enseignement et d'apprentissage difficiles pour les enseignants et les étudiants, comme le révèle l'exemple de l'UFHB, la plus grande université du pays. L'Université accueille aujourd'hui près de 50.000 étudiants dans 13 UFR, alors qu'elle ne dispose que d'une capacité théorique de 9.400 places dans les salles de conférences et de travaux dirigés et de 11.250 places dans les salles de travaux pratiques. La capacité est donc bien en-deça du nombre réel d'étudiants, ce qui n'est pas sans influencer de manière négative sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Le MESRS a travaillé dur à améliorer la situation au cours des dernières années. Un programme de gestion intégrée des salles (PGIS) a été mis en place pour permettre l'exécution d'activités de formation quand les salles de classe nécessaires ne sont pas disponibles en nombre suffisant. Toutefois, la stratégie pour la mutualisation des salles se heurte à l'absence d'outils de gestion communs et le manque de connaissance du dispositif par les enseignants des différentes UFR au sein d'une même université.

Un programme de développement des infrastructures numériques a également permis de mettre en place un Centre de Ressources Numériques et Pédagogiques à l'UFHB, comprenant 2 amphithéâtres

interconnectés par un système de visioconférence, et un bâtiment de 3 niveaux dont deux salles sont déjà équipées en ordinateurs et matériels multimédias grâce au soutien de l'Ambassade de France en Côte d'Ivoire et au Groupe Mitsubishi Corporation. L'équipe dirigeante de l'Université est en train d'exécuter un projet de « technologies de l'information et de la communication pour l'éducation » qui s'appuiera sur la nouvelle infrastructure numérique dans le cadre de la mise en place du LMD au sein de l'université. Cependant, des défis demeurent en termes d'accès aux ressources numériques dans les établissements d'enseignement supérieur. On note notamment l'interconnexion partielle des universités, l'absence de connectivité internet pour les étudiants et les enseignants sur les campus et le problème de l'entretien des salles équipées en TIC pas toujours assuré. La mise en place du réseau Réseau Ivoirien de Télécommunication pour l'Enseignement et la Recherche (RITER) est très attendu et devrait permettre d'assurer l'accès aux services numériques en cours de développement, tels que les MOOCS, les espaces numériques, la bibliothèque virtuelle, etc.

Le diagnostic réalisé en 2013 par l'Agence Française du Développement (AFD) résume les difficultés de mise en place du LMD (AFD, 2013). L'accès à la documentation, aux bibliothèques et aux ressources numériques (via internet) n'est pas encore performant. Il s'en suit des difficultés dans la mise en œuvre effective de plusieurs pratiques pédagogiques que le LMD promeut. De la même manière, il faut mentionner également que la mise en œuvre de la réforme est d'autant plus compliquée que certains équipements et locaux commencent à se dégrader avant même d'être utilisés ou terminés. Il y a toujours un déficit important en matériel pédagogique et surtout de recherche.

2.7 Un Système d'Assurance Qualité Embryonnaire

La fonction d'assurance qualité au sein de l'enseignement supérieur ivoirien est encore au stade embryonnaire. Le processus a pourtant été enclenché depuis maintenant deux décades par la loi du 7 septembre 1995 relative à l'Enseignement. Celle-ci prévoit l'évaluation permanente du service public d'enseignement supérieur par le Comité National d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (CNEESR). Ce Comité a vocation à évaluer tous les établissements d'enseignement supérieur et de recherche mais n'a pas été opérationnel.¹¹ La même année, un dispositif de pilotage de la qualité des établissements d'enseignement supérieur privés a été pris en charge par la Direction du Suivi de l'Enseignement Supérieur Privé au sein du MESRS et a débouché, entre 2006 et 2015, sur une évaluation suivie d'un classement des Grandes Écoles et Universités privées dans le but « d'assainir le milieu du secteur privé de l'enseignement supérieur, instaurer de bonnes pratiques, favoriser une saine émulation et améliorer la qualité de la formation ». Certains résultats sont publiés sur le site du ministère (Encadré 2).

Encadré 2 : Évaluation des Grandes Écoles et Universités Privées en Côte d'Ivoire

Organes d'évaluation. L'évaluation est conduite par un Comité de Pilotage, composé de personnalités du secteur public et du secteur privé ainsi que de membres des Associations des parents d'élèves. Il s'agit d'un jury de délibérations qui, après examen des rapports fournis par les inspecteurs, attribue des notes aux établissements selon une grille pré établie. Le comité de Pilotage s'appuie sur des équipes d'inspection composées de représentants des Directions Centrales du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, des Associations de Parents d'élèves, de l'Office National de la Protection civile, du Ministère de la Construction, de la Caisse Nationale de Prévoyance Sociale (CNPS), des Enseignants du secteur privé d'enseignement supérieur.

¹¹ Malgré une réactivation par Décret lors de l'introduction du système LMD en 2009.

Procédures et critères d'évaluation. L'évaluation intervient au terme du processus suivant : i) autorisation de création d'une institution privée (formalité obligatoire pour tout établissement privé), ii) autorisation d'ouverture d'une formation (requis depuis 1997 et accordée suite à une étude de dossier et visite sur le terrain), iii) homologation de diplôme (après la sortie d'une cohorte, sur la base d'une étude de dossier et visite sur le terrain ; iv) l'évaluation externe (et classement des établissements, depuis 2006). L'évaluation de la performance se base sur un ensemble de critères se rapportant, en particulier, aux infrastructures et à l'environnement de l'établissement, aux équipements, à la gestion pédagogique et au rendement. Ce dernier concerne le niveau de réussite, le suivi des stages et le placement.

Entre la première édition (en 2006) et celle de 2012 (après la crise), 487 Grandes écoles et 61 Universités ont été évaluées et classées. Lors de la session de 2012, le Comité a proposé, sur les 88 établissements candidats et délivrant des BTS, 2 retraits d'agrément et 5.

Source : MESRS

En 2016, une direction générale de la Qualité et des évaluations (DGQA) a été créée au sein du MESRS et dotée d'un organigramme fonctionnel comprenant deux directions centrales, une Direction de l'Assurance Qualité et des Normes et une Direction des Évaluations, des Certifications et des Accréditations. Récemment, le gouvernement a développé un plan sectoriel éducation/formation 2016-2025 pour opérationnaliser le plan national de développement (2016-2020). La programmation stratégique pour les sous-secteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique prévoit la promotion d'une démarche qualité interne structurée au sein des institutions d'enseignement supérieur et de recherche ainsi que leur certification et accréditation (Encadré 3).

Encadré 3 : Programmation Stratégique pour les Sous-Secteurs de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Le processus de réforme du gouvernement comprend, parmi les mesures de renforcement de la gouvernance du MESRS, des établissements d'enseignement supérieur, des Centres et Instituts de recherche scientifique et d'innovation technologique, la promotion d'une démarche qualité structurée et holistique :

- Au sein des établissements d'enseignement supérieur, à travers : «(i) la réalisation d'un état des lieux de la démarche qualité dans les établissements d'enseignement supérieur ; (ii) l'élaboration d'une politique d'assurance qualité; (iii) la sensibilisation des établissements d'enseignement supérieur à l'appropriation des outils de la démarche qualité; (iv) l'élaboration d'un système documentaire de la qualité; et (v) la définition des règles et principes du système d'enseignement supérieur.»
- En assurant la certification et l'accréditation de ces institutions ; celles -ci seront atteintes au terme d'un processus comprenant notamment les étapes suivantes (i) la définition des critères d'évaluation, (ii) la définition des indicateurs de performance, l'évaluation du système d'enseignement supérieur, (iv) le renforcement des capacités en charge de l'accréditation.

Source : Plan Sectoriel Éducation/Formation 2016-2025, Task Force MESRS et MENETFP, Avril 2017

Répondant à cette stratégie, la DGQA affiche les missions suivantes :

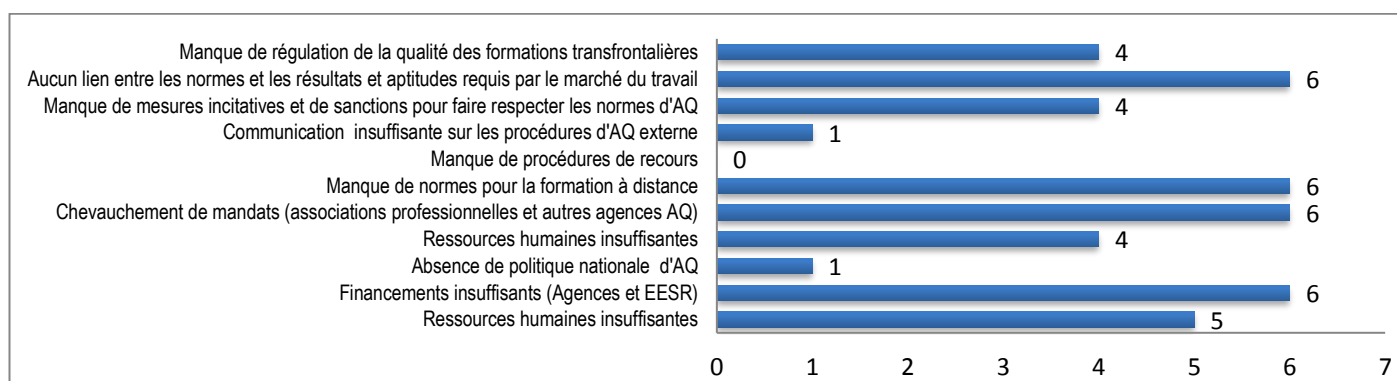
- Concevoir et mettre en œuvre la politique d'accréditation, de certification et d'assurance qualité des institutions d'enseignement supérieur et de recherche, en liaison avec les agences de normalisation;
- Produire et vulgariser les normes en matière d'enseignement et de recherche;
- Participer à la production des standards en matière d'infrastructures académiques et sociales ainsi que des équipements didactiques;
- Définir des directives en matière de gouvernance et d'éthique;
- Planifier et promouvoir la démarche d'amélioration continue des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. :

En confiant le pilotage de l'assurance qualité à une Direction générale au sein du MESRS en attendant la migration vers une structure autonome et indépendante, la Côte d'Ivoire a opté pour une stratégie graduée de développement de son système d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. Cette approche conservatrice a été retenue par plusieurs pays africains,

souvent en raison des risques inhérents au manque de ressources disponibles et aux résistances pouvant apparaître face aux difficultés à se conformer aux normes et procédures rigoureuses d'AQ. Cette approche n'est pas sans inconvénients car retarde l'alignement du système ivoirien avec les standards internationaux, européens (ESG, 2015) et régionaux (ASQ-QA, 2017) et par voie de conséquence entrave la reconnaissance de ses diplômes, la mobilité de ses diplômés et de ses compétences et in fine l'insertion de ses forces vives sur le marché de l'emploi régional et international.

Dans son rapport sur l'état et la pratique de l'amélioration de l'assurance qualité (AQ) dans 52 pays d'Afrique subsaharienne, la Banque mondiale a fait un état des lieux devant servir de ligne de base, en 2007, au statut de l'AQ de l'enseignement supérieur.¹² A cette date, 16 pays disposaient d'agences nationales opérationnelles, établies essentiellement à des fins de régulation des activités des établissements d'enseignement privés plutôt pour l'amélioration continue et la redevabilité. Bien que se décrivant comme des organismes indépendants, celles-ci dépendent directement de leurs gouvernements respectifs. L'état des lieux met également en exergue les principales contraintes au développement de l'AQ en Afrique, identifiées à travers six études de cas (Figure 1). Les contraintes les plus récurrentes sont l'insuffisance des financements aux niveaux des agences et des établissements, l'absence de lien entre les normes, les résultats et les aptitudes requises par le marché de travail, le chevauchement de mandats avec ceux des associations professionnelles et d'autres agences régionales et, en moindre importance, l'insuffisance des ressources humaines. Dix années plus tard, les mêmes défis persistent mais il existe maintenant une grande diversité de systèmes d'AQ en Afrique : certains émergent, comme pour le cas de la Côte d'Ivoire, et d'autres sont bien établis. Plusieurs initiatives régionales et sous-régionales ont appuyé cette maturation.

Graphique 6 : Principales Contraintes au Développement de l'Assurance Qualité en Afrique



Source : Banque Mondiale (2007)

À l'échelle de la sous-région, dans le cadre de son plan stratégique, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) en collaboration avec le Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) et l'Union Economique Monétaire Ouest Africain (UEMOA), a mis en place le Projet AQ-UEMOA(2013-2018) qui vise à développer la culture d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche des pays membres à travers, entre autres objectifs stratégiques, :

- ❑ l'établissement d'un état des lieux de l'AQ au sein des 08 pays membres et,
- ❑ l'élargissement de la mission du CAMES à l'évaluation institutionnelle des établissements d'enseignement supérieur, publics et privés, et centres de recherche ainsi qu'à l'évaluation des programmes de formation.

¹² Banque mondiale, «Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : Etat de la question, défis, opportunités et pratiques positives», Peter Materu, Juin 2007.

Le Tableau 9 récapitule les pratiques d'AQ pour les états membres ainsi que le champ d'intervention (et la complémentarité de l'intervention) du CAMES. Pour la Côte d'Ivoire, seule l'activité d'évaluation du secteur privé a été documentée, ce qui suggère que le pilotage de la qualité dans l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire fonctionne à double vitesse. Les établissements privés sont soumis à une réglementation de la qualité qui est appliquée tant bien que mal alors qu'aucune contrainte n'est exercée sur les établissements publics. Le Sénégal, par contraste, a prévu de développer l'AQ dans l'ensemble de ces établissements d'enseignement supérieur, aussi bien publics que privés.

Tableau 9 : Pratiques d'Évaluation Externe dans les Pays de l'Espace de l'UEMOA

| Procédures d'évaluation mises en œuvre | Benin | | Burkina | | Côte d'Ivoire | | Mali | | Niger | | Sénégal | | Togo | |
|---|--------|-------|---------|-------|---------------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | Public | Privé | Public | Privé | Public | Privé | Public | Privé | Public | Privé | Public | Privé | Public | Privé |
| Procédures nationales | | | | | | | | | | | | | | |
| Autorisation de création d'une institution | | ☑ | | ☑ | | | ☑ | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ |
| Autorisation d'ouverture d'une offre de formation | | ☑ | | ☑ | | ☑ | ☑ | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ |
| Évaluation institutionnelle | | * | | * | | ☑ | | | | * | ✓ | ☑ | | |
| Évaluation des offres de formation | | * | | | | | ✓ | ☑ | | | ✓ | ✓ | | |
| Évaluation des enseignants chercheurs | | | | | | | ☑ | | | | | | | |
| Évaluation des chercheurs | | | | | | | ☑ | | | | | | | |
| Procédures CAMES | | | | | | | | | | | | | | |
| Évaluation des offres de formation | | ☑ | ☑ | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ | ☑ | ☑ | | ☑ |
| Évaluation des enseignants chercheurs | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ | ☑ |
| Évaluation des chercheurs | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ | | ☑ | |

☑ Procédure appliquée au moins une fois durant les 5 années précédentes

✓ Procédure prévue par la réglementation, non encore appliquée

* Insuffisamment documenté

Source : CAMES (2014)

Dans les huit pays participant au projet, la collecte des données factuelles pour réaliser cet état des lieux s'est révélée laborieuse et « les systèmes d'information concernant l'enseignement supérieur et la recherche s'avèrent très défectueux » tant du point de vue de la disponibilité des indicateurs clés (nombre total d'institutions, effectifs globaux d'étudiants, effectifs globaux d'enseignants-chercheurs et de chercheurs) que des moyens informatiques et de la connectivité internet. Il s'agit pourtant de pré requis essentiels pour un dispositif d'AQ crédible et juste.

En préparation de sa nouvelle mission d'agence d'assurance qualité régionale, le CAMES a développé trois référentiels sur le modèle du référentiel maghrébin élaboré dans le cadre du projet TEMPUS AQI-UMED porté par l'Université de Tunis et coordonné par l'AUF, lequel a été un vecteur important dans la diffusion de l'AQ en attendant l'avènement d'instances nationales dédiées.¹³ Le CAMES ambitionne que ses référentiels jouent un rôle similaire dans le développement de l'assurance qualité dans la sous-région subsaharienne francophone (Encadré 4).

¹³ L'IEAQA (Tunisie) a été créée en novembre 2012 et l'ANEAQ (Maroc) en juillet 2014.

Encadré 4 : Référentiel AQI-UMED pour l'Auto-Evaluation Institutionnelle des Universités Maghrébines

Le projet AQI-Umed a réuni un consortium de 10 établissements d'enseignement supérieurs maghrébines dans l'objectif de créer, valider et expérimenter le premier référentiel d'auto évaluation. Le référentiel comporte 4 domaines, 19 champs et 82 références :

- Domaine de la Formation : définition de l'offre de formation et son pilotage, l'accompagnement de l'étudiant dans sa formation, l'évaluation et la révision des enseignements, le contrôle des connaissances et des apprentissages des étudiants, l'orientation et l'insertion professionnelle, la formation doctorale, la formation tout le long de la vie.
- Domaine de la recherche : L'organisation, la structuration et le développement de la recherche, les relations et les partenariats scientifiques, la valorisation de la recherche
- Domaine de la gouvernance : système d'information, les conditions d'élaboration des politiques, l'organisation et le pilotage des composantes et des services, le management des fonctions supports au service, les démarches qualité.
- Domaine de la vie universitaire : l'accueil et la prise en charge des étudiants et des personnels, les activités culturelles et sportives, les conditions de vie, de travail et d'études des acteurs de l'université (santé, hygiène, sécurité, etc..), responsabilité sociétale : éthique, citoyenneté, égalité des chances, développement durable, etc.



Source : Tempus, UE

L'UFR Biosciences de l'Université Félix Houphouët Boigny de Cocody a participé à l'expérimentation des référentiels du CAMES dans le cadre du projet ANAFE-CAMES, au même titre que quatre autres facultés du Cameroun, du Sénégal et du Niger. Le processus d'auto-évaluation a été l'occasion d'un renforcement des capacités de l'université qui a participé activement à la collecte et à l'analyse des données. Au-delà des axes d'amélioration dégagés par l'auto-évaluation, les suites de l'exercice à l'échelle de l'UFHB sont la mise en place d'une cellule qualité pérenne au niveau de l'université et de cellules qualité par UFR, la généralisation de la démarche d'auto-évaluation à toutes les UFR (en cours actuellement à l'UFR de Pharmacie en collaboration avec l'organisation SYSMED) puis l'engagement dans le processus d'évaluation externe auprès du CAMES. Les recommandations devraient *in fine* appuyer l'Université à définir des plans d'action à inscrire dans un projet d'établissement. Avec l'appui du projet C2D, les établissements publics ivoiriens finalisent actuellement leur projet d'établissement et l'UFHB, l'INP-HB et l'UNA ont des objectifs de mise en place de dispositifs d'assurance qualité interne pour les cinq années à venir.

Le projet **EWAQAS** vise le renforcement des capacités et des structures d'AQ de l'Afrique de l'Ouest.¹⁴ Dans sa première version (TrainIQA, 2013-2017), EWAQAS a rassemblé divers partenaires comme l'IIEP-UNESCO, les bureaux UNESCO de la sous région et le DAAD ainsi qu'une large représentation des parties prenantes de l'AQ de l'enseignement supérieur à l'échelle régionale (AUA), sous régionale (CAMES et UEMOA), nationale (dix pays représentés), institutionnelle (vingt universités présentes) ainsi que des experts, principalement de France, du Sénégal, du Mali et de la Côte d'Ivoire. L'objectif des formations portées par le projet est avant tout pédagogique, en deux temps. Durant la première

¹⁴ Le projet EWAQAS est un projet du programme DIES coordonné par la DAAD en collaboration avec la Conférence des Recteurs Allemands (HRK) : www.daad.de/dies

étape, il s'agissait de rappeler les concepts et outils de l'AQ dans l'enseignement supérieur et de débattre des options et des expériences pouvant aider les pays à concevoir leur propre système d'assurance qualité (orientations générales et objectifs, référentiels, procédures et statut).

La deuxième étape a abordé l'opportunité de concevoir un système d'assurance qualité dans la région d'Afrique francophone basé sur le principe de la complémentarité des différents niveaux possibles (institutionnel, national, sous régional et régional) (Encadré 5). En préalable à la mise en place d'un système d'AQ cohérent et crédible, les recommandations du premier volet de l'EWAQAS sont (i) le renforcement de l'autonomie institutionnelle et de la transparence (2) la mise en place d'un système d'information fiable capable de la remonté –à temps- des données factuelles relatives à la scolarité, la pédagogie et le suivi d'insertion des étudiants, (3) l'instauration d'une véritable culture de qualité qui privilégie le dialogue, la coordination et l'action collective et solidaire et, (4) l'intégration de l'AQ interne comme élément central de gestion des EES en prenant soin de délimiter les périmètres d'action et de responsabilité.

La deuxième étape du projet EWAQAS est imminente ; intitulée DIES AQA (2017-2019), elle succède au cours TrainiQA (2013-2017). La formation est coordonnée par l'Université de Sarre et a pour objectif de développer précisément les aspects relatifs à l'AQ interne en réponse aux conclusions du premier volet cité plus haut. La formation s'adresse aux vice-présidents chargés de la Qualité et aux responsables Qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur des sous régions d'Afrique Centrale et de l'Ouest.

Encadré 5 : Projet EWAQAS : Options pour la Mise en Place d'un Système d'AQ à Différents Niveaux

Au niveau régional, l'harmonisation des pratiques d'assurance qualité a été envisagée à travers l'élaboration d'un code régional de bonnes pratiques pour l'AQ en Afrique, la création d'un registre d'agences et de structures d'AQ et la création d'un panel commun d'experts évaluateurs externes.

Au niveau sous régional, le rôle du CAMES a été dument salué, aussi bien pour son intervention à réguler la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche que pour son positionnement futur en qualité d'agence qualité sous régionale.

Au niveau national, il a été rappelé que les agences et structures d'AQ demeurent les seules compétentes des décisions d'autorisation, d'agrément, de reconnaissance voire d'accréditation des EES (publics ou privés), même si l'évaluation devait être confiée à une entité sous régionale ou régionale (via et conformément aux accords inter gouvernements précisant le niveau de transfert de souveraineté).

Enfin, et au niveau institutionnel, l'importance d'une démarche d'assurance qualité interne (AQI) a été soulignée, notamment pour soutenir les activités d'auto évaluation et, de manière plus générale d'amélioration continue des activités de formation, d'apprentissage et de recherche. Il s'agit ici d'approfondir les solutions les mieux adaptées à la logique administrative et au fonctionnement des EES de la sous région.

Source : UNESCO (2014)

A l'échelle régionale, l'initiative « Harmonisation de l'Assurance Qualité et de l'Accréditation » (HAQAA, 2017-2018) regroupe les représentants de tous les pays africains, dont la Côte d'Ivoire. Elle est financée par la Commission européenne dans le cadre du partenariat stratégique Afrique-UE et mise en place par un consortium composé de l'Université de Barcelone, de l'Association des universités africaines (AAU), du German Academic Exchange Service (DAAD), de l'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) et l'European University Association (EAU). L'objectif de HAQAA est de développer une compréhension commune de l'Assurance Qualité à l'échelle du continent s'inspirant pour cela de l'expérience européenne en matière d'harmonisation de l'enseignement supérieur et en particulier de l'AQ. L'expérience européenne partagée comprend les Références et Lignes directrices européennes pour l'AQ développées dans l'espace européen d'enseignement supérieur (ESG, mai 2015) pour guider les procédures internes d'AQ relatives aux institutions, les procédures relatives à l'AQ externe élaborées par les agences ainsi que celles relatives aux modalités pour l'évaluation des agences qualité et leur admission au registre de l'Agence européenne d'assurance qualité (EQAR).

Dans ce cadre, HAQAA a été l'occasion de développer des «Références et lignes directrices pour l'AQ interne et externe dans l'enseignement supérieur en Afrique, ASG-QA» (Encadré 6).

Encadré 6 : Références et Lignes Directrices pour l'AQ de l'Enseignement Supérieur en Afrique

Les objectifs de l'ASG-QA sont essentiellement de :

- Disposer d'un cadre commun et d'une compréhension partagée des systèmes d'assurance qualité par l'ensemble des parties prenantes à différents niveaux : national, régional et du continent;
- Développer une confiance mutuelle et faciliter la mobilité des ressources humaines et des étudiants;
- Assurer une amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur sur le continent à travers une auto évaluation (ou évaluation interne), une évaluation externe conduite par les paires, une décision et éventuellement le suivi;
- Promouvoir la transparence et la responsabilité en fournissant des informations appropriées au public;
- Aider les établissements d'enseignement supérieur à développer une culture de la qualité durable.

Les domaines couverts par l'ASQ-QA sont :

• Pour l'Assurance Qualité interne : (1) Vision, mission et objectifs stratégiques, (2) Gouvernance et administration, (3) Ressources humaines, (4) Elaboration, approbation et pilotage des programmes, (5) Enseignement, apprentissage actif et évaluation, (6) Infrastructure, installations, (7) Recrutement, admission, progression et certification des étudiants et services de soutien aux étudiants, (8) Études de troisième cycle, recherche et innovation, (9) Engagement envers la communauté, (10) Gestion de l'information, (11) Information du public, (12) Coopération, mobilité du personnel et des étudiants, (13) Gestion des ressources financières.

• Pour l'Assurance Qualité externe : (1) Objectifs de l'AQE et prise en compte pour l'AQI, (2) Élaboration de mécanismes d'assurance qualité appropriés et adaptés au

Contexte, (3) Mise en œuvre de processus d'AQE, (4) Indépendance de l'évaluation, (5) Décisions et rapports d'évaluation : résultats de l'AQE, (6) Évaluation périodique des établissements et des programmes, (7) Plaintes et recours.

Source : HAQAA, Commissions Européenne et Africaine

Sans visées prescriptives, les ASG-QA ont des objectifs spécifiques comme de disposer d'un cadre commun et d'une compréhension partagée des systèmes d'assurance qualité par l'ensemble des parties prenantes à différents niveaux : national, régional et du continent et reposent sur les principes fondamentaux suivants : (i) la qualité et l'assurance qualité relèvent de la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur et (ii) l'autonomie, l'identité et l'intégrité des établissements d'ES sont reconnues et respectées.

Dans le cadre du HAQAA, les participants ont eu également l'occasion de s'exprimer sur les priorités de leurs systèmes d'AQ respectifs à travers des plans d'actions personnels qui traduisent la diversité des préoccupations à l'échelle du continent comme : l'installation et le soutien à apporter aux unités d'AQ interne au sein des universités et des établissements (Burkina Faso et Tunisie), la sensibilisation de toutes les parties prenantes à la culture de la Qualité et de l'Assurance Qualité (Égypte, Algérie, Afrique du Sud, Libéria et Ghana), la création d'une agence/instance d'AQ (Côte d'Ivoire et Togo), la mise en cohérence des systèmes nationaux (cas de la Tunisie qui dispose de deux instances, l'une dédiée à l'enseignement supérieur et l'autre aux activités de la recherche scientifique), l'harmonisation et la complémentarité des initiatives régionales et des organes professionnels (Ghana) ainsi que le développement d'un système de transfert de crédits commun à a SADC, comme c'est le cas pour l'Ile Maurice grâce au projet TUNING.

En conclusion, ces initiatives dont ont profité certains représentants de l'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire, ont participé sans conteste à une prise de conscience institutionnelle, nationale et collective quant à la nécessité d'intégrer l'Assurance Qualité comme un élément clé de gouvernance de l'enseignement supérieur ainsi qu'au développement d'une véritable expertise transnationale et de groupes de référents sous régionaux pouvant être engagés dans une démarche de renforcement de capacités en cascade.

Cette prise de conscience est certes louable mais le système d'enseignement supérieur de Côte d'Ivoire se doit de parachever sa démarche, notamment en s'alignant avec les directives, références et pratiques internationales. Cet état des lieux de l'assurance qualité en Côte d'Ivoire a été abordé par la revue des mécanismes nationaux et leur évolution dans le temps et par le biais des principales initiatives fondatrices entreprises à ce jour dans le cadre de partenariats régionaux et internationaux (bilatéraux et multilatéraux). Il a permis de mettre en exergue les éléments d'analyse suivants (SWOT) :

Cet état des lieux de l'assurance qualité en Côte d'Ivoire a été abordé par la revue des mécanismes nationaux et leur évolution dans le temps et par le biais des principales initiatives fondatrices entreprises à ce jour dans le cadre de partenariats régionaux et internationaux (bilatéraux et multilatéraux). Il a permis de mettre en exergue les éléments d'analyse suivants :

❑ Points forts et opportunités

- Prise de conscience et volonté ferme des acteurs clé de l'enseignement supérieur pour le développement d'un système d'Assurance Qualité à différents niveaux : institutionnel, national, sous régional et régional.
- Existence d'une organisation institutionnelle dédiée, même si encore embryonnaire (DGAQ et unités Qualité dans plusieurs universités et UFR) et d'une expertise nationale à portée régionale et internationale dans le domaine de l'évaluation, l'accréditation et l'assurance qualité.
- La synergie entre la contractualisation (engagée par le MESRS) et l'assurance qualité offre l'opportunité de mettre en cohérence les différentes politiques nationales en cours et de procéder à une implantation rapide d'un dispositif national d'assurance qualité indépendant.
- Nombreuses opportunités de partenariats (sous régional, régional et international), de mutualisation et de mise en synergie des ressources matérielles et humaines.

❑ Défis

- Toutes les parties prenantes (étudiants, syndicats, enseignants, administrateurs et Société) ne sont pas au même niveau de sensibilisation quant aux enjeux d'une approche systémique de la Qualité.
- Un écosystème défavorable en termes de collecte de données et d'information
- Le capital de connaissance et d'expertise nationale accumulé à travers les différentes initiatives (AUF, UNESCO, DAAD, etc.) reste épars, peu mutualisé et valorisé.
- Les établissements d'enseignement supérieur ne se situent pas au même niveau de conscience et de développement par rapport à la Qualité et à l'assurance qualité; la majorité des établissements publics n'a pas inscrit la qualité dans les priorités stratégiques retenues dans le cadre de leurs projets d'établissement.
- Le choix de confier le pilotage de l'assurance qualité en Côte d'Ivoire à une Direction générale au sein du MESRS risque de retarder l'alignement du système ivoirien avec les standards internationaux, européens (ESG, 2015) et régionaux (ASQ-QA, 2017).
- Résistance envers les changements de certains acteurs et parties prenantes
- Disparités socioéconomiques et conjoncture défavorable aux jeunes universités créées à l'intérieur du pays
- Faible implication des partenaires socioéconomiques dans les affaires de l'université.

La fonction d'évaluation au sein de l'enseignement supérieur ivoirien est encore au stade embryonnaire. D'une part les fonctions d'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur sont encore rares, d'autres part la Direction Générale de l'Assurance Qualité au sein du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique est une création très récente. Par ailleurs la mise en place de ce mécanisme d'assurance qualité est marquée par deux défis importants. Le premier concerne l'identification des objectifs de l'évaluation dans un cadre qui soit largement consultatif, afin d'assurer l'adhésion des différentes parties prenantes. Le second concerne l'articulation des composantes du mécanisme, en distinguant la dimension politique

de l'assurance qualité (avec une entité chargée de définir les objectifs et les règles du jeu), de sa dimension opérationnelle (sous la responsabilité d'une entité principalement chargée des évaluations indépendantes, selon les règles définies) afin d'assurer l'équité dans l'évaluation des établissements.

Le financement sera également important à considérer, pour qu'au-delà de la mise en place des institutionnels, les différentes missions d'assurance qualité soient bien réalisées de manière régulière. Enfin, l'opérationnalisation du mécanisme national d'assurance qualité n'est pas sans enjeu, quant au choix des actions prioritaires à mettre en œuvre. Alors qu'une option peut être de mettre l'accent sur les aspects institutionnels (organigramme, recrutement des personnels, etc.) une autre option probablement plus porteuse, pourrait être de mettre l'accent sur le caractère participatif du processus et la réalisation d'évaluations pilotes dont la mise en œuvre et les résultats permettront de consolider progressivement l'ensemble du mécanisme.

3. OPTIONS POUR L'AMELIORATION DE LA QUALITE DE LA FORMATION

3.1 Évaluation des Enseignants

L'évaluation des enseignants-chercheurs et chercheurs est effectuée en Côte d'Ivoire par le CAMES depuis 2000 ; celui-ci a procédé jusqu'à 2014 à la nomination de plus que 1300 enseignants chercheurs et chercheurs dont une centaine provenant d'institutions privées. Dans sa dernière version de 2017, l'évaluation des qualifications est basée sur un ensemble de critères renvoyant (i) aux publications, (iii) la nature des thèses et des pré-rapports, (iv) l'encadrement et (v) l'impact de la recherche sur la société. Les résultats de l'évaluation conditionnent la promotion du personnel académique (accès à des grades supérieurs ou à des postes fonctionnels). Cependant, ils ne renseignent pas ou peu sur la qualité de l'enseignement dispensé.

Dans les universités anglo-saxonnes, les évaluations des enseignements par les étudiants sont utilisées pour mesurer la qualité de cet enseignement et peuvent conduire à deux finalités : l'amélioration de la pratique pédagogique des enseignants à partir des suggestions des étudiants ainsi que l'influence sur la décision des établissements d'enseignement supérieur quant à la promotion des enseignants ou la prolongation de leur contrat.

3.2 Modernisation des Curricula et des Pratiques Pédagogiques

L'objectif principal des réformes des programmes et des pratiques pédagogiques devrait être la modernisation des curricula et la transformation des modes d'acquisition du savoir et des compétences. Dans le but de soutenir les établissements d'enseignement supérieur qui veulent réellement améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants, le MESRS devrait encourager l'abandon des méthodes traditionnelles d'enseignement pour embrasser une approche interactive, collaborative et ancrée dans la réalité de la vie professionnelle.

La nouvelle génération d'étudiants—souvent décrite comme génération-E ou enfants de la Renaissance—est née et a grandi avec l'Internet, apprenant dès la plus tendre enfance à utiliser les ordinateurs, explorer les sites web et à s'appuyer sur les médias audio-visuels. Un nombre croissant de travaux a démontré le peu d'efficacité des méthodes traditionnelles d'enseignement pour engager et motiver les enfants de la génération-E (Barkley, Cross and Major, 2005; Prince, 2004). Comme l'indique la déclaration de missions de l'Institut du Jeu aux Etats-Unis, «... notre monde change si

rapidement que nous pouvons à peine imaginer ce que l'avenir nous prépare. Mais nous échouons à la tâche d'apporter à nos enfants les compétences et le savoir dont ils ont besoin pour avoir du succès dans le monde d'aujourd'hui. Le véritable objectif d'une éducation pour le 21^{ème} siècle consiste à déclencher la passion pour l'apprentissage de toute la vie dont nos enfants vont avoir besoin pour naviguer sur les eaux d'un avenir prometteur.»¹⁵

Par conséquent, il devient impératif de mettre en place, au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur, un Centre pour l'Enseignement et l'Apprentissage chargé de promouvoir les innovations pédagogiques qui permettront d'introduire des méthodes d'apprentissage actif (enseignement fondé sur la résolution des problèmes et le design de solutions, simulations, jeux pédagogiques, apprentissage par les pairs, utilisation de logiciels d'auto-apprentissage mûs par l'intelligence artificielle, etc.). Ces Centres sont destinés à soutenir les efforts des enseignants qui sont prêts à adopter des méthodes innovatrices par des formations appropriées et du mentoring. L'Encadré 7 illustre une approche innovatrice fondée sur l'apprentissage par les pairs, dont le Professeur Eric Mazur, Doyen de la Faculté de Physique Appliquée à l'Université de Harvard, a été le pionnier. Les Universités de Maastricht et de Roskild, les plus jeunes universités en Hollande et au Danemark, respectivement, ont été des éclaireurs pour introduire l'apprentissage fondé sur la résolution de problèmes.

Encadré 7 : Crépuscule du cours dicté : «L'apprentissage actif» en passe de renverser le type d'enseignement qui a été la règle dans les universités depuis 600 ans

En 1990, après sept ans d'enseignement à l'Université de Harvard, Eric Mazur avait l'habitude de donner des cours clairs et sophistiqués pour lesquels il recevait de très bonnes évaluations de ses étudiants. Ce cours d'Introduction à la Physique était suivi assidument par des étudiants de première année en médecine ou en sciences de l'ingénieur habitués à résoudre des problèmes complexes. Et puis un jour il découvrit que sa réussite en tant que professeur «n'était qu'une illusion totale, un château de cartes».

Le catalyste fut un article du Professeur David Hestenes de l'Université d'Arizona publié dans la Revue Américaine de Physique. L'article racontait que Professeur Hestenes avait conçu un test très simple écrit en langage courant pour vérifier la compréhension des étudiants d'une des notions les plus fondamentales de physique, la force, et avait administré ce test à des milliers d'étudiants dans le Sud-Ouest des Etats-Unis. A sa grande surprise, il avait constaté que les étudiants n'avaient pratiquement rien appris des cours d'introduction à la physique. «Après un trimestre de physique, les étudiants continuaient à avoir les mêmes idées erronées qu'au début de l'année académique.»

Mazur appliqua le test à ses propres étudiants. A sa consternation, ce test simple de compréhension des concepts de base lui montra que les étudiants n'avaient pas assimilé les idées les plus élémentaires de son cours de physique. «Les étudiants répondaient bien aux problèmes posés dans le texte du cours; ils avaient appris par cœur des trucs et des formules qu'ils appliquaient de mémoire. Mais ils étaient incapables de résoudre le plus simple des problèmes du monde réel, qui exigeaient une compréhension concrète des concepts qui sous-tendaient les formules.»

Ce fut un douloureux moment de remise en cause. «Je me suis senti découragé. N'étais-je pas vraiment un bon professeur? Peut-être que j'avais des étudiants stupides... Ou bien c'est le test qui est défaillant! Ce fut très dur d'accepter que j'étais le seul à blâmer.»

Un heureux hasard lui permit de faire une découverte fortuite. En revoyant avec ses étudiants le test de compréhension conceptuelle, Mazur se reprit deux fois pour expliquer une des questions à la classe, mais les étudiants n'arrivaient toujours pas à comprendre. «Alors j'ai fait quelque chose que je n'avais jamais faite dans toute ma carrière d'enseignant. Je leur dis : pourquoi n'essayez-vous de discuter ce problème entre vous.» Du coup, l'amphithéâtre se remplit du bruit des conversations animées des 150 étudiants en train de parler tous entre eux. «C'était le chaos total.», raconte Mazur. «Mais au bout de trois minutes, ils avaient enfin compris. J'en fus complètement surpris. Je venais de passer dix minutes à essayer de leur expliquer. Et tout d'un coup les étudiants me disaient : OK, on a compris, passons à la question suivante.»

¹⁵ <http://www.instituteofplay.org/about/>

«Voici ce qui s'était passé. D'abord quand un étudiant a trouvé la bonne réponse et qu'un autre ou une autre ne l'a pas, le premier/la première est plus susceptible de convaincre l'autre—il est difficile de faire accepter une mauvaise réponse à quelqu'un qui a la bonne réponse—. De plus, ils sont plus ouverts à écouter un autre étudiant que Professeur Mazur, et de cette observation surgit le point fondamental de la méthode. Si vous êtes étudiant et que vous venez d'apprendre cela récemment, il n'y a pas si longtemps que vous avez dû faire un effort pour comprendre cette même notion. Tandis que cela fait bien longtemps que Professeur Mazur a appris cette notion, quand il avait 17 ans, et il ne se souvient plus comme c'était difficile à l'époque. Il a perdu la capacité de comprendre ce à quoi un débutant doit faire face.»

Ce style innovateur d'apprentissage s'est développé sous le nom de «apprentissage par les pairs» ou «apprentissage interactif», une nouvelle méthode pédagogique qui s'est répandue bien au-delà de la physique sur de nombreux campus. Professeur Mazur donne des centaines de conférences par an pour disséminer cette méthode à travers le monde entier.

L'apprentissage interactif multiplie par trois l'acquisition des savoirs telle que le type de tests qui à l'époque ont déprimé Professeur Mazur le mesure. «Dans un cours de physique traditionnel, deux mois après avoir passé l'examen final les étudiants se retrouvent au niveau qu'ils avaient avant de prendre le cours. C'est choquant. Par contre, ceux qui apprennent avec leurs pairs, et qui ont donc débattu activement et expliqué les concepts scientifiques conservent leur savoir plus longtemps.

Une telle invention pédagogique n'est pas seulement le fruit de tâtonnements. Des évaluations rigoureuses fondées sur des analyses statistiques permettent de distinguer entre les innovations les plus prometteuses. Pour cela le Professeur Mazur a rassemblé un grand nombre de données sur les résultats de ses étudiants. Par contre il rejette les évaluations en fin de cours par les étudiants comme n'étant rien d'autre que des concours de popularité qui devraient être éliminés. «Il n'y a aucune corrélation entre les évaluations de cours et ce que les étudiants ont vraiment appris. Les professeurs qui ont reçu des prix en raison de leurs évaluations élevées obtiennent les mêmes résultats que des enseignants qui sont renvoyés pour leur mauvais travail.» Professeur Mazur affirme qu'il s'intéresse beaucoup plus aux méthodes d'apprentissage qu'à l'enseignement, et qu'il considère une transition de «l'enseignement» au «soutien à l'apprentissage des étudiants.» Dans cette optique, l'attention passe du pupitre au déploiement des activités d'imagination et d'interaction de chaque étudiant dans la classe.

Source : Lambert, C. *Harvard Crimson*. Mars-Avril 2012, et conversations avec Professeur Mazur

Un petit nombre de pays ont établi une agence spécialisée pour se consacrer à la promotion de bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En Australie, par exemple, l'Office de l'Apprentissage et de l'Enseignement (*Office for Learning and Teaching*), qui fut créé en 2011 sous l'autorité du Ministère de l'Education Nationale, dispose d'un budget annuel de 12 millions de dollars. Son activité principale consiste à offrir des fonds compétitifs aux enseignants qui veulent explorer et appliquer des pratiques pédagogiques innovatrices. L'Office contribue aussi à la recherche et à la dissémination des bonnes pratiques, et gère des prix pour reconnaître l'excellence dans l'enseignement à travers l'ensemble du système d'enseignement supérieur australien.

En Angleterre, le gouvernement a mis en place en 2016 un programme pilote pour promouvoir l'Excellence dans l'Enseignement (*Teaching Excellence Framework*).¹⁶ Les universités, qui participent de manière volontaire, sont évaluées sur la base de la qualité des enseignements et des résultats d'apprentissage des étudiants à travers plusieurs indicateurs (résultats des enquêtes de satisfaction, taux d'efficacité interne, résultats sur le marché du travail, etc.). Elles reçoivent une médaille d'or, d'argent ou de bronze selon leur performance globale. Le but de ce programme est d'informer les futurs étudiants sur la qualité de l'enseignement dans les universités et d'inciter ces dernières à ne pas investir seulement dans l'amélioration de la recherche qui reste malheureusement le critère principal de réussite pris en compte par la plupart des classements internationaux et nationaux.

L'expérience internationale suggère quelques pistes prometteuses sur la manière la plus efficace de stimuler les innovations dans l'enseignement et l'apprentissage. En premier lieu, certains pays, comme la Grande-Bretagne, ont trouvé avantageux d'inclure dans les exigences pour obtenir un doctorat un certificat d'enseignement que tous les candidats doivent obtenir avant de défendre leur

¹⁶ <http://www.hefce.ac.uk/lt/tef/>

thèse. Il s'agit ainsi d'un premier pas pour sensibiliser les futurs enseignants à l'importance des bonnes pratiques pédagogiques.

En second lieu, il est indispensable de mettre en place des incitations pour récompenser l'excellence dans l'enseignement au même titre que les bonnes performances dans la recherche. Les enseignants doivent également avoir suffisamment de temps pour travailler à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques. Finalement, intégrer de manière étroite l'enseignement et la recherche est une très bonne approche pour rendre l'expérience d'apprentissage des étudiants plus attrayante et efficace. Dans les grandes universités de recherche aux Etats-Unis, par exemple, «la combinaison de la recherche et de l'enseignement donne lieu à de grandes synergies positives, garantissant que les diplômés arrivent dans l'industrie avec une connaissance effective de la recherche, des techniques et de l'instrumentation de pointe (Executive Office of the President of the USA 2012, p.18).

Finalement, il est important de noter que l'introduction de pratiques innovatrices d'enseignement promouvant un apprentissage interactif et collaboratif nécessite le réaménagement de l'infrastructure physique et de l'espace dans les universités. De la classe invertie, où le professeur n'enseigne pas mais agit comme un guide pour l'auto-apprentissage et l'apprentissage par les pairs, aux studios pour le design de solutions et le travail en équipe, les nouvelles lieux d'apprentissage offrent un environnement flexible totalement différent des salles de classe et des amphithéâtres traditionnels.

3.3 Création de liens étroits avec le monde du travail

Le renforcement des liens entre l'université et les entreprises est un moyen effectif d'augmenter la qualité et la pertinence des formations. Dans ce but, les établissements d'enseignement supérieur peuvent utiliser un grand nombre de mécanismes complémentaires, tels que les stages en entreprise pour les étudiants en Licence, les placements en entreprise d'enseignants et de chercheurs, ou les cours donnés par des professionnels venant du monde du travail. Les universités peuvent également mettre en place des formations coopératives où les étudiants alternent pendant toutes les années de scolarité entre des périodes au sein de l'établissement et des périodes d'apprentissage au sein des entreprises (Encadré 8).

Encadré 8 : Les Programmes Coopératifs

Principes et Avantages

L'éducation coopérative—inspirée du modèle alternatif d'apprentissage dans la formation professionnelle en Allemagne—est un système de formation qui combine des études en établissement d'enseignement supérieur et des expériences professionnelles sur le terrain dans une entreprise qui correspond directement aux objectifs académiques et de carrière des étudiants.

Cette approche présente de grands avantages. Elle permet aux étudiants d'acquérir de l'expérience professionnelle pertinente, d'appliquer leurs connaissances théoriques dans la vie réelle, et de confronter leurs plans de carrière à la réalité du monde du travail. Les étudiants peuvent aussi développer leurs contacts professionnels et créer des réseaux de connaissances bien utiles au moment de chercher un premier emploi à la fin des études. Le fait de travailler pendant les études représente une source de financement pour les étudiants. Et un des aspects les plus importants, peut-être, c'est qu'ils développent les compétences et attitudes nécessaires pour s'adapter avec succès au monde professionnel.

Les avantages pour les employeurs sont également considérables. Ils peuvent disposer de travailleurs bien préparés qu'ils déploient de manière souple, ils peuvent identifier les jeunes à fort potentiel, ce qui facilite le recrutement et diminue les départs, et ils peuvent s'engager dans des partenariats durables avec les établissements de l'enseignement supérieur (The National Commission for Cooperative Education, USA).

Co-Op à l'Université de Waterloo au Canada

Waterloo est l'université qui a le plus grand programme coopératif au monde (15.800 étudiants représentant 56% des effectifs totaux de l'Université) avec 3.500 entreprises et institutions partenaires dans le monde du travail (StudyinCanada.com). Un étudiant qui termine le programme coopératif a suivi autant de cours qu'un étudiant dans le programme non-coopératif, avec en plus à peu près deux années d'expérience professionnelle. Les étudiants «co-op» ont passé entre quatre et six semestres dans le milieu professionnel, ce qui leur donne l'occasion d'essayer plusieurs emplois et de se faire une meilleure idée de ce qui les intéresse le plus sur le plan professionnel. Au moment d'obtenir leur diplôme, les étudiants auront déjà gagné entre 25.000 et 74.000 dollars. En moyenne, les sortants du programme coopératif ont un salaire 15% plus élevé que les autres étudiants (University of Waterloo). De plus, l'Université de Waterloo a établi un programme qui s'appelle Enterprise Co-Op qui permet aux étudiants de bénéficier de services de conseil et d'appui financier pour la création d'entreprises.

Expériences Co Op dans d'autres établissements

Les programmes sandwich ont existé au Royaume Uni depuis 1840, tandis que le premier programme coopératif a été lancé aux Etats-Unis par l'Université de Cincinnati en 1906, à l'époque où Cincinnati était une des villes les plus importantes du pays. L'Université de Waterloo fut la seconde en Amérique du Nord, après la mise en place de son programme coopératif en 1957. Parmi les autres établissements qui ont suivi cette route, on trouve notamment :

- L'Institut de Technologie de Floride offre le programme coopératif le plus condensé aux Etats-Unis. «ProTrack» permet aux étudiants en sciences de l'ingénieur de terminer leur diplôme en quatre ans avec trois semestres d'expérience professionnelle.
- L'Université Drexel à Philadelphie et l'Université Northeastern à Boston ont les deux programmes coopératifs les plus importants aux Etats-Unis. Un étudiant qui termine son diplôme au bout de cinq ans a travaillé en général 18 mois dans trois compagnies différentes.
- Le Centre Steinbeis de Gestion et Technologie de l'Université Steinbeis à Berlin dispense un master international en gestion et ingénierie qui intègre la formation académique et le travail en entreprise.

Source : *The World Association for Cooperative Education (WACE); The National Commission for Cooperative Education; StudyinCanada.com; University of Waterloo, Canada; and The National Center for Tertiary Teaching Excellence, New Zealand*

On fait souvent l'hypothèse qu'il est plus facile de tisser des liens étroits avec les secteurs productifs quand il s'agit de programmes d'études en sciences de l'ingénieur ou en sciences appliquées, et que c'est plus difficile voire impossible dans le cas des sciences sociales et des sciences humaines. Mais dans la réalité ce qui détermine le succès des efforts de rapprochement de l'entreprise est plus une question de mentalité et d'ouverture d'esprit de la part des dirigeants universitaires que de discipline académique. Il est tout à fait possible, comme le font par exemple certaines universités britanniques et canadiennes, d'établir des programmes coopératifs entre un département d'histoire et un musée, un centre culturel ou un studio de télévision qui filme des documentaires et des séries historiques.

Finalement, l'intégration de la formation pour l'entrepreneuriat au sein des programmes académiques usuels peut aussi servir à rapprocher l'université du monde du travail et à augmenter sa capacité à préparer des jeunes créateurs d'entreprises et d'emplois. Il est en effet important de faire évoluer les mentalités pour conduire les étudiants et les jeunes diplômés à envisager d'autres débouchés que la fonction publique ou l'emploi salarié dans les entreprises privées. Les établissements d'enseignement supérieur devraient inciter un plus grand nombre d'étudiants à s'orienter vers l'auto-emploi et la création d'entreprise. L'Ecole Supérieure d'Agriculture de l'INP-HB, par exemple, a mis en place un programme de formation à l'entrepreneuriat et a lancé un incubateur à Yamoussoukro. Dans le même ordre d'esprit, l'Université Houphouët-Boigny a également développé un pôle scientifique et d'innovation à Bingerville.

3.4 Amélioration des Conditions d'Apprentissage

Moderniser l'environnement de la formation et de l'apprentissage requière qu'une stratégie globale et intégrée soit élaborée et que des financements puissent être mobilisés pour sa mise en pratique. Il

s'agit de dresser un état des lieux exhaustif de l'existant en termes d'infrastructures et de ressources humaines dédiées à leur gestion (et maintenance), d'analyser les besoins d'amélioration en conformité avec les standards internationaux de qualité mais également de sécurité et d'hygiène et, d'élaborer une politique concertée entre les différents acteurs pour la mise à niveau et la gestion de leurs patrimoines respectifs.

Au regard des recommandations précédentes concernant les nouvelles pratiques pédagogiques, le développement d'un écosystème du numérique (à l'image de l'initiative appuyée par le C2D) trouve toute sa légitimité et devrait pouvoir être étendu à tous les établissements ; il s'agit de renforcer les compétences numériques, de développer des contenus pour appuyer l'apprentissage, de mettre en place les infrastructures et les organes de gestion adéquats, d'accélérer l'interconnexion des établissements d'enseignement et d'intégrer leur capacité numérique dans l'évaluation de la qualité. L'autonomie dans la proposition de projets (et leur mise en œuvre) devrait être confiée aux établissements d'enseignement supérieur comme pour le cas de l'Irlande.

L'Irlande a mis en place un Fond de valorisation de l'enseignement et de l'apprentissage (Teaching and Learning Enhancement Fund, 2014 à 2016) pour soutenir son plan de développement national de la qualité dont les premières étapes devaient répondre aux orientations de la Digital Road Map (Projet national du développement du numérique dans l'enseignement supérieur) ; ce Fond a financé des projets portés par les EESR (universités, instituts de technologies et universités privées) ayant des objectifs de (1) développer et donner la priorité à une stratégie du numérique dans les politiques institutionnelles et dans les évaluations de la qualité, (2) renforcer et soutenir la collaboration au sein et entre les institutions, ainsi qu'avec les différentes parties du secteur de l'enseignement supérieur à travers des politiques et des infrastructures communes, (3) favoriser une expérience numérique cohérente et facilitée pour les étudiants de l'enseignement supérieur irlandais et, (4) développer des réflexions (publications, participations aux réseaux professionnels, analyses de données) autour du renforcement de la pédagogie incluant le numérique.

Le « e-Laboratoire de Géosciences » est un projet financé dans ce cadre. Il vise à développer l'enseignement et les ressources d'apprentissages numériques pour le microscope virtuel. Le projet GeoLAB a pour objectif de produire des ressources pédagogiques pour les programmes irlandais de géosciences (existants et nouveaux), utilisant un microscope optique et des composants de pétrographie. Le projet vise à favoriser le déploiement de méthodes pédagogiques innovantes utilisant une technologie développée dans les centres de géosciences nationaux. Le projet fournit aux étudiants un accès illimité à des échantillons de roches en haute qualité digitale. Il fournit aux enseignants des guides pédagogiques pour enseigner les compétences essentielles de pétrographie. Ce projet facilite l'étude des roches et la rend plus ludique. Il répond notamment aux contraintes techniques auxquelles les enseignants en géosciences sont confrontés : les microscopes traditionnels étant fragiles et coûteux à l'achat et à l'entretien, les étudiants n'en disposent pas individuellement et se plaignent du peu de temps alloué pour en exploiter pleinement les potentialités. Avec le microscope virtuel, l'encadrement par les enseignants devient plus efficace et l'intérêt des étudiants est décuplé. L'évaluation des étudiants est également jugée plus efficace. Le projet est le fruit d'une collaboration entre les quatre centres principaux de géosciences au sein des établissements d'enseignement supérieur irlandais et de l'Open University, UK.

3.5 Développement du Système d'Information et d'Orientation

Un système d'enseignement supérieur de qualité vise, entre autres objectifs, la préparation des étudiants à une vie de citoyen actif en les soutenant dans leur choix de carrière, en favorisant leur développement personnel et leur réussite universitaire et en contribuant à leur insertion

professionnelle¹⁷. Cela signifie que l'Université assume de nouvelles missions d'information, de conseil à l'orientation (pré Bac et durant la formation) et d'appui à l'insertion professionnelle et qu'elle mette en place un écosystème adéquat. Cela requière que la redevabilité de l'Université et des institutions de formation concernant l'employabilité de ses diplômés et l'aide à l'insertion soit déclarée de manière plus catégorique.

Les étudiants (et leurs familles) ont besoin d'une information précise, fiable et à jour pour prendre une décision éclairée quant au choix de carrière. Ils doivent pouvoir accéder à un répertoire exhaustif des cursus de formation et comparer les offres sur la base des métiers ou études ultérieures auxquels les programmes conduisent, les compétences requises pour y accéder et les suivre avec succès, les compétences (y compris transversales/transférables) que ces programmes sont sensés développer, les syllabus détaillés, les taux de réussite, les taux d'insertion et les nouvelles perspectives sur le marché de l'emploi. Cette nouvelle fonction devrait pouvoir s'appuyer sur un système intégré de collecte, d'analyse, de consolidation et de diffusion d'une information qui sera relayée par les structures ad hoc au sein de l'Université (départements pédagogiques, directions des études et des stages, associations d'étudiants, etc.) et au sein des structures nationales en charge des enquêtes régulières de suivi d'insertion des diplômés.

Dans cette optique, il est important pour la Côte d'Ivoire d'avoir un mécanisme de suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur et de l'évolution des métiers, comme il en existe dans les pays de l'OCDE ainsi que dans certains pays en développement. En Côte d'Ivoire, il y a eu un Observatoire de l'Emploi, au sein de l'ex-AGEPE mais qui a disparu en même temps que l'AGEPE lors d'une restructuration institutionnelle. Un nouvel observatoire de l'emploi est en cours de création au niveau du Ministère de l'Emploi et de la Protection sociale. Il sera important d'articuler le suivi de l'insertion des diplômés à la surveillance du marché de l'emploi.

De manière générale, ces dispositifs existent soit au niveau national (par exemple, Bureau of Labor Statistics aux États-Unis, enquête Destination of Higher Education Leavers au Royaume-Uni, Observatoire universitaire AlmaLaurea en Italie) soit au niveau régional ou provincial (par exemple, Learning and Skills Observatory au Pays de Galles, Observatoires Régionaux de l'Emploi et de la Formation en France, Système d'Information Education-Emploi en Floride. Les exemples de la Bulgarie, du Chili et de la Colombie méritent d'être mentionnés dans ce contexte (Encadré 9).

Encadré 9 : Trois exemples d'Observatoires du Marché du Travail

Bulgarie. Depuis 2012, le gouvernement bulgare a publié des données détaillées sur les résultats des diplômés universitaires sur le marché du travail. Utilisant des données du registre des étudiants du troisième cycle et des statistiques de l'administration nationale de la sécurité sociale, le Ministère de l'Éducation arrive ainsi à fournir une mine d'informations sur les types d'emplois et les niveaux de rémunération des diplômés des cinq années précédentes. La base de données indique, par exemple, si le diplômé ou la diplômée a trouvé un emploi, si le poste correspond à son domaine et au niveau d'études, avec quel type d'employeur elle/il travaille, si le diplômé a un emploi permanent ou temporaire, et une estimation du niveau de salaire sur les bases des cotisations de sécurité sociale.

¹⁷ Recommandation CM/Rec (2007) du Comité des Ministres aux États membres (de l'UE) relative à la responsabilité publique de l'enseignement supérieur et la recherche. <http://www.coe.int/dg4/highereducation>

Chili. Soutenu par le Ministère chilien de l'Éducation et géré conjointement par l'École de gouvernement de l'Université privée Adolfo Abáñez et le Département de génie industriel de l'Université du Chili, *Futuro Laboral* vise à doter les jeunes et les étudiants d'outils d'orientation scolaire. *Futuro Laboral* fournit des informations sur la situation professionnelle des diplômés de centaines de carrières professionnelles et techniques qui représentent 75% des diplômés. L'information disponible pour le public comprend des données détaillées sur les salaires et les résultats d'emploi. Le portail affiche, pour chaque programme des différents établissements d'enseignement supérieur, des informations détaillées sur les taux d'abandon, la durée moyenne d'études, les gains moyens des diplômés après 4 années d'études, les frais de scolarité et le statut d'accréditation du programme. Les données sur l'emploi et les revenus ne sont pas autodéclarées, mais proviennent de la base de données de l'autorité fiscale nationale. Les revenus sont reliés aux bases de données des diplômés fournies par les établissements d'enseignement supérieur. La confidentialité de l'information est maintenue, car le service fiscal émet uniquement les valeurs moyennes pour chaque programme dans chaque établissement, à condition qu'il y ait au moins 25 personnes dans la cohorte du programme ou de l'institution pour laquelle des données sur les revenus sont disponibles.

Colombie. *Graduados Colombia* a été lancé en 2005 et est géré par le Ministère de l'Éducation. Il recueille et présente des informations détaillées sur la demande et l'offre de diplômés. Les étudiants, les familles, les établissements d'enseignement supérieur, les chercheurs et le secteur productif ont accès aux statistiques sur le niveau académique des diplômé(e)s des instituts techniques et des universités, les salaires qu'ils/elles reçoivent, le temps moyen pour trouver un premier emploi et les villes où ils/elles travaillent. Le site web de *Graduados Colombia* est un outil pour les étudiants qui veulent choisir une carrière et identifier le parcours académique correspondant, et il est également utile pour les établissements d'enseignement supérieur désireux de renouveler et d'adapter les programmes qu'ils offrent à l'évolution des emplois et des besoins du marché du travail. Le site de *Graduados Colombia* fournit des liens vers des offres d'emploi en Colombie et dans d'autres pays, ainsi que des conseils pour écrire et présenter un bon Curriculum Vitae. Les visiteurs peuvent rechercher les résultats des enquêtes auprès des diplômés et des employeurs, ainsi que des études sur des disciplines et des secteurs économiques spécifiques.

Source: Salmi, 2017

Les étudiants ne sont pas toujours à même d'analyser l'ensemble de ces indicateurs aux fins de leur orientation vers tel ou autre cursus de formation ou, plus largement, de planification de leur carrière. Les universités et les institutions de formation sont amenées à aménager des espaces nouveaux et à développer des mécanismes de conseil personnalisés aux étudiants démarrant de l'orientation post baccalauréat et se poursuivant tout le long du cursus. Il s'agit donc de préparer et accompagner les jeunes bacheliers à la transition « enseignement secondaire-université-monde de l'entreprise » par un accueil et un coaching appropriés ; les services devraient comprendre l'écoute, l'accompagnement à l'autonomie, l'ouverture sur le monde professionnel, la préparation à la professionnalisation à travers l'acquisition des compétences transversales (langues étrangères, communication, entrepreneuriat, TIC) et spécifiques (via la certification dite métier et/ou produit) et l'appui à l'insertion via l'acquisition de techniques de recherche de stages et d'emploi. Le Maroc et la Tunisie ont développé récemment des centres de carrières qui portent ces nouvelles missions. En Tunisie, les centres de carrières ont été associés aux centres de certification internationale des compétences et leurs mandats ont été élargis au renforcement et à la certification internationale des capacités des enseignants et des administrateurs ainsi qu'à la génération de ressources additionnelles propres via la formation continue et l'expertise aux entreprises afin que l'université puisse assurer pleinement et en toute autonomie (financière) cette nouvelle mission d'appui à l'insertion professionnelle.

Cette fonction d'interfaçage et la structure qui la porte devraient également être dûment reconnues par les parties prenantes et valorisées par un positionnement central dans l'organisation (des universités et des établissements). Leur essor est conditionné par l'institutionnalisation qui leur sera conférée ; celle-ci sera adaptée à leur mission en termes de personnels propres, de financement et de souplesse de gestion. Des financements adéquats devraient leur être octroyés, sur la base de contrats programme pour le financement de plans d'actions pertinents en appui à l'employabilité des diplômés. Ces actions intégreront, entre autres, des initiatives en faveur de la création de synergies via le réseautage et le jumelage de ces structures à l'échelle nationale et sous régionale et de la durabilité du dispositif.

3.6 Développement des écoles doctorales

La Côte d'Ivoire souffre du manque de renouvellement du corps professoral ; les personnels enseignants comme les non-enseignants arrivent à maturité, et les jeunes diplômés ne sont pas incités à poursuivre des carrières dans l'éducation. L'école doctorale est la structure responsable du recrutement, du suivi, de la formation par la recherche, de l'encadrement, de la soutenance des doctorants d'une thématique scientifique donnée ainsi que de la préparation à l'insertion professionnelle des jeunes docteurs¹⁸.

Les ESSR en Côte d'Ivoire comptent deux écoles doctorales dont une, celle des sciences et techniques de l'Ingénieur, est à un stade embryonnaire et n'est pas encore habilitée par le MESRS. Le MESRS a affirmé sa volonté à encourager (tout en régulant) la création d'écoles doctorales thématiques et à les soutenir pour une montée en puissance de la formation de jeunes docteurs, dont beaucoup seront les futurs enseignants chercheurs des ESSR, notamment dans les champs scientifiques où on observe un déficit d'encadrement, comme les sciences fondamentales (principalement les mathématiques et les sciences physiques).

Le MESRS devrait inciter la création et/ou le perfectionnement des structures de soutien aux politiques doctorales des universités ; les objectifs suivants pourraient être poursuivis comme (i) l'ouverture des formations doctorales sur leur environnement social et économique en encourageant (et finançant) la mobilité des doctorants et post docteurs vers le monde de l'entreprise, (ii) le suivi du projet professionnel des doctorants, (iii) la sensibilisation des encadrants à leurs responsabilités spécifiques, (iv) la coordination et la certification des formations dans des domaines génériques à destination des doctorants en ingénierie pédagogique et numérique, montage de projets, valorisation des résultats de la recherche, propriété intellectuelle, entrepreneuriat, compétences transversales (dites « soft-skills »), etc., et (v) le développement de la coopération inter-régionale et internationale et le co-encadrement des doctorants.

Des initiatives récentes œuvrent dans ce sens et méritent qu'on s'y attarde à ces fins : le programme de mobilité universitaire Intra-Afrique¹⁹ est une initiative conjointe de la Commission européenne et de la Commission de l'Union africaine. Il vise, entre autres objectifs, « le renforcement de la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur (EES) en Afrique permettra d'accroître l'accès à une éducation de qualité et encouragera et habilitera les étudiants africains à entreprendre des études de troisième cycle sur le continent africain ».

Le MESRS pourrait également envisager l'accréditation de ces structures et mandater pour cela la future instance d'AQ et/ou le CAMES²⁰. Cette accréditation stimulera la visibilité et la performance ; elle devrait tenir compte de critères déterminants, comme : la qualité scientifique des laboratoires associés à chacune des écoles doctorales, la procédure et critères de recrutement des doctorants, la politique/critères de financement des thèses, le potentiel d'encadrement et la politique de formation, les partenariats avec le monde socio-économique et les incitations à la mobilité et à l'ouverture régionale et internationale.

¹⁸ Selon l'arrêté du Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la recherche scientifique du 13 décembre 2011 réglementant le régime des études et de délivrance du diplôme du Doctorat dans le système LMD

¹⁹ Le programme de mobilité Intra-Afrique (<http://eacea.ec.europa.eu/intra-africa>) est mis en place dans le cadre du programme pan-africain (instrument de financement de la coopération au développement) et est basé sur l'expérience du programme de mobilité universitaire intra-ACP.

²⁰ Le référentiel d'évaluation des formations et des écoles doctorales (REED-CAMES) s'applique à l'ensemble des programmes de formation des écoles doctorales de l'espace CAMES, avec pour objectifs principaux de : fournir un cadre commun pour l'accréditation régionale des ED, garantir et améliorer la qualité de la formation doctorale, faciliter la mutualisation des ressources matérielles et humaines, participer au rayonnement et à la visibilité des ED évaluées auprès des étudiants futurs doctorants, des partenaires potentiels techniques ou financiers, du secteur professionnel.

3.7 Mise en Place d'un Système d'Assurance Qualité Solide

La DGQA a préparé un plan d'action pour les trois prochaines années qui prévoit :

- ❑ l'élaboration et la validation d'une politique nationale d'assurance qualité (Année 1)
- ❑ la production du système documentaire de la DGQA et les référentiels d'évaluation et d'accréditation ainsi que la mise en place des Cellules internes d'AQ au sein des IESR (Année 2)
- ❑ l'engagement des premières évaluations pilotes (Année 3).

Il convient que les recommandations en relation avec l'état des lieux faites précédemment puissent être prises en considération dans l'exécution de ce plan d'actions. Il est en particulier nécessaire d'approfondir l'état des lieux des nombreuses initiatives, projets en cours et autres pépites, dans la perspective d'informer, sensibiliser, célébrer et piloter la mise en synergie. La priorité devrait être donnée à l'identification des choix stratégiques de l'assurance qualité dans l'ESRS ivoirien. En effet, les objectifs de l'assurance qualité peuvent couvrir des exercices différents. Il s'agit donc de définir la notion de Qualité de l'ESRS et d'engager un débat national autour de questions clés, comme : à quoi devrait servir l'AQ de l'ESRS en Côte d'Ivoire? Vise-t-elle à accompagner les universités/institutions dans l'exercice de leurs missions et dans l'amélioration continue de leurs prestations ? Ou donner la garantie d'une qualité minimale en sanctionnant l'excellence ? Devrait-elle vérifier la mise en application des stratégies nationales, ou permettre l'affectation des ressources via la contractualisation? Souhaite t-elle privilégier prioritairement l'évaluation institutionnelle, ou bien celle des cursus? Ou encore la visibilité internationale de l'offre de formation et de la recherche scientifique via l'accréditation internationale des cursus (d'ingénieurs et de santé, à titre d'exemple) et la labellisation des acteurs de la recherche / innovation? Dans la quête de ces choix stratégiques, il y a lieu d'élargir le périmètre du benchmark international et d'investiguer de nouvelles pistes en adéquation avec le nouveau paradigme de pilotage de l'ESRS et les nouvelles formes de reddition des comptes (Salmi, 2015). Un ensemble de points (*a minima*) devraient être arrêtés dans une démarche collégiale (Encadré 10).

Encadré 10 : Options pour un Système National d'Assurance Qualité

La définition d'un système national d'assurance qualité implique des décisions sur les aspects suivants :

Orientations générales : objectifs principaux, mécanismes (accréditation, évaluation, audit), nature (volontaire ou obligatoire), portée et champs d'analyse (établissement, programmes, secteur public et/ou privé).

Choix du référentiel et des domaines : références de qualité minimale ou de bonne pratique, éléments de flexibilité ;

Procédures d'auto-évaluation (questions/standards en relation avec les objectifs de l'AQ : entre contrôle et amélioration de la qualité ; diffusion des rapports), évaluation par les pairs (représentativité des parties prenantes, en particulier les étudiants), prise de décision (définition des responsabilités : experts et agence), recours et publication du rapport final.

Structure d'assurance qualité et degré d'autonomie : statut et tutelle (agence ou département de ministère), organes de gouvernance (composition, mode de désignation des membres et durée des mandats, affectation des responsabilités, relations fonctionnelles entre structures administratives et techniques, mécanismes de reddition des comptes.

Source : UNESCO?

Quels que soient les choix arrêtés, ils doivent être décidés en harmonie avec les pratiques et orientations internationales. En particulier, si cette étape clé d'identification de la politique d'AQ relève du ressort du gouvernement, sa mise en pratique devrait être confiée à une agence indépendante et autonome dans ses choix (des référentiels et critères d'évaluation) et ses décisions. Ces conditions sont fondamentales pour la reconnaissance de l'agence par ses paires et conséquemment celles des diplômés qui conditionne la mobilité des étudiants et des diplômés.

Il convient d'accompagner l'élaboration de la stratégie nationale par le partage d'une culture commune de la Qualité, dans laquelle toutes les parties prenantes se reconnaîtront, s'engageront et partageront les responsabilités. Il s'agit donc d'engager un travail d'information, de sensibilisation et de renforcement de capacités qui se doit d'être différencié selon les catégories d'acteurs : étudiants, enseignants, leadership institutionnel, employeurs, Société civile, représentants du Peuple et gouvernement.

Il importe que des évaluations pilotes (programmées pour l'instant seulement la troisième année du plan d'action de la DGQA) soient engagées le plus rapidement possible, dans le sillage des nombreuses initiatives en cours (portées par le C2D, l'UNESCO, l'AUF, la DAAD), et que les démarches et résultats contribuent au travail de communication et de renforcement de capacités.

L'évaluation externe des établissements privés, a débouché depuis 2006 sur un classement des instituts et universités publié sur le site du MESRS. La perception de la dégradation de la qualité de la prestation de certains établissements privés requière que la priorité des évaluations institutionnelles leur soit accordée de manière concomitante avec les établissements publics.

La Qualité et de manière plus spécifique la mise en place d'un système d'AQ ont un coût. Les aspects financiers sont au cœur de la problématique et ont été abordés, jusque-là, avec circonspection. Pourtant, des pépites existent à l'échelle régionale et méritent d'être signalées. C'est le cas notamment des fonds compétitifs d'innovation, appuyés par des initiatives de la Banque mondiale, à l'échelle d'un pays (cas du Ghana, de la Tunisie et de la Guinée) ou encore à l'échelle de sous régions comme le Projet de Centres Régionaux Africains d'Excellence (ACE). La Tunisie a suivi l'exemple du Chili (MECESUP) et introduit, dès 2006 et en accompagnement de la mise en œuvre du système LMD, un fonds compétitif d'appui à la qualité académique et de gestion institutionnelle (Programme d'Appui à la Qualité, PAQ) qui a permis de financer, via la compétition et dans un cadre contractuel avec le Ministère tunisien d'ESRS, une centaine de projets institutionnels pour l'innovation pédagogique et la modernisation de la capacité de gestion pédagogique, administrative et financière. Le mécanisme a été évalué de manière interne puis externe par les paires. Au-delà de l'introduction de la culture de la Qualité, les différentes évaluations ont montré que le PAQ a renforcé l'autonomie et la redevabilité institutionnelle et a soutenu la mise en place d'un système d'Assurance Qualité au sein des EESR (à travers les Comités pour la Qualité interne) et des universités (notamment par la mise en place de systèmes de management de la qualité et de systèmes d'information). Ainsi reconnu, ce mécanisme a été étendu à toutes les composantes du système d'enseignement supérieur et de recherche scientifique y compris la vie estudiantine pour soutenir la réforme de l'ESRS tunisien pendant la période 2016-2021.

Sur le plan national, il s'agit donc de développer un processus d'identification des choix stratégiques, de soutenir l'élaboration participative de référentiels d'évaluation et les guides d'évaluation internes et externes ainsi que leur diffusion à toutes les parties concernées, d'appuyer l'institutionnalisation et l'installation d'unités d'assurance de qualité au sein des institutions, de développer un plan holistique de renforcement des capacités (en s'appuyant sur les référents déjà formés) ainsi que l'accompagnement d'évaluations institutionnelles et de programmes pilotes.

A l'échelle institutionnelle, il s'agit principalement de soutenir la création et/ou le renforcement des unités d'assurance qualité au sein des établissements d'enseignement supérieur. L'Assurance Qualité (AQ) interne est de la responsabilité première des établissements d'enseignement et de recherche. Conformément aux *Références et lignes directrices pour l'AQ dans l'espace européen de l'ES (ESG, mai 2015)* et celles en cours de discussion dans l'espace Africain (ASG-QA, Juin 2017), les EESR sont tenus de développer une politique d'assurance qualité qui leur soit propre, de la rendre publique et de l'afficher comme une partie intégrante de leur pilotage stratégique. Celle-ci devrait pouvoir être identifiée et mise en pratique de manière participative par l'EESR qui prévoira en outre un système de suivi et de révision continus.

Les unités d'assurance qualité interne ont pour mission de piloter et d'appuyer, au sein de leurs institutions d'enseignement et de recherche, les initiatives en relation avec l'assurance qualité interne et externe et avec la qualité de manière générale. Ces activités requièrent des fonds additionnels et un exercice d'autonomie. Des fonds compétitifs pourraient leur être dédiés ; selon les EESR et leur degré d'avancement dans le processus de construction de l'assurance qualité interne, ces fonds soutiendraient (i) la création d'unités d'assurance qualité interne et leur dotation d'une organisation adaptée et de ressources et de capacités suffisantes pour exécuter au mieux leurs missions, (ii) la définition de stratégies/politiques d'AQ interne différenciées selon les EESR ainsi que la formulation de projets institutionnels cohérents pour leur mise en place et, (iii) l'engagement dans le processus officiel d'auto-évaluation.

L'auto-évaluation requière une assistance technique externe ainsi qu'une campagne de mobilisation de toutes les parties prenantes ; elle est également un prérequis à tout engagement dans un processus d'assurance qualité externe. Celui-ci pourrait prendre différentes formes comme l'évaluation externe par l'organe national d'AQ ou l'accréditation/labélisation (nationale ou internationale, publique ou privée) de programmes ou d'entités institutionnelles (institution, structure de recherche, écoles doctorales, etc.). Les allocations du Fonds compétitif pourraient être utilisées par les EESR (principalement les formations médicales²¹ et d'ingénieurs) pour couvrir les frais du processus d'accréditation internationale (expertise, enquêtes, analyse des données factuelles, frais d'accréditation, etc.).

4. CONCLUSION

Le Gouvernement Ivoirien reconnaît qu'un système d'enseignement supérieur de qualité est un pilier indispensable pour soutenir les efforts nationaux de développement économique et social à travers (i) la formation d'une main d'œuvre hautement qualifiée, y-compris les professionnels, scientifiques, enseignants, fonctionnaires et chefs d'entreprise, (ii) la création de nouveaux savoirs par la recherche fondamentale et appliquée, et (iii) le transfert des connaissances et des technologies à l'économie et aux communautés. Les universités et autres institutions d'enseignement supérieur sont idéalement placées pour intégrer ces trois fonctions et, ce-faisant, générer de fortes synergies.

A l'heure actuelle, la qualité du système d'enseignement est loin d'être satisfaisante et la recherche scientifique est stagnante. De manière générale, les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas à même de jouer le rôle que la nation attend d'eux. Les programmes et la pédagogie ont un grand besoin de modernisation. L'infrastructure laisse beaucoup à désirer par rapport à la forte croissance des effectifs. De plus, les systèmes d'assurance qualité, d'information, d'orientation et de suivi des diplômés sont encore à l'état rudimentaire, à quelques exceptions près.

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique est mobilisé pour augmenter la couverture et améliorer la qualité de l'ensemble du système. Ceci va impliquer des réformes et des investissements sur un grand nombre de fronts en même temps. Il est indispensable, en particulier, d'envisager les mesures suivantes :

- Évaluation des enseignants et incitations pour augmenter leur productivité;
- Modernisation des curricula et des pratiques pédagogiques;

²¹ L'accréditation des formations médicales selon des standards internationaux comparables à ceux de la Fédération mondiale pour l'éducation médicale (World Federation of Medical Education, WFME) est désormais une condition préalable à la reconnaissance internationale des diplômes médicaux nationaux et donc la mobilité des diplômés à l'horizon 2023.

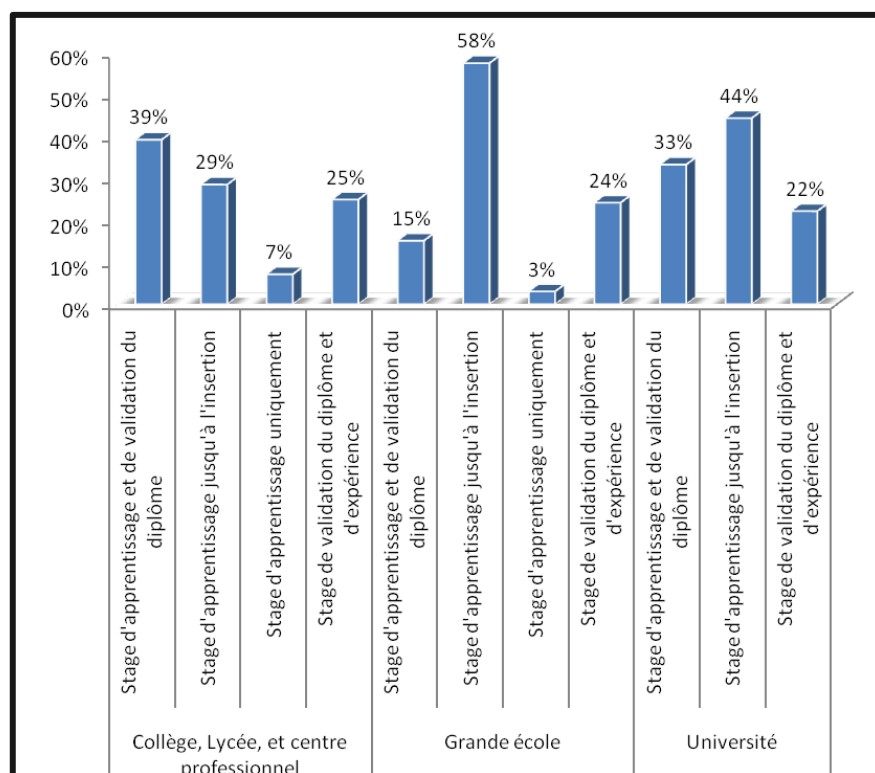
- Renforcement des liens avec le tissu économique;
- Amélioration des conditions d'apprentissage;
- Création d'écoles doctorales pour accélérer la formation des futurs professeurs et renforcer la recherche scientifique;
- Mise en place de mécanismes dynamiques pour l'information et l'orientation des étudiants ainsi que pour le suivi de l'insertion professionnelle des diplômés; et
- Développement du système d'assurance qualité.

REFERENCES

- AGEPE (2014). État des Lieux sur les Dispositifs de Suivi des Sortants des Établissements de Formation. Rapport de l'Analyse des Données. Agence d'Études et de Promotion de l'Emploi (AGEPE), Novembre 2014. Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Banque mondiale (2007). Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : Etat de la question, défis, opportunités et pratiques positives», Peter Materu.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). Collaborative learning techniques : A handbook for college faculty. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- CAMES (2014). Appui à l'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique dans les pays de l'espace CAMES, état des lieux dans les pays de l'UEOMA, avril 2014.
- Christiaensen, L. et P. Premand, eds. (2017). Vers de meilleurs emplois et l'inclusion productive : Un diagnostic de la situation de l'emploi en Côte d'Ivoire. Washington DC : Groupe de la Banque Mondiale.
- EDD/ETFPES (2015). Etude sur le devenir des diplômés de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur (Promotion 2008-2009), EDD/ETFPES, 2015.
- Executive Office of the President – EOP (2016). Artificial Intelligence, Automation and the Economy.
- MEPS (2017). Etude diagnostique du système d'information sur le marché de l'emploi en Côte d'Ivoire assorti d'un plan stratégique de développement, Ministère de l'Emploi et de la Protection Sociale.
- MESRS (2012). «L'enseignement supérieur et la recherche en Côte d'Ivoire : Etat des lieux et perspectives de développement». Abidjan : MESRS.
- PASEC (2016). PASEC2014 – Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research." Journal of Engineering Education. Washington DC : 93, 223-232.
- Salmi, J. (2015). «Is Big Brother Watching You? The Evolving Role of the State in Regulating and Conducting Quality Assurance». Washington DC : Council on Higher Education Accreditation, janvier 2015.
- UNESCO (2016). Rapport d'état sur le système éducatif ivoirien. Dakar : UNESCO – IEEP – Pôle de Dakar.
- Usher, A. (2012). "Bibliometrics Part Four : Introducing the H-Index." The Globe and Mail. 5 April 2012.

ANNEXES

Annexe 1 : Extraits de l'État des lieux sur les dispositifs de suivi des sortants des établissements de formation Niveaux des activités de suivi des sortants dispensés par les établissements de formation.



Source : AGEPE, 2014

Annexe 2 : Canaux utilisés pour le suivi des sortants

| Canaux utilisés pour le suivi des sortants | Collège, Lycée, et centre professionnel | Grande Ecole | Université | Total |
|--|---|--------------|------------|-------|
| Existence d'un annuaire des sortants de l'établissement | 80 | 67 | 67 | 74 |
| Existence d'un réseau formel d'anciens de l'établissement | 34 | 39 | 56 | 38 |
| Existence d'un système de parrainage | 16 | 12 | 56 | 18 |
| Existence de partenariats formels avec une ou plusieurs entreprises | 73 | 79 | 89 | 77 |
| Existence de partenariats formels avec un ou plusieurs cabinets de placement | 36 | 39 | 11 | 35 |

Source : AGEPE, 2014

Annexe 3 : Ressources pour les activités de suivi

| Moyens pour les activités de suivi des sortants | Collège, Lycée, et centre professionnel (en %) | Grande école (en %) | Université (en %) | Total Général (en %) |
|---|--|---------------------|-------------------|----------------------|
| Existence d'un budget pour le service de suivi | 15 | 30 | 55 | 21 |
| Existence d'équipements informatiques pour le service de suivi des sortants | 46 | 74 | 64 | 55 |
| Existence de personnel dédié au service de suivi des sortants | 17 | 28 | 18 | 20 |
| Existence de moyen de déplacement pour le service de suivi des sortants | 28 | 47 | 55 | 34 |
| Existence de moyen de communication pour le service de suivi des sortants | 50 | 70 | 73 | 57 |

Source : AGEPE, 2014