

Nouveau paradigme éducatif et nouveaux rapports aux savoirs : Le système LMD et la question de la recherche scientifique dans les Universités d'Afrique

Hervé Toussaint ONDOUA

Institution: Ecole Normale de Bertoua-Université de Bertoua

Adresse institution: BP: 652 Bertoua

eMail: herveondoua@yahoo.fr

Une vaste réforme des programmes de l'éducation veut désormais réaliser une « école nouvelle » portée par « la nécessité de l'insertion socio-professionnelle ». Celle-ci se fait à travers « l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie ». Celle-ci s'est progressivement insérée dans le secondaire. Elle est introduite dans le supérieur, car le passage au LMD se fait sous sa houlette, pour permettre un socle commun de compétences utiles à la mobilité des étudiants. Le but y est d'« actualiser et d'harmoniser [...] les programmes de formation, pour les arrimer aux compétences définies par les milieux socio-professionnels ». L'approche par les compétences vise donc « l'employabilité ». Ses défenseurs soutiennent qu'à ce niveau, « le taux de chômage des diplômés d'une filière académique est faible ». Cette approche se donne dans le discours de l'institution comme « un nouveau paradigme ». Imbu de ce nouveau testament pédagogique qui fait de l'apprenant le maître du savoir qu'il construit lui-même, notamment avec des outils numériques qu'offrent Internet, les ayatollahs de la nouvelle religion de l'apprenance brûleront probablement via toute hérétique pour interdire tout débat. Partant de cette logique l'on peut s'interroger : Quels sont les impacts de la réforme LMD sur la qualité des productions scientifiques? Le système LMD et l'employabilité qu'elle accompagne n'est-elle pas une arme efficace pour insérer les Universités dans le registre impérial du capitalisme ?

Mot clés : approche par compétence, employabilité, éducation, capitalisme, Université

Introduction

Une vaste réforme de l'éducation veut désormais réaliser une « école nouvelle » portée par « la nécessité de l'insertion socio-professionnelle » (Mbele, 2015a : 1). Celle-ci se fait à travers « l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie » (Bapès Bapès, 2014 : 2). Piloté en Afrique subsaharienne par l'Union européenne, le système LMD a pris aujourd'hui une dimension officielle et institutionnelle. Ainsi, au Cameroun par exemple, le ministère de l'Enseignement supérieur « a formulé des objectifs à la 'nouvelle gouvernance universitaire en marche'' » et arrimer l'université camerounaise à la postmodernité » (Mbele, 2015b : 63). Le but est de permettre aux citoyens d'agir de façon autonome dans une société en perpétuel changement, de les permettre d'interagir dans des groupes hétérogènes dans les sociétés multiculturelles (Omgba, 2015 : 60). Ces compétences inscrites au système LMD sont : « savoir affronter les transformations continues, anticiper et gérer les changements, identifier de nouveaux processus d'innovation et d'organisation » (*Ibid* : 62).

Précisons que l'exportation de cette technique éducative, estampillées comme les nouvelles 'bonnes pratiques' à l'occasion de l'arrimage des universités africaine au système 'licence-master-doctorat' (LMD), s'accompagne désormais de la promotion du localisme » (Mbele, 2015 : 62). Ce système « insiste sur le besoin d'ouvrir l'université aux entreprises, au monde industriel, à la formation continue pour permettre que l'employabilité qui en découle serve la compétitivité et la productivité » (*Idem*). Le système LMD est introduit dans le supérieur pour permettre donc « un socle commun de compétences utiles à la mobilité des étudiants » (Mbele, 2015a : 2). L'objectif ici est d'« actualiser et [d']harmoniser [...] les programmes de formation, pour les arrimer aux compétences définies par les milieux socio-professionnels » (*Idem*). L'approche par les compétences vise donc l'employabilité [qui] représente la capacité d'un diplômé à trouver un travail après ses études, dans son domaine d'apprentissage. Comme conséquence, l'Université cesse d'être le lieu de l'instruction, de l'éducation et de la transmission culturelle, la classe devenant un théâtre où on échange des opinions sur les savoirs locaux, la vie économique. L'infléchissement des moyens et des fins du système LMD nourrit une philosophie uniquement basée sur l'économie. (Mbele, 2015a : 1). Cette réforme adoptée par les Universités suscitent des interrogations : la dimension pragmatique accordée au système LMD ne trahit-elle pas ses accointances avec le néolibéralisme au mépris de l'élévation de l'homme à la culture ou à l'humanisme ? En faisant de la professionnalisation des enseignement un indice capital, le système LMD, n'oublie t-il pas que l'homme est d'abord avant tout un citoyen ? En faisant de l'Université le lieu par excellence de la professionnalisation, le système LMD ne rompt-il pas avec la vocation première de l'Université ? (Pour Kant l'Université a deux vocations : vocation scientifique et systématique)

I- Le Fondement philosophique du système LMD

L'approche par compétence veut en finir avec « la pédagogie frontale et transmissive » au nom de l'adaptation fonctionnelle, instrumentaliste, pragmatique, utilitariste à l'environnement socio-économique, aux exigences des milieux socio-professionnels et du monde de l'entreprise. Pour comprendre le fondement de la professionnalisation des enseignements nous pouvons remonter chez Nietzsche. Déjà traditionnellement, tous les principes d'éducation avaient pour finalité de vouloir former un être humain en vue d'un ancrage. On éduquait dans le but de rendre l'être humain savant ou croyant, pour en faire un

citoyen, un érudit, un lettré. L'éducation avait pour vocation de rendre l'enfant conforme à un modèle idéal répondant à des normes sociales ((Martineau ; Buysse, 2016 : 16). Mais avec Rousseau, un nouveau paradigme apparaît. Il propose plutôt une éducation autonome, qui éveillera l'attention des enfants à leur propre liberté et qui les soustrait à l'influence corrosive de la société. Pour lui, la bonté naturelle de l'homme est corrompue par le contact avec la civilisation et que les enfants soumis à l'éducation positive n'auront que des défauts et vices (Foumane, 2021 : 257). Pour éviter cette dérive, Rousseau propose que les enfants soient mis à la disposition de la nature, qui accomplira en eux, ce qu'elle a commencé en leur donnant la vie (*Idem*). Un tel schéma éducatif leur permettra d'être les constructeurs de leur propre savoir. Au lieu de leur dire ce qu'est la lune, il vaut mieux la leur présenter. Rousseau propose l'effacement de l'enseignant et la présence de l'élève devant l'objet à connaître. Bien après Rousseau, Nietzsche a écrit un ensemble de conférences au sujet de l'éducation. Il dresse un constat amer sur les établissements scolaires qui ne sont plus capables de promouvoir une culture digne. Ces conférences forment un ouvrage intitulé : *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Il s'insurge contre les méthodes éducatives basées sur des valeurs rationnelles. C'est dans les mains d'hommes pratiques, que doit être remise la formation spirituelle des êtres à venir (Zauli, 2019). Nietzsche pense que l'enseignant doit laisser l'élève découvrir par lui-même la vérité dionysiaque du monde. Dans *Ainsi parlait Zarathoustra*, il conseille à chacun de se donner sa propre loi. Une telle vision donne un sens à la pédagogie postmoderne. Dans cette logique, l'école cesse d'être le centre du savoir. Les épigones postmodernes parlent d'ailleurs d'Université sans condition (Derrida), toute chose qui explique l'idée selon laquelle l'école a perdu son statut d'institution exclusivement scientifique.

I- Les enjeux philosophiques du système LMD

Comme enjeux, l'éducation doit être au service de l'économie, de l'adaptation au monde, de l'« ouverture sur la vie » et aux demandes sociales ; comme elle doit être ouverte donc aux « publics » segmentés par le marché, en vue de la croissance et de la compétitivité économique, l'école doit uniquement – dans l'oubli des humanités, de la société – s'avancer vers une société post littéraire et post humaniste (Nkolo Foe, 2008 : 30) pour produire le « capital humain », De plus, pour, « certains filières telles l'anthropologie, la philosophie, la sociologie sont inutiles et devraient être découragées à l'heure où on parle praxis et compétitivité » (Onana, 2015 : 12). Pour Charles Romain Mbele, le discours commencé à la fin des années 70, servant à accompagner « la rhétorique institutionnelle sur notre insertion dans l'actuel ordre du monde » (Mbele, 2014 : 12), qui n'est en fait qu'un ordre néolibéral, n'accorde plus une place à la simple acquisition des savoirs. Pour Delamour Foumane, le monde désormais n'a plus que faire des savants et des sages spécialistes. Ce qui intéresse à présent les hommes, c'est la mise en pratique du savoir acquis. Le combat contre l'esprit contemplatif et rêveur n'a plus de sens. Les critiques de ce système surpassent les frontières africaines. Eric Decouty et Joseph Macé-Scaron, s'opposent à la réforme des programmes du système éducatif français. Pour eux, cette dérive pédagogique signifie « le mépris et le refus du savoir, l'idée de ne produire plus des consommateurs d'école et la volonté sournoise d'introduire à tous les échelons un néolibéralisme rampant » (Decouty ; Macé-Scaron, 2015 : 11). Au lieu d'élever les étudiants à la culture, on les forme pour devenir des ouvriers (Foumane, 2021 : 262). Précisons que pour Nkolo Foe, « l'institution scolaire et l'autorité des maîtres sont discréditées au moment même où l'empire des multinationales et des médias planétaires s'impose sans partage » (Nkolo Foe, 2008 : 158) Comme conséquence, l'homme a désormais un rapport marchand avec les biens matériels, puisqu'il veut tout vendre. Le savoir est dorénavant est un produit de la rente, ce d'autant plus nous rappelle charles romain Mbele,

que pour l'institution (BM), la transmission des savoirs est obsolète pour s'ouvrir au marché universel

I- L'université n'a jamais eu pour vocation de professionnaliser

Ce principe énoncé par Pierre-Louis Boyer, illustre que la connaissance n'a d'autre fin qu'elle même. Et la finalité de ce monde conduit les étudiants qui viennent s'y délecter à comme l'écrit le prof Bastit, une vie intellectuelle contemplative. N'en déplaise à ceux qui veulent traverser la rue pour trouver un travail, l'université n'a jamais eu pour vocation de professionnaliser, précise Boyer. Les universités médiévales formaient à la rhétorique, à la grammaire, à la théologie; rien de professionnalisant à court terme puisqu'il s'agissait déjà de filières sans perspective, uniquement de formations dont la vocation était l'élévation des esprits. Les écoles de commerce, BTS, les grandes écoles ont une finalité propre, car ces établissements visent des cœurs de métiers spécifiques, mais l'université est, comme son nom l'indique, une communauté, et une communauté qui tend à l'universalité des savoirs. Les grandes écoles n'ont pas pour vocation de développer un savoir et de transmettre, mais de former les cadres supérieurs de l'administration. Les universités forment des élites.

Conclusion

En intégrant le système LMD sur des bases idéologiques postmodernes, l'Afrique subsaharienne court le risque d'être intégrée passivement au monde (Mbele, 2015 : 72). Pour éviter ce danger, l'Université africaine doit renouer avec la vocation systématique, scientifique du savoir. Comme Kant le souligne, la vocation scientifique fait de l'Université une « république savante » (Kant, 1998 : 13) ayant à sa tête des « dépositaires des sciences » (*Ibid* : 17). En outre, la vocation systématique de l'Université consiste en l'unité de la diversité des connaissances sous une idée (Kant, 1997). Il s'agit de ramener le divers sensible à l'unité. Il s'agit ici « d'adopter un point de vue unitotal et encyclopédique dont l'objectif est d'aboutir à l'intelligibilité de tout le réel par la raison » (Mbele, 2015b : 72), car premièrement « l'université doit être conduite selon les exigences et les Lumières de la raison ». Deuxièmement « la formation universitaire n'a pas pour objectif de former des techniciens au service du monde économique, notamment ses branches industrielles et commerciales » (*Idem*). Troisièmement, « il faut maintenir l'enseignement des humanités à l'Université, et donc y refuser l'intégration des savoirs dits 'endogènes', c'est-à-dire la magie, la sorcellerie, l'occultisme » (*Idem*).

D'une façon générale, l'Université n'a jamais eu pour vocation de professionnaliser. La preuve, les Universités médiévales formaient à la rhétorique et à la grammaire. Ces disciplines n'ont rien de professionnalisant. A contrario de ses disciplines dont l'objectif est ascétique, il faut dire que les écoles de commerce, BTS ont la vocation de créer des métiers. L'Université se résume à former les élites.

Bibliographie

Bapès, L.B., 2014, *Des programmes d'enseignement pour le Cameroun du 21 siècle*, Préface aux programmes d'étude de 6^e et 5^e in *Education à la citoyenneté, Ministère des enseignements secondaires, Inspection générale des enseignements* (Inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des Sciences humaines, Yaoundé, CLE
Caye, P., 2015, *Critique de la destruction créatrice*, Paris, Les Belles Lettres.

- Decouty, E et Macé-scaron, F., 2015, « Ecole, le massacre des innocents », in *Marianne*, www.marianne.net, n°941, pp.25-35.
- Du Bois, W. E. B., 2007, *Les âmes du peuple noir*, Paris, La Découverte.
- Einstein, A., 1979, *Comment je vois le monde*, Flammarion, Paris, Flammarion.
- Foumane, D.J.F., « Historique, Fondements philosophiques et psychologiques de l'approche pédagogique par les compétences », in *Savoirs scientifiques et culture philosophique. Repères historiques pour la compréhension de l'existence et la maîtrise du monde*, Paris, L'Harmattan, pp.237-259.
- Kant, E., 1985, *Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris, Montaigne-Denoël.
- Kant, E., 1986, « Le conflit des facultés » in *Œuvres philosophiques*, Paris, Gallimard.
- Kant, E., 1988, *Le conflit des facultés en trois sections 1798*, Paris, Vrin.
- Kant, E., 2004, *Réflexions sur l'éducation, introduction*, Paris, Vrin.
- Martineau S et Buysse, A., (2016), Alexandre Buysse, « Rousseau et l'éducation : apports et tensions », *Phronesis*, 5(2), 14-22. <https://doi.org/10.7202/1038136ar>.
- Mattei, J.F., 1999, *La Barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne*, Paris, PUF.
- Mbele, C.R., 2014, *Essai sur le postcolonialisme en tant que code de l'inégalité*, Yaoundé, clé.
- Mbele, C.R., 2015a, « Critique d'un nouveau lyssenkisme : l'approche par les compétences au cœur de la gouvernance universitaire », communication présentée au IXe Congrès de l'Association des professeurs de Français d'Afrique et l'Océan indien, Yaoundé, du 16 au 19 novembre 2015,
- Mbele, C.R., 2015b, « l'Université africaine face à l'offensive des savoirs locaux » ,in *La contribution des savoirs locaux à l'éthique, au politique et au droit*, Laval, Presse de l'Université de Laval, pp. 61-72.
- Nietzsche, F., 1973, *Sur l'avenir de nos établissements d'enregistrement*, Paris, Gallimard.
- Nkolo Foe, 2008, *Le postmodernisme et le nouvel esprit du capitalisme sur une philosophie globale d'Empire*, Dakar, Codesria.
- Onana, A., 2015, « la place du système éducatif dans l'économie camerounaise », in *Le Quotidien de l'Economie*, n°0912, lundi 12 octobre 2015, pp.12-22.
- Ongba, S. R., 2015, *Enseigner aujourd'hui. Stratégies actives de l'apprentissage significatif*, Paris, L'Harmattan.
- Rousseau, J.J., 1990, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion.
- Zauli, B. E., 2019, « Pour une nouvelle *Bildung* : La critique de Nietzsche entre éducation et "spiritualité" », Collège international de Philosophie, « Rue descartes », /1 N° 95/ ISSN 1144-0821 DOI 103917 /rdes. 095. 0154