

PROFESSIONNALISATION DE LA LICENCE DANS LES UNIVERSITÉS PUBLIQUES TOGOLAISES : DES PRATIQUES INADEQUATES AUX APPROCHES DIVERGENTES !

Dibaataba BALOGAH, *Docteur en Sciences de l'éducation et de la formation*
Université de Lomé/INSE,
dbalogab@yahoo.com.

Amévor AMOUZOU-GLIKPA, *Maître de Conférences en Sociologie de*
l'éducation, Université de Lomé/INSE,
amevor82@hotmail.com

Résumé

Plus de 10 ans après leur basculement total dans la réforme LMD, les offres de formation des universités publiques togolaises ne sont pas professionnalisées tel que le recommandent les normes de professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD. Les formations sont en grande partie générales et recrutent la majorité des étudiants. Les quelques formations professionnelles ne satisfont pas aux attentes des apprenants. Suivant une approche qualitative, l'article se base principalement sur les données collectées entre 2020 et 2021 pour analyser les pratiques et les approches de professionnalisation de la Licence au niveau des deux universités publiques. Les résultats montrent que les pratiques dans l'élaboration (voire de révision) et la mise en œuvre des offres de formation du grade Licence ne sont pas conformes aux normes et principes de professionnalisation dans le contexte la réforme LMD. Leurs approches de professionnalisation de la licence fondamentale divergent.

Mots clés : réforme LMD, professionnalisation, offres de formation, pratiques, approches

Abstract

More than 10 years after their total switch to the BMD reform, the training offers of Togolese public universities are not sufficiently professionalized as recommended by the standards in the context of the BMD reform. The courses are largely general and recruit the majority of students. The few vocational training courses do not meet the learners' expectations. Following a qualitative approach, the article is principally based on data collected between 2020 and 2021 to analyze the practices and the approaches in the professionalization process of their bachelor's degree. The results show that the practices of the elaboration (or even revising) and the implementation the training offers of the Bachelor's degree do not comply with the standards and principles of professionalization in the context of the BMD reform. Their approaches to professionalizing the fundamental Bachelor's degree diverge.

Keywords: BMD reform, professionalization, training offers, practices, approaches

Introduction

Les universités publiques togolaises ayant totalement basculé depuis plus de 10 ans dans la réforme LMD dont la professionnalisation est l'un des volets importants, le présent texte analyse les pratiques desdites universités dans la mise en œuvre de ce volet afin de dégager les divergences d'approche dans la professionnalisation de la Licence. L'on constate la persistance d'un modèle traditionnel d'université marqué par la dominance des formations générales alors que les quelques formations professionnelles, majoritairement créées avant la réforme LMD (surtout à l'Université de Lomé), sont plus théoriques, intègrent moins les cours pratiques et ne recrutent qu'une minorité d'étudiants parmi des apprenants aux effectifs pléthoriques en quête de formations, diplômes et compétences professionnels (Balogah, 2017, 2021). Se servant d'une méthode qualitative, l'article scrute le processus d'élaboration des offres de formations depuis le basculement de ces institutions dans la réforme LMD, compare les pratiques aux normes de professionnalisation des formations et relève les divergences des approches de professionnalisation de la Licence au niveau des universités publiques togolaises.

Après une problématique succincte, sont abordées successivement la méthodologie, l'analyse et la discussion des résultats

1. Problématique

Depuis 2008, les universités publiques togolaises ont totalement basculé dans la réforme LMD qui exige la professionnalisation des offres de formation. Certes, la question de la professionnalisation s'est posée bien avant l'institution du système LMD. Mais, avec la réforme, la professionnalisation des formations, l'un des axes majeurs de ce système, devrait induire une transformation profonde des offres de formations professionnelles comme générales et du modèle universitaire traditionnel ainsi qu'une inversion des tendances en cours dans les universités publiques (Balogah, 2017). Toutefois, force est de constater que plus de 10 ans après leur basculement dans la réforme LMD, les universités publiques togolaises n'ont pas encore suffisamment professionnalisé leurs offres de formation et continuent par recruter plus de 95% des étudiants dans les formations générales. De plus, les étudiants des formations professionnelles ne sont pas assez satisfaits et ont des attentes

non comblées (Balogah, 2017, 2021). Si des offres de formation sont élaborées et mises en œuvre depuis des années par les universités publiques togolaises, leur faible professionnalisation à l'heure actuelle doit susciter des interrogations. Près de 15 ans après leur basculement dans la réforme LMD, les offres de formation sont largement générales et les enseignements essentiellement théoriques même dans les établissements de formations professionnelles (Balogah, 2021). C'est bien une situation problème qu'il convient de comprendre. Celle-ci peut être due à plusieurs facteurs (inadéquation des pratiques, approches, difficultés, manque de volonté, etc.). Si plusieurs facteurs expliquent la faible professionnalisation des offres de formation du grade Licence dans les universités publiques togolaises (Balogah, 2021), le présent article réinterroge l'inadéquation des pratiques dans le processus de la professionnalisation tout en décrivant et comparant les approches de professionnalisation de la Licence dans les deux universités.

En effet, la mise en œuvre du volet professionnalisation de la réforme LMD consiste à élaborer et mettre en œuvre, selon des normes et principes de la professionnalisation, des offres de formation universitaires en adéquation avec les besoins du monde économique afin d'améliorer l'employabilité des diplômés et la pertinence des formations. Ceci implique une collaboration entre les universitaires et les professionnels aussi bien au moment de l'élaboration des offres de formation qu'au moment de leur mise en œuvre. Le processus de professionnalisation implique également l'usage des pédagogies actives telles que l'approche par compétences, les pédagogies du groupe et du projet.

Il est important d'analyser les pratiques et les approches en œuvre dans les deux universités. De manière spécifique, il est d'abord question de vérifier si les acteurs impliqués dans l'élaboration des offres de formation respectent les étapes d'élaboration d'une offre de formation professionnalisante, ensuite de comparer les pratiques de professionnalisation en œuvre dans les universités aux normes et principes de professionnalisation des offres de formation selon la réforme LMD, comme l'indique la littérature (Maillard et Veneau, 2006 ; Wittorski, 2008 ; Le Boterf, 2010 ; BRES, 2017, UL, 2019), et enfin de relever la divergence des approches de professionnalisation adoptées par les deux universités.

Ce travail se réfère aux théories de la professionnalisation par la formation. Selon Maillard et Veneau (2006), trois grands principes sont

à l'œuvre dans la professionnalisation des offres de formation universitaire : l'innovation pédagogique, la mixité des publics et le partenariat avec les milieux professionnels. Ces principes sont parfois difficiles à traduire dans les faits. De son côté, Wittorski (2008) souligne qu'une formation professionnalisante suppose de partager « le pouvoir de conception de la formation avec les milieux professionnels, tout en faisant évoluer le métier de formateur : un formateur capable d'élaborer des situations-problèmes, de développer l'analyse de pratiques ». En d'autres termes la mise en place d'une formation professionnelle implique :

- ✓ « l'analyse préalable du travail réel pour identifier les compétences à développer en formation »,
- ✓ de penser la formation par finalité d'action plutôt que par apport disciplinaire,
- ✓ de diversifier « les modalités pédagogiques » en prévoyant, au-delà des cours, des mises en « situation propices au développement des compétences et des moments d'analyse de pratiques pour leur exploitation »,
- ✓ la mise en place « d'une évaluation des compétences (c'est-à-dire une évaluation des modalités d'action effectives des sujets) et non seulement une évaluation des savoirs (c'est-à-dire des énoncés « déclaratifs » sur des propriétés d'objets ou d'actions) ».

Brès (2017) analyse les enjeux de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD. Il note une forte demande pour la professionnalisation tant au niveau des étudiants et des employeurs qu'au niveau des universités. Il précise les conditions dans lesquelles on peut parler de formation professionnelle. Parmi ces conditions, les points suivants sont à considérer : les enseignements pratiques (TP ou TD) doivent occuper 60 à 70 % des UE de l'offre de formation, un certain nombre minimal d'enseignants doivent provenir du monde professionnel, les stages doivent être obligatoires, les étudiants doivent travailler sur les projets tutorés, le matériel de TP doit être disponible et pertinent.

Nous pensons, à la lumière de la littérature scientifique, qu'il y a lieu d'interroger les pratiques de professionnalisation des offres de

formation de la licence au niveau des universités publiques togolaises. Comment les universités procèdent-elles à la professionnalisation des offres de formation de la licence ? Les étapes d'élaboration des offres de formation sont-elles respectées ? Les pratiques de professionnalisation sont-elles conformes aux normes et principes de professionnalisation d'une offre de formation ? Les deux universités convergent-elles dans leurs approches de professionnalisation de la Licence ?

En considérant que les principes de professionnalisation sont parfois difficiles à mettre en œuvre, nous pouvons déduire que dans la pratique de la professionnalisation les acteurs peuvent s'écarter des normes. L'hypothèse principale est que les pratiques dans la professionnalisation des offres de formation au niveau des deux universités ne sont pas conformes aux normes et principes de professionnalisation des formations. Les hypothèses secondaires suivantes sont à considérer.

- Les étapes d'élaboration des offres de formation ne sont pas respectées ;
- Les pratiques de professionnalisation ne sont pas conformes aux normes et principes de professionnalisation des offres de formation dans le contexte de la réforme LMD ;
- Les approches de professionnalisation de la licence au niveau des deux universités divergent.

Pour vérifier ces hypothèses, une méthodologie qualitative basée sur l'analyse documentaire a permis de rassembler les informations nécessaires.

2. Méthodologie

Ce texte se base en grande partie sur les données d'une enquête réalisée entre 2020 et 2021. La méthodologie de cette enquête menée au niveau des deux universités publiques togolaises est à la fois quantitative (enquête par questionnaire) et qualitative (entretien et analyse documentaire). L'enquête est menée auprès des étudiants, des enseignants-chercheurs et des responsables administratifs des Universités de Lomé et de Kara. Au niveau des enseignants, l'objectif était d'enquêter auprès d'un nombre important. Mais compte tenu de la crise sanitaire à la COVID-19, seulement 141 enseignants au niveau de l'Université de Lomé (UL), soit environ 25% de l'effectif de 2015 (575 enseignants) et 68 au niveau de l'Université de Kara (UK), soit environ

41% de l'effectif des enseignants en 2017 (156 enseignants) ont pu répondre au questionnaire. L'entrevue a été accordée à des étudiants, à cinq (05) enseignants ainsi qu'à trois (03) responsables universitaires au moins dont une autorité par université. Les sources d'information ont été diversifiées afin de recouper et vérifier les informations. Les informations recherchées au niveau des enseignants-chercheurs et des responsables administratifs sont relatives aux pratiques de professionnalisation (d'élaboration et de mise en œuvre) des offres de formation et aux approches de professionnalisation de la Licence dans le contexte de la réforme LMD, etc. Au niveau des étudiants, les informations recherchées sont principalement relatives aux méthodes d'apprentissage, aux travaux pratiques et dirigés ainsi qu'aux stages de perfectionnement.

Le présent article s'appuie aussi sur l'analyse d'une documentation assez variée composée de manuelles de procédure (UL, 2019), des travaux de spécialistes (Wittorski, 2008 ; Dussault, 2002) afin d'identifier les normes, les principes et les approches de professionnalisation des offres de formation de même que les plans et les activités menées dans le cadres de la réforme LMD.

3. Analyse des résultats

3.1 Le non-respect des étapes d'élaboration des offres de formations selon le LMD

En se référant au manuel de procédures de l'Université de Lomé (UL, 2019) et à la littérature scientifique (Wittorski, 2008) sur l'élaboration des offres de formations, il est question de voir comment les enseignants ont procédé pour élaborer les offres de formations, surtout les offres de formations professionnelles. Les résultats indiquent que les enquêtés ne respectent pas assez la procédure (Tableau n°1). De façon simplifiée, celle-ci comprend quatre étapes : a) analyse des besoins (d'employabilité ou identification des profils de métier) selon la discipline enseignée, b) analyse des situations de travail (pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail), c) appui sur un référentiel de compétences ou sur un groupe de professionnels des métiers afin de décliner les compétences et les sous-compétences liées à l'exercice des métiers, d) transcription des compétences répertoriées en UE (UL, 2019). Selon le Tableau 1, tous ceux qui ont une expérience dans l'élaboration des offres de formations s'intéressent plus aux

première (a) et quatrième (d) étapes, moins à la troisième étape (c), mais jamais à la deuxième étape (b). L'observation de ce tableau montre que parmi les 209 répondants à l'enquête seulement 90 enquêtés ont au moins une fois participé à l'élaboration des offres de formations et 24 d'entre eux ont pu respecter de bout en bout la procédure d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD. Ce qui équivaut à 11,48% des enquêtés.

Tableau n°1 : Pratiques d'élaboration des offres de formations dans le contexte de la réforme LMD

Les étapes d'élaboration des offres de formations	Réponses positives N : Pourcentage	Pourcentage d'observations
Analyse des besoins d'employabilité ou identification des profils de métier selon la discipline enseignée	90 39,5%	100,0%
Analyse des situations de travail pour identifier les activités liées à chaque métier tel qu'exercé sur le marché du travail	60 26,3%	66,7%
Appui sur un référentiel de compétences ou sur un groupe de professionnels des métiers afin de décliner les compétences et les sous-compétences liées à l'exercice des métiers	24 10,5%	26,7%
Transcription des compétences répertoriées en UE	54 23,7%	60,0%
Total	228 100,0%	253,3%

Source : l'enquête de février à juillet 2020 à l'UL et à l'UK (Balogab, 2021).

Un doyen de l'Université de Kara relate comment ils ont procédé pour élaborer une offres de formation dans sa faculté :

« D'abord, il y a eu une étude de terrain pour voir à peu près les besoins sur le terrain. Les statistiques ont montré qu'il y a un manque dans le cadre de la planification. Le ministère du plan aussi a pris part. Du coup, c'est après identification de ces besoins

que nous avons élaboré l'offre avec la collaboration de certaines institutions de la place comme le PNUD, qui ont accepté appuyer ces licences et ces masters. C'est en partenariat avec ces institutions-là que ces formations sont organisées. Il y a le ministère du plan qui intervient et la plupart des ministères ont envoyé des cadres pour bénéficier de ces formations. L'offre a été préparée en collaboration avec ces partenaires aussi. On a associé les professionnels et les universitaires pour essayer d'avoir une maquette. (...) nous avons des modules et par rapport à ces modules, ils essayent de regarder ce qui se fait dans la sous-région et au niveau des autres universités. Parfois nous ajustons les offres par rapport aux besoins du terrain. Les gens sont venus mêmes du Canada pour nous aider à mettre en place ces formations ». (Doyen, UK, Balogah, 2021)

Un responsable de la DAAS à l'Université de Kara dit comment de manière générale les offres de formation sont élaborées :

« De façon générale, on commence par l'étude du bassin d'emploi. S'assurer qu'effectivement ceux qui vont sortir seront utilisés par le milieu socio-professionnel. On mesure le niveau réel du besoin de service avant de produire des professionnels qui vont sortir pour rendre ce service. On s'assure qu'on est également conforme aux textes institutionnels. On définit les curricula en se conformant aux standards du LMD, c'est-à-dire tenir compte de la semestrialisation, trente crédits par semestre. La DAAS participe toujours à l'élaboration des offres de formations pour s'assurer que les textes sont respectés. Quand les commissions élaborent leurs maquettes, elles les soumettent à la DAAS qui les examine avant même d'arriver à la mise en œuvre » (Responsable DAAS/UK, Balogah, 2021).

Il est très facile de remarquer que dans le processus d'élaboration des offres de formation les acteurs ne font référence ni à l'analyse du travail, ni au référentiel de compétence. Or, ces deux étapes sont très

importantes dans le processus de processus de professionnalisation des offres de formation. Les deux entretiens renforcent les données du tableau 1 et les expressions sont-là : « il y a une étude de terrain pour voir à peu près les besoins sur le terrain », « c'est après identification de ces besoins que nous avons élaboré l'offre », « Parfois nous ajustons les offres par rapport aux besoins du terrain », « De façon générale, on commence par l'étude du bassin d'emploi », « On s'assure qu'on est également conforme aux textes institutionnels ». Toutes ces phrases et expressions montrent qu'on est juste dans le formalisme. Ce qui nous amène conclure à des pratiques inadéquates de professionnalisation des offres de formation dans les universités publiques togolaises.

3.2 Des pratiques inadéquates de professionnalisations des offres de formation

Nous entendons par pratiques les *façons d'agir* (selon Larousse) des acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formation en vue d'atteindre l'objectif de professionnalisation de la réforme LMD. Théoriquement, la professionnalisation des offres de formation suit des normes et principes (Maillard et Veneau, 2006 ; Wittorski, 2008 ; UL, 2019), mais la comparaison entre les normes et les pratiques d'élaboration et de mise en œuvre des offres de formation montre des écarts (Tableau n°2). Les étapes énoncées par un chef de département à l'UK montrent que les acteurs universitaires connaissent la procédure de professionnalisation des offres de formation et que des responsables des formations générales ont bien la volonté de suivre cette procédure dans l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formation, dans le respect des normes et principes. D'abord, le désir d'harmoniser les formations au niveau des deux universités est manifeste. Le plus souvent, les formations des universités sont harmonisées avec celles de la France et quelques fois avec d'autres de la sous-région selon les propos d'un doyen de l'UK (Balogah, 2021 : 338). Cependant, lors de l'élaboration des offres de formation professionnelles, la procédure n'aboutit jamais parfaitement. Certaines étapes telles que l'analyse des activités (étape b) et l'identification des compétences (étape c) ne sont pas suivies. Les actions souvent menées par les enseignants dans les entreprises ne sont que de simples observations sans une réelle analyse des activités accomplies par les professionnels.

La mise en œuvre des offres de formations aussi souffre de plusieurs lacunes. Pour la mise en œuvre des formations professionnelles

dans le contexte de la réforme LMD, les normes tiennent à l'usage des pédagogies actives, à un taux d'enseignements professionnels estimé à au moins 55% (D. Maillard et *al.*, 2004), à la mise en place des travaux pratiques, des stages obligatoires, etc. Mais ces normes sont moins respectées. Des enseignants des formations professionnelles témoignent du manque de visites d'entreprise et du faible accompagnement des étudiants lors des stages. Dans certaines écoles de formation professionnelle, le matériel professionnel n'est pas de bonne qualité comme l'a dit un étudiant de l'ESTBA à l'UL en ces termes : « La formation est plus théorique. Lors des travaux pratiques parfois, il manque de matériel ». Un autre étudiant du même établissement renchérit : « Les formations professionnelles, par exemple (...) Chez nous, nous manquons d'équipements dans nos labos. Les labos ne sont pas équipés ; on ne fait que la théorie à 90% ». (Balogah, 2021 : 331)

Les méthodes pédagogiques sont dominées par le cours magistral et l'approche par compétences recommandée par les chefs d'établissement et encouragées par les autorités universitaires est rarement utilisée par la majorité des enseignants toujours conservateurs et réticents au changement des pratiques pédagogiques (Balogah, 2021 : 344). « L'approche par compétence, il y a quelques enseignants seulement qui le font. C'est la meilleure méthode en fait, mais certains enseignants n'arrivent pas à l'appliquer et continuent par dicter leurs cours. Cependant, cette méthode est difficilement applicable dans les facultés où les étudiants sont trop nombreux », souligne un enseignant (IUT-G/UL, Balogah, 2021). Au niveau des deux universités, les étudiants ainsi que les enseignants sont nombreux à parler d'une combinaison de méthodes pédagogiques. D'autres étudiants disent que leurs enseignants utilisent des méthodes pédagogiques motivantes et parfois leur parlent de l'utilité de leurs études ; ce qui donne un sens aux apprentissages. Mais dans la majorité des établissements, il est difficile de mettre en œuvre des pédagogies actives à cause de la massification.

**Tableau n°2 : Comparaison entre normes et pratiques de
professionnalisation des formations**

Phases	Normes/principes	Pratiques
Elaboration	Le ministère prend les initiatives et met les commissions en place	<i>Initiative de chaque université/accréditation</i>
	Analyse des besoins	Etape conforme
	Analyse des situations de travail	<i>Jamais pratiquée</i>
	Appui sur un référentiel de compétences ou de groupe de professionnels	<i>Mal appliquée</i>
	Transcription des compétences répertoriées en UE	<i>?</i>
Mise en œuvre	Ouvertures des formations professionnelles à tout étudiant (principe de mixité des publics)	<i>Formations professionnelles Régulées</i>
	Usage des approches et méthodes pédagogiques actives et innovantes	<i><u>Quelques enseignants utilisent l'APC</u></i>
	Intervention des enseignants professionnels (55 à 60%)	<i><u>Ce quota n'est jamais atteint</u></i>
	Stages obligatoires + TD + TP	Appliqués souvent au niveau des formations professionnelles
	Accompagnement à l'insertion professionnelle	<i>Jamais appliquée</i>

Source : l'enquête de février à juillet 2020 (Balogab, 2021)

Les pratiques dans l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formations dans les deux universités ne sont pas conformes aux

normes et principes de la professionnalisation dans le contexte de la réforme LMD. Il y a lieu de s'interroger sur la pertinence des compétences transcrites en unités d'enseignements dans les offres de formation, dès lors que l'analyse des activités professionnelles n'a pas été réalisée. Ceci étant, les cours dans les formations professionnelles ne peuvent qu'être théoriques et déconnectées de la réalité professionnelle comme le disent certains étudiants des formations professionnelles de l'Université de Lomé (Balogah, 2017).

3.3 Divergences des approches de professionnalisation de la Licence

Les enquêtes ont permis de se rendre compte que le volet professionnalisation des offres de formation au niveau des universités publiques togolaises a pris une tournure décisive avec les récentes autorités universitaires. A Lomé comme à Kara, les textes, les plans, les manuels de procédure et les responsables enquêtés révèlent la volonté des premiers responsables d'aller rapidement vers la professionnalisation de la Licence. Cependant, les approches adoptées par les deux universités divergent. En effet, alors que l'Université de Lomé cherche à créer des licences professionnalisantes ouvertes au côté des licences professionnelles régulées, l'Université de Kara quant à elle veut disposer des licences professionnelles régulées et diversifiées au côté des Licences fondamentales uniques. Ces approches peuvent être synthétisées dans le tableau suivant. Les débouchés sont ajoutés à titre indicatif.

Tableau 3 : les approches de professionnalisation de la Licence selon les universités

UNIVERSITE	APPROCHE	DEBOUCHES
UNIVERSITE DE LOME	Licences professionnalisantes (ouvertes)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Master recherche ✓ Master professionnel ✓ Entrée dans une profession
	Licences professionnelles (diversifiées et régulées)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Master professionnel ✓ Entrée dans une profession
UNIVERSITE DE KARA	Licences fondamentales uniques	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Master recherche ✓ Master professionnel

	Licences professionnelles (diversifiées et régulées)	✓ Master professionnel ✓ Entrée dans une profession
--	--	--

Source : l'enquête de février à juillet 2020 (Balogah, 2021)

En se basant sur les débouchés de la Licence de l'Université de Lomé, on peut déduire que le modèle universitaire de Lomé est plus professionnalisant. Il offre plus d'opportunités à ces étudiants que n'en offre le modèle de l'Université de Kara. En effet, avec son modèle, la Licence de l'UK est moins professionnalisant et les diplômés ont moins d'opportunités que les diplômés de l'UL. Cette dernière tente de mettre en place un modèle conforme à l'esprit de la réforme LMD, se rapprochant ainsi des modèles français et britanniques (Balogah, 2017). Elle crée de nouveaux cursus professionnels, réaménage les anciennes filières professionnelles, met en place des formations continues avec validation des acquis professionnels (VAP) et projette de professionnaliser les formations générales comme l'indique son manuel de procédure (UL, 2019). De son côté, l'Université de Kara devra suffisamment diversifier ses formations pour mieux répondre à la demande massive en professionnalisation. En mettant en place une diversité de formations régulées (fermées), elle s'accommode au modèle classique de la professionnalisation. Or, les formations classiques développent plus les compétences-métiers au détriment des compétences transversales et managériales très appréciées dans un monde en mutation (Bangoura et *al.*, 2019 : 39). « Aujourd'hui, les recruteurs recherchent des profils capables de s'adapter à différents postes ou métiers au cours de leur carrière, autrement dit des profils agiles, une meilleure fidélisation des collaborateurs » (Amiral Consulting, 2022). Les formations professionnalisantes issues de la transformation des offres de formation générale selon les normes et principes de professionnalisation des offres de formation sont plus conseillées dans la réforme LMD et visent à corriger les lacunes des formations professionnelles classiques. Celles-ci forment à une profession spécifique avec un accès régulé.

4. Discussion des résultats

La création des formations professionnelles ou professionnalisantes respecte des normes (J. Dussault, 2002) dont le but

est d'assurer la qualité et la pertinence de la formation. Pour ce faire, l'observation de certaines étapes très importantes est de rigueur (UL, 2019). Les résultats montrent que toutes les étapes ne sont pas suivies par ceux qui élaborent des offres de formation au niveau des universités publiques togolaises. En effet, la prospection et la planification (Minvielle et Contandriopoulos, 2004) qui est une étude de la demande de compétences par le milieu professionnel, l'analyse du travail en vue de la conceptualisation dans l'action et du développement des compétences (Nagel et Letoret, 2010) ne sont pas suffisamment respectés. Dans ces conditions, les contenus des formations sont théoriques et sans lien avec la réalité professionnelle. En réalité, rater l'analyse de l'activité, c'est s'écarter de l'intention et du but de la professionnalisation par la formation (Marcyan, 2010 : 123-124). Malheureusement, comme le dit si bien Perrenoud (1998), cette étape est souvent négligée par les décideurs et les formateurs qui pensent connaître la profession.

En effet, à l'étape d'identification des compétences, les enseignants doivent normalement s'appuyer sur un référentiel de compétences (Perrenoud, 1998) ou regrouper des professionnels pour décliner les compétences (fondamentales, opérationnelles et transversales) nécessaires à l'exercice du métier ou de la profession. Or, les compétences sont en lien avec l'exécution d'une tâche ou d'une activité, celle-ci étant constituée d'un ensemble de tâche. Les autres étapes telles que la rédaction du programme de formation où les différentes compétences identifiées dans la précédente étape sont transcrites en modules ou UE (cours) (Perrenoud, 1998), la validation de l'offre de formation par les professionnels qui apportent des compléments et des correctifs à la maquette proposée par les scientifiques sont aussi affectées par les manquements dans les étapes précédentes. Comme le dit Wittorski (2004), parfois l'élaboration des offres de formations professionnelles est une initiative des scientifiques et la conséquence est que ces offres sont déconnectées de la réalité du monde professionnel. Cette pratique n'est pas nouvelle et propre aux universitaires togolaises. Dans le contexte français, Maillard et *al.* (2004) révèlent que les enseignants-chercheurs créent les offres de formation professionnelle *ex-nihilo* et ont recours aux professionnels pour les compléter, surtout dans le cadre des unités de formation à la recherche. Les étapes de l'harmonisation, l'accréditation et l'habilitation relèvent respectivement de la compétence administrative des universités et de la compétence politique du Ministère de l'enseignement supérieur et de la

recherche (MESR). L'habilitation est une reconnaissance officielle de l'offre de formation ou du diplôme par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

La mise en œuvre d'une offre de formation commence par l'accès à la formation. Dans les deux universités publiques togolaises, les procédures de sélection ou de concours pour accéder aux formations professionnelles témoignent du maintien du *numerus clausus* (Brès, 2015). Ce qui régule ces formations et exclut un grand public, méconnaissant ainsi le principe de la mixité des publics, un des principes de la professionnalisation des formations dans le contexte de la réforme LMD (Maillard et *al.*, 2004).

Les enquêtes ont aussi révélé que, même dans les formations professionnelles, les enseignants issus du milieu professionnel sont rares et coûtent chers aux universités togolaises. Cette difficulté en lien avec la collaboration du monde professionnel a été identifiée par Maillard et al. (2004). De plus, l'état du matériel pédagogique ne permet pas une mise en œuvre des pédagogies actives dont l'approche par compétences. Ainsi, on assiste le plus souvent à un usage dominant du cours magistral et de la pédagogie par objectif habilement combinés. Bourdieu et Passeron (1964) ont parlé d'une absence de pédagogie entretenue par l'université et qui favorise la reproduction de la hiérarchie des classes. Pour Bireaud (1990), ce modèle traditionnel qui devait en théorie servir à assurer la reproduction de la communauté scientifique est obsolète. Or, professionnaliser, c'est changer de pratiques pédagogiques. Mais dans la logique de l'Approche par compétence (APC), une minorité d'enseignants montre aux étudiants ce à quoi peuvent servir leurs formations (Balogah, 2021). Ce comportement s'observe aussi bien dans les formations générales que dans les formations professionnelles. Cette façon de donner du sens aux apprentissages est indiquée par les chercheurs comme un des objectifs poursuivis par l'APC (Roegiers, 2000).

Les stages professionnels font partie de la mise en œuvre de l'offre de formation professionnelle ou professionnalisante. Après un stage professionnel obligatoire, l'étudiant rédige un rapport de stage sous la supervision d'un enseignant-chercheur et d'un maître de stage (un professionnel qui l'encadre dans l'entreprise) et le présente devant un jury composé d'enseignants et de professionnels. Cette pratique reconnue dans la réforme LMD sous le nom de projet tutoré individuel ou collectif (Maillard et Veneau, 2006) n'est en réalité pas nouveau dans les

universités publiques togolaises. Cette pratique existait dans le système classique. Produire des comptes rendus (rapports ou mémoires) professionnels sur l'expérience professionnelle est une approche d'apprentissage professionnel (Béguin, 2007).

Conclusion

Les pratiques dans l'élaboration et la mise en œuvre des offres de formation professionnelles ou professionnalisantes dans les universités publiques ne respectent pas les normes requises. Les pratiques en œuvre dans les deux universités s'écartent des normes de professionnalisation des offres de formation. Ceci donne lieu à des formations théoriques, éloignées de la réalité professionnelle. Les étapes souvent négligées sont celles qui concernent l'appui sur un référentiel de compétences et l'analyse des activités professionnelles dans le but d'identifier les compétences réelles. Au moment où la réforme LMD demande la professionnalisation des formations générales, la présente recherche est d'une grande importance en ce qu'elle a permis de montrer la divergence des approches adoptées par les deux universités publiques togolaises pour professionnaliser la Licence. Ces universités ne sont peut-être pas obligées de suivre la même approche, mais il faut tout de même retenir que chaque approche a des conséquences lourdes sur l'avenir des diplômés de la licence en termes de débouchés. En effet, la focalisation de la recherche sur le grade Licence tire sa pertinence du fait que ce grade est le premier diplôme qu'un étudiant peut faire valoir sur le marché du travail, alors que c'est seulement une minorité des détenteurs de la Licence qui sont recrutés en Master. Cependant, la présente recherche n'a pas épuisé tous les aspects de l'objet d'étude qu'est la professionnalisation des offres de formation dans l'enseignement supérieure. L'analyse s'est concentrée principalement sur la professionnalisation de la licence, premier grade de la réforme LMD. Il faudra s'intéresser aussi à la professionnalisation des grades Master et Doctorat. De plus, la professionnalisation des formations supérieures ne pouvant réussir sans une analyse réelle des activités professionnelles, la didactique professionnelle et la recherche sur les nouveaux métiers semblent être d'une grande utilité pour les universités publiques togolaises voire du CAMES.

Références bibliographiques

- Balogah Dibaataba** (2017). « Processus de professionnalisation des enseignements à l'Université de Lomé dans le contexte de la réforme LMD : Quel modèle pour inverser les tendances ? », *Actes de colloque de l'Université d'Abomey-Calavi*, Abomey-Calavi, Septembre 2017, repéré le 8 novembre 2022 sur <https://fr.scribd.com/document/484785592/article-balogah-dibaataba-colloque-universite-d-abomey-calavi>
- Balogah Dibaataba** (2021). *Pratiques et logiques des acteurs au tour de la professionnalisation des offres de formation des universités publiques togolaises dans le contexte de la réforme LMD*. Thèse de doctorat, Université de Lomé.
- Bangoura Mohamed et al.**, (2019), *Mutations sociétales et nouvelles compétences. Quels impacts sur les organisations ?* Etude coordonnée par Conférence des Présidents d'Université (CPU), Conférence des Grandes Ecoles (CGE) et Comité 21, Paris
- Béguin Pascal** (2007). « Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir ». *Activités* 4(2), 107-114,
- Bireaud Annie** (1990). « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 91, 1990. pp. 13-23; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1384>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_91_1_1384
- Bourdieu Passeron et Passeron Jean-Claude** (1964). Les Héritiers, Les étudiants et la culture
Collection Le sens commun
- Brès Bernard** (2017), *Le Système LMD et les enjeux de la professionnalisation*, Coopération Française, ¹ <https://docplayer.fr/25742852-Le-systeme-lmd-et-les-enjeux-de-la-professionnalisation.html>
- Dussault Jean** (2002), *Élaboration des programmes d'études professionnelles : cadre général, cadre technique* document de référence, Gouvernement du Québec
- L'Amiral Consulting** (2022), *Pourquoi et comment développer les compétences transversales des salariés ?*, publié le 11 janvier et repéré le 19 novembre 2022 sur <https://www.lamiralconsulting.com/post/pourquoi-et-comment-d%C3%A9velopper-les-comp%C3%A9tences-transversales-des-salari%C3%A9s>

Le Boterf Guy (2010). *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Paris, Groupe Eyrolles,

Maillard Dominique & Veneau Patrick (2006). « Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université », *Sociétés contemporaines*, 2006/2 (n° 62), p. 49-68. DOI : 10.3917/soco.062.0049. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-societes-contemporaines-2006-2-page-49.htm>

Maillard Dominique, Veneau Patrick & Grandgérard Colette. (2004) « Les licences professionnelles. Quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ? ». *Relief 5* / juin 2004, Centre d'étude et de recherche sur les qualifications, Marseille

Marcyan Yannick (2010). *La professionnalisation des diplômés universitaires : la gouvernance des formations en question*. [Thèse de Doctorat]. Université de Nancy 2

Minvielle Etienne & Contandriopoulos André-Pierre (2004), « La conduite du changement. Quelles leçons tirer de la restructuration hospitalière ? », *Revue française de gestion*, 2004/3 (n° 150), p. 29-53. DOI : 10.3166/rfg.150.29-53. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-francaise-de-gestion-2004-3-page-29.htm>

Nagels Marc & Letoret Anne (2010). « Analyser les compétences en protection maternelle et infantile pour piloter le changement », *Santé Publique*, 2010/1 (Vol. 22), p. 63-75. DOI : 10.3917/spub.101.0063. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-sante-publique-2010-1-page-63.htm>

Perrenoud Philippe (1998), *La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation .Université de Genève. Repéré sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_11.html 13/11/2020

Roegiers Xavier (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles, De Boeck Université

Université de Lomé (2019). *Manuel de procédure de l'Université de Lomé*, Université de Lomé

Wittorski Richard (2008). « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation emploi* [En ligne], 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL: <http://formationemploi.revues.org/1115>