

CARNETS DE L'EXPERTISE

UNE PUBLICATION DU CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES
EN COLLABORATION AVEC L'ÉQUIPE ÉDUCATION, ÉTHIQUE, SANTÉ DE L'UNIVERSITÉ DE TOURS

N° 1, MARS 2016

CO-CONSTRUIRE DES LICENCES À FINALITÉ D'INSERTION PROFESSIONNELLE

L'exemple de la Tunisie

Éditorial

Daniel Assouline, directeur du CIEP

Le CIEP mobilise des experts et leurs expertises singulières, pour mener de nombreux projets de coopération internationale dans des domaines aussi divers que l'éducation de base, les enseignements secondaires et professionnels, les garanties de qualité de l'enseignement supérieur, la didactique du français enseigné comme langue étrangère ou de l'enseignement en français de disciplines non linguistiques, l'évaluation de compétences et la construction de certifications en français, la méthodologie de comparabilité de diplômes étrangers, etc. La liste est longue et loin d'être exhaustive.

Peut-on, à partir de la formulation d'expériences marquantes d'expertise, dégager des façons de faire et de transmettre, des méthodologies, des principes d'action et

de relation avec les personnes et les institutions qui bénéficient de cette expertise ? Peut-on expliciter les savoirs d'action et l'expérience professionnelle mobilisés à travers des expertises singulières ? Peut-on mesurer ou au moins apprécier leur appropriation par les acteurs, leurs résultats en fin de projet et leurs effets à moyen terme ? Et quelle importance prennent la pédagogie, les convictions et les engagements des experts, leur cohésion d'équipe, pour la réussite de la démarche d'ensemble ?

Nous nous posons ces questions en réfléchissant à la façon de structurer et d'animer un réseau des experts qui travaillent avec le CIEP ; de partager ou de mutualiser des expériences riches et diverses dans le domaine de l'expertise en Europe et à l'international. Nous avons commencé

par élaborer avec des experts et chercheurs, fidèles compagnons de route du CIEP, une charte de l'expertise CIEP, pour poser quelques principes éthiques et d'action d'une expertise fondée sur des valeurs de service public. Quand l'idée de « carnets de l'expertise » a émergé d'échanges avec Laurence Cornu, professeur des Universités et directrice du département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Tours. Elle nous proposait la coopération de son équipe de chercheurs « Education, éthique, santé » pour formuler ces *Carnets* et, à travers eux, des expériences d'expertise marquantes. Le défi posé et l'objet de collaboration promettaient d'être passionnants ; nous les avons acceptés.

Et nous voici donc, tel le voyageur qui consigne dans ses carnets ses expériences et ses découvertes, engagés dans le récit de ces « carnets de l'expertise ». Avec une seule certitude : celle que nous n'en resterons pas au récit ; que, grâce à l'équipe de chercheurs qui nous accompagnent

- qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés - nous pourrions formaliser autant que possible les expériences et les acquis des expertises examinées.

L'expertise analysée dans ce numéro 1 des *Carnets* se prête bien à l'exercice. La professionnalisation de l'enseignement supérieur, la co-construction d'offres de formation en dialogue avec le monde économique et les besoins des métiers, pour permettre ou renforcer l'employabilité des jeunes diplômés, sont des préoccupations générales, mais nouvelles et urgentes dans de nombreux pays émergents ou en développement. L'expérience décrite en Tunisie, le cheminement de co-construction avec les acteurs tunisiens de guides méthodologiques adaptés à leurs besoins, les résultats observables pour l'enseignement supérieur tunisien et l'employabilité des jeunes formés résonnent bien au-delà du cas tunisien.

Si les lecteurs partagent ce point de vue, ces *Carnets de l'expertise* auront atteint leur but ■

Avant-propos

Laurence Cornu, co-directrice de l'équipe de recherche Éducation Éthique Santé, Université de Tours

L'expertise est recherchée. Le recours à des experts se développe en tous champs. Mais qu'est-ce qu'un expert ? La question peut intéresser les acteurs, dont le chercheur, parfois sollicité comme expert. Mais pourquoi une équipe de recherche, la nôtre, Éducation Éthique Santé, s'intéresse-t-elle à la démarche des *Carnets de l'expertise* du CIEP, au point même d'y contribuer – et comment peut-elle entendre cette contribution ? Il y a des raisons générales d'objet : l'équipe de recherche *Éducation éthique santé* a parmi ses objets de recherche la question de ce qu'est agir, *agir ensemble et prendre soin* (son sous-titre). Elle s'intéresse aux conditions de la prise de décision, étudie les savoirs d'action. Or l'expertise est à la fois un régime de crédibilité et un mode d'agir spécifique, d'ailleurs récents. Un expert n'est pas un décideur, il tient une place particulière. On attend de lui généralement qu'il mette un savoir, un savoir-faire reconnu, du temps... à disposition d'un interlocuteur qui s'en éclaire pour délibérer, décider, agir. Qu'est-ce qu'un savoir d'expert, et comment intervient-il dans le processus de décision et d'action ?

Outre cette raison générale, il y a des raisons spécifiques. Pourquoi avec le CIEP ? Il y a sans doute non seulement divers types d'expertise, mais plusieurs façons de se placer, d'inter-agir avec l'interlocuteur. Aussi sommes-nous intéressés par le mode d'intervention de

cette institution comme acteur public, dans le champ de l'éducation, à l'international : nos recherches portent sur l'agir institutionnel, les formes de coopérations. Également sur la formation, et l'expérience – nouveau champ d'intérêt : comment un expert se forme-t-il ? Comment se forment ses savoirs d'action, comment les mobilise-t-il et en quoi consiste son expérience, dans cette institution-là ? Expertise et expérience ont la même étymologie (« per »), de traversée d'un péril (de même racine aussi justement) : un savoir-faire, un savoir rationnel, une disponibilité, une réflexivité... permettent une issue, une action, la transformation d'une situation. L'expertise serait-elle en passe de se substituer à l'expérience, moins analytique ? Mais quelle est l'expérience d'un expert, d'un expert mettant son expertise au service d'une institution telle que le CIEP ?

Comme chercheurs, nous faisons l'hypothèse qu'on ne l'apprend que dans des histoires singulières, et nous en impliquons des méthodes : entretiens, récits d'expérience, analyse, ou accompagnement des propos tenus par l'acteur sur le sens de sa propre pratique : voilà notre objet et notre pratique, notre manière, d'où notre contribution à ces *Carnets de l'expertise* : notre intérêt partagé pour contribuer à rendre visibles, découvrir, reconnaître, réfléchir l'expérience des experts, et celle des modes de coopération que le CIEP engage avec ses interlocuteurs ■

Sommaire

Éditorial de Daniel Assouline

Avant-propos de Laurence Cornu

ACTION

- 4 **Le Projet d'appui à la professionnalisation de l'enseignement supérieur tunisien**
Christian Greuin, CIEP
- 7 **Le projet en bref**

VOIX

- 8 **Récit d'expérience : un entretien de Françoise Biard avec Hervé Breton**
- 9 **La professionnalisation des acteurs par l'accompagnement de groupes de travail**
- 10 **Ingénierie et temporalités de la co-construction**
- 12 **Expérience professionnelle et savoirs d'action pour l'expertise internationale**

- 14 **La conduite d'action de l'experte : éléments d'analyse**
Hervé Breton, Université de Tours

- 16 **Accompagnement et co-construction**
Laurence Cornu, Université de Tours

REGARDS

- 18 **Un exemple de partenariat réussi avec une branche professionnelle**
Kaouther Ghozzi, ISET, Rades
- 20 **L'impact de la co-construction sur le plan stratégique de la réforme universitaire tunisienne**
Amel Hamrouni, Université de Sousse, Tunisie

LECTURES

- 23 **Sélection de ressources documentaires**
Anna Polewka, CIEP

ACTION

LE PROJET D'APPUI À LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR TUNISIEN

Christian Greuin, CIEP

En 2008, confronté à la massification des flux dans l'enseignement supérieur et à un chômage important des jeunes diplômés, le gouvernement tunisien entreprend de réformer son enseignement supérieur, et opte pour 2/3 de filières professionnalisées dans le premier cycle. Il s'agit d'améliorer l'employabilité des jeunes diplômés, en leur permettant d'acquérir les compétences attendues dans le métier qu'ils visent durant leurs études, en vue de leur future insertion. La réforme traduit, d'une part, la préoccupation forte des autorités mais elle rend nécessaire, d'autre part, de définir une stratégie de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Devant le constat partagé du manque de convergence entre l'offre de formation et la demande du secteur économique et productif, l'enseignement supérieur tunisien doit désormais non seulement s'appuyer sur ses qualités académiques, mais également développer des compétences pour l'emploi. L'enjeu est de réussir le rapprochement du monde universitaire avec le monde des entreprises, un levier déterminant de l'employabilité des jeunes.

Dans le cadre d'accords de financement négociés avec les autorités françaises pour soutenir la modernisation de l'enseignement supérieur et l'employabilité des diplômés en Tunisie, un projet d'appui à la professionnalisation de l'enseignement supérieur est mis en place au bénéfice de la direction générale de la rénovation universitaire (DGRU) du ministère tunisien de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS). Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) est mobilisé comme opérateur par la partie française, pour apporter son assistance méthodologique au pilotage et à la gestion du projet.

La nécessité de co-construire les parcours de formation avec le monde des entreprises est au cœur de l'approche retenue par la DGRU. Cette co-construction est essentielle pour améliorer la méthode d'élaboration des parcours de formation, professionnaliser les contenus de formation, accompagner les étudiants vers l'emploi.

En accord avec la DGRU, le CIEP se concentre sur la préparation à des qualifications de niveau intermédiaire nécessaires

pour l'industrie et les services. S'inspirant du fonctionnement du dispositif des licences professionnelles en France, le travail se centre sur les diplômes professionnels, considérant que les éléments qui ont un impact majeur sont :

- le cycle de construction et d'habilitation des diplômes professionnels en réponse aux besoins en emplois de l'économie nationale ;
- l'organisation de parcours de formation qui permettent l'acquisition ou le développement des compétences professionnelles attendues ;
- l'adaptation des contenus d'enseignement pour placer les étudiants en situation d'apprentissage réelle ou simulée proche des situations de travail ;
- l'accompagnement vers l'emploi ;
- le suivi qui permet de mesurer quantitativement et qualitativement l'insertion professionnelle.

Conduit de 2008 à 2013, le projet accompagne la mise en place de 70 licences appliquées co-construites (LACC), élaborées par la DGRU et les établissements d'enseignement supérieur, en partenariat avec les acteurs de différents secteurs de l'économie tunisienne.

La démarche retenue est l'approche métier. Les LACC ne sont pas envisagées comme une nouvelle catégorie de diplôme mais comme un sous-ensemble des licences appliquées. Ce passage d'une formation « professionnalissante » à « professionnelle » place les questions de pilotage, d'organisation, de professionnalisation des enseignements et d'insertion professionnelle au cœur de la méthodologie à inventer pour l'enseignement supérieur.

LES ÉTAPES CLÉS

La mise en œuvre du projet se déroule en plusieurs phases, chacune ayant ses objectifs propres de réalisation.

Phase 1 (2007-2008) : phase d'échanges, avant le démarrage du projet, entre équipes d'enseignants français et tunisiens autour des principes régulant la mise en place des licences professionnelles. Un premier livret vulgarise les processus de création des licences à caractère professionnel.

Phase 2 (2009-2010) : début du travail du CIEP et déploiement de la démarche

tunisienne autour de 5 axes : le cycle de construction du diplôme, la préparation du dossier d'habilitation, l'appui à la commission d'habilitation dans sa prise de décision, le suivi de la mise en œuvre des formations habilitées, le partenariat entre le monde universitaire et le monde professionnel. Des analyses et des études sont menées dans le but d'identifier les meilleures pratiques existantes en Tunisie et de communiquer sur ces expériences réussies, afin d'inciter d'autres équipes à se lancer dans le démarche. Pour la DGRU, il est essentiel de s'approprier et de promouvoir une démarche tunisienne de co-construction en adéquation avec le contexte tunisien, c'est-à-dire prenant en compte l'état de la relation partenariale avec les opérateurs économiques et leurs organisations professionnelles.

Ce travail de terrain a permis d'avoir un aperçu de l'état du dispositif. La DGRU décide de commander au CIEP la mise en place d'une évaluation complète. Le premier audit des LACC (2010) conduit à des recommandations aux autorités tunisiennes et à une proposition de plan d'action.

Les trois axes de développement organisationnel structurant le projet d'appui à la professionnalisation de l'enseignement supérieur sont identifiés :

- la modernisation institutionnelle ;
- l'adaptation des outils réglementaires ;
- le renforcement de capacité des établissements d'enseignement supérieur et de l'administration centrale.

Phase 3 (2011) : année de transition démocratique en Tunisie, après la révolution de 2010-2011, et qui se traduit par un fort ralentissement de la mise en œuvre du projet, dans un contexte post-révolutionnaire où l'université revendique une certaine autonomie. Un audit pour quatre vagues de LACC habilitées confirme le diagnostic antérieur : la suite du projet repose sur une structuration plus poussée des apports méthodologiques concernant la mission de la DGRU, en charge du pilotage de la co-construction. L'intervention du CIEP pour ce renforcement méthodologique doit viser les règles organisationnelles d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi des parcours, le développement d'outils pour la mise en œuvre des parcours co-construits, l'instauration d'une démarche qualité, la formation des différentes parties prenantes. Le projet ainsi restructuré



Christian Greuin est diplômé de l'Ecole supérieure de commerce et d'administration des entreprises de Nantes. D'abord enseignant dans un établissement agricole, il s'est ensuite impliqué au sein d'un bureau d'études dans des projets d'ingénierie en Angola, en Russie, au Tchad et en Tunisie avant de développer des projets internationaux à l'assemblée des directeurs d'IUT. Depuis 2003, il est expert principal en enseignement et formation techniques et professionnels au CIEP, spécialisé dans la conception, le développement organisationnel et l'évaluation de politiques publiques d'EFTP visant à moderniser les institutions et à renforcer leurs capacités. Il a conduit des projets en Syrie, au Mexique et en Tunisie et travaille actuellement sur la qualité des dispositifs d'enseignement et de formation professionnels, la gouvernance et l'action partenariales, la professionnalisation et l'employabilité.

greuin@ciep.fr

doit rendre possible une extrapolation au grade de mastère professionnel.

Dans un climat général de tensions et de revendications, la DGRU mise ainsi sur la capacité d'apprentissage adaptatif et d'appropriation par les instances concernées (le ministère, la DGRU, les organisations professionnelles, les composantes universitaires) et sur la conversion des acquis de l'apprentissage en une pratique professionnelle.

Phase 4 (2012-2013) : renforcement méthodologique avec un plan de formation de méthodologues tunisiens de la co-construction chargés d'accompagner l'émergence des projets dans les universités, la formation d'auditeurs pour l'évaluation des LACC et la gestion de la co-construction dans les établissements d'enseignement supérieur tunisiens. Des guides (méthodologie de co-construction des parcours de formation, référentiel d'audit de la co-construction dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche) sont préparés. Les documents concernant le cadre réglementaire et le tableau de bord de gouvernance du dispositif LACC, ainsi que les documents d'orientation pour l'introduction de la validation des acquis de l'expérience (VAE) pour les diplômés co-construits sont élaborés à l'usage de la DGRU.

Ainsi, la stratégie de co-construction mise en œuvre permet à la DGRU de piloter le dispositif des LACC dans le cadre de sa stratégie nationale. Le plan d'actions et ses diverses inflexions, mais surtout les méthodes et les outils ont été co-construits avec la DGRU. Cet appui a été complété par la fourniture de nombreux livrables, qui ont pour partie fait l'objet d'une co-construction avec les groupes de travail constitués par la DGRU. Garants de la méthode et évaluateurs chargés des normes, en capacité de mener de façon pleinement autonome les missions de promotion et d'audit de la co-construction qui leur sont dévolues, ces derniers sont désormais des ambassadeurs de la co-construction.

LE CONCEPT DE CO-CONSTRUCTION

La co-construction émerge en 2007 comme une idée destinée à faire prendre conscience à l'université, dans un contexte de mondialisation, de concurrence internationale et de difficultés économiques, qu'elle doit prendre en charge de nouvelles missions différentes du rôle, jusque-là pleinement assumé, de création, de production et de transmission des savoirs, ainsi que de formation par et à la recherche.

La co-construction devient en 2008 un instrument de mise en œuvre d'une nouvelle politique nationale d'enseignement supérieur professionnel.

La co-construction devient à partir de 2010 un label qui conduit à la mise en place de normes de qualité appliquées aux parcours co-construits et à leur gestion dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

La co-construction des LACC constitue une forme avancée de la professionnalisation des cursus du premier cycle de l'enseignement supérieur. L'approche privilégiée, qui a été de favoriser le rapprochement entre le monde de l'université et le monde des entreprises pour mettre en place les licences appliquées co-construites (LACC), témoigne de la volonté de partenariat dans l'élaboration des cursus, leur mise en œuvre et leur finalité d'insertion dans l'emploi. Les mastères professionnels co-construits (MPCC) prolongent désormais, dans le même esprit, le dispositif de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

La méthodologie de la co-construction des licences appliquées est qualifiée de bonne pratique par la Banque mondiale, qui a alors décidé de soutenir son ancrage dans l'organisation institutionnelle de l'enseignement supérieur et d'en généraliser les principes de mise en œuvre à travers son propre programme de financement en faveur de la qualité de l'enseignement supérieur tunisien.

Le projet en bref



ACTEURS DU PROJET

En France

Le CIEP, les IUT de Marseille, Créteil, Toulouse - Paul Sabatier, Bordeaux 1, Chartres, Nantes, Alençon, Tarbes et Montpellier, Codifor-AFPI internationale, l'AFT, la Chambre de commerce et d'industrie de Paris-Île-de-France, la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP)

En Tunisie

La Direction générale de la rénovation universitaire (DGRU), la Direction générale des études technologiques (DGET), l'Union tunisienne de l'industrie, du commerce et de l'artisanat (UTICA), les universités de Carthage, Tunis, Sfax, Kairouan, Sousse et Gafsa, l'Institut supérieur des études technologiques (ISET) Radès

Partenaires techniques et financiers

Institut français de Tunisie, Expertise France, Ministère des affaires étrangères et du développement international

23

LIEUX EN TUNISIE

- actions d'appui au dispositif LACC
- ◆ actions de communication institutionnelle

- 1 ISET Bizerte ■
- 2 Université de Carthage ■
- 3 ISET Djerba ■
- 4 Université de Gabès ◆
- 5 ISET Gafsa ■
- 6 Université de Gafsa ■
- 7 Institut supérieur de formation hôtelière ◆
- 8 ISET Jendouba ■
- 9 Université de Kairouan ◆
- 10 ISET le Kef ■
- 11 Université de la Manouba ■ ◆
- 12 Université de Gabès, site de Médénine ■
- 13 ISET Nabeul ■
- 14 ISET Radès ■
- 15 ISET Sfax ■
- 16 Université de Sfax ■ ◆
- 17 ISET Sousse ■
- 18 Université de Sousse ■
- 19 ISET Tozeur ■
- 20 Cité des sciences ◆
- 21 DGRU ■
- 22 Université de Tunis El Manar ◆
- 23 UTICA ◆

4 ans

AVRIL 2009
MARS 2013

125

MISSIONS
D'EXPERTISE
EFFECTUÉES

399

HOMMES/JOURS

70

LICENCES
APPLIQUÉES
CO-CONSTRUITES

VOIX

RÉCIT D'EXPÉRIENCE : UN ENTRETIEN AVEC FRANÇOISE BIARD

À quelles modalités et quels procédés les experts associés au projet « Co-construire des licences à finalité d'insertion professionnelle » dans les établissements d'enseignement supérieur tunisiens ont-ils fait appel dans le cadre de leur mission ? Quels savoirs d'action en soutien à l'expertise publique à l'international peut-on en dégager ?

Au cours d'entretiens, l'experte Françoise Biard revient sur le déroulement de ce projet auquel elle a participé. Ce récit d'expérience est ici restitué sous forme d'extraits, regroupés pour faire apparaître trois thèmes principaux, qui sont ensuite analysés :

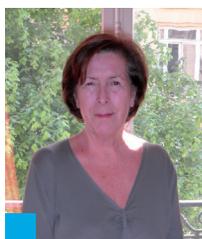
- 1** La professionnalisation des acteurs par l'accompagnement de groupes de travail
- 2** Ingénierie et temporalités de la co-construction
- 3** Expérience professionnelle et savoirs d'action pour l'expertise internationale

Les entretiens ont été réalisés les 22 septembre et 6 octobre 2016 au CIEP.
Leur transcription a été assurée par Sylvaine Herold.

Hervé Breton, enseignant-chercheur, Université de Tours

1 La professionnalisation des acteurs par l'accompagnement de groupes de travail

Pour l'experte, l'enjeu est la professionnalisation des acteurs par un travail co-produit, dans une visée d'appropriation de la démarche de co-construction. L'entretien permet d'analyser les processus de professionnalisation par l'animation de groupes de travail.



Françoise Biard, née en 1949, a intégré en 1973 l'Université Paris XII (actuellement Paris-Est Créteil). Elle y a essentiellement enseigné à l'IUT de Créteil-Vitry, dans le département Mesures physiques, passant par la suite un DEA en électronique des solides et des particules puis une thèse de 3^e cycle en énergétique. Parallèlement, elle y a été responsable pédagogique de la 1^{re} année, puis responsable d'un service Relations avec les entreprises pour l'IUT (recherche de stages, d'emplois, suivi des diplômés, développement de partenariats socio-économiques pour les formations, aide au développement de la formation continue et de l'alternance, validation des acquis de l'expérience). De 1999 à 2012, elle a développé des activités à l'international, les dernières étant menées avec le CIEP. Elle a notamment travaillé au Venezuela, en Syrie et en Tunisie, dans le cadre de la modernisation et de la professionnalisation des formations de leurs enseignants supérieurs.

francoise.biard@orange.fr

Les participants aux groupes de travail : de la désignation à l'implication

Au début, les groupes – qu'on ne peut peut-être pas qualifier d'experts – rassemblaient des universitaires plus ou moins intéressés par la professionnalisation de l'enseignement supérieur, des gens des entreprises et les experts du CIEP. Peu à peu, la composition des groupes s'est autorégulée, peut-être avec moins de participants. Il y a eu, notamment à la fin, un groupe identifié d'une quinzaine de personnes très motivées, comportant des universitaires essentiellement, des membres de la direction générale de la rénovation universitaire (DGRU), nous, les experts français, et une ou deux personnes représentant des entreprises ou des fédérations d'entreprises tunisiennes. Ces groupes se réunissaient généralement trois ou quatre jours. Nous leur proposons, en accord avec la DGRU, des thèmes de réflexion, nous apportons des pistes, notamment à l'aide de notre expérience française de la professionnalisation, afin d'aider au mieux à construire ces parcours co-construits, en tenant compte des priorités d'action de la République tunisienne et du cadre réglementaire bien entendu.

Modalités de professionnalisation

Nous cherchions à avoir des personnes qui avaient déjà soit pratiqué la co-construction dans les premières licences appliquées co-construites (LACC) habilitées, soit manifesté le souhait de s'y

intéresser et de construire elles-mêmes, de devenir responsables de ce type de parcours, afin d'avoir une homogénéité de regards autour de la co-construction. Nous leur faisons des exposés, nous leur demandons de présenter leur mode de travail, nous les faisons pratiquer (expertise des pré-dossiers de demande d'habilitation et/ou discussion avec les équipes porteuses de projets), nous accompagnons leurs propres projets et, peu à peu, nous sommes arrivés au résultat souhaité, à savoir en faire des méthodologues de la co-construction. En fin de mission, en 2013, nous pouvons dire que nous avons formé des méthodologues de la co-construction, qui la comprenaient, savaient l'appliquer, l'évaluer et favoriser son essaimage sur tout le territoire tunisien.

Animation des groupes de travail

Comme dans tout groupe de travail, je crois qu'il faut se donner un fil directeur et éviter les dérapages. Et au début, on peut dire qu'il y en avait, avec des gens qui étaient là et que ça n'intéressait pas vraiment ou qui n'avaient pas bien maîtrisé les enjeux portés par le sujet. Mais c'était notre rôle à nous, experts, de susciter leur intérêt et d'assurer la cohésion de ces groupes de travail, en évitant des discussions sans fin autour de sujets qui ne faisaient pas vraiment avancer les choses.

Co-définition des enjeux

Ils nous ont expliqué comment ils travaillaient, comment ils souhaitaient qu'on se mette à

travailler pour que la démarche de co-construction soit vraiment une et bien structurée. Le regard de personnes extérieures peut être intéressant à ce niveau-là. Je crois qu'on a franchi une étape avec eux pour leur faire formaliser ce qui devait être pris en compte dans le montage d'un parcours co-construit : les relations avec les entreprises, la définition des référentiels métiers, compétences, emplois...

Éléments de méthode

Nous étions généralement deux, voire trois experts français. Comme je vous le disais, nous préparions des documents martyrs à discuter avec le groupe, nous acceptions volontiers les ajustements par

rapport à nos présentations et, peu à peu, on est arrivé à construire une méthodologie adaptée au contexte tunisien, je crois, qui a permis d'avancer pas à pas mais sûrement dans une co-construction franco-tunisienne bien maîtrisée, comme en témoigne le *Guide de la co-construction des parcours de formation de l'enseignement supérieur* que nous avons pu réaliser en fin de mission avec les Tunisiens.

Éléments de professionnalisation du groupe

Nous, experts français, faisons des apports formatifs sous forme d'exposés. Généralement, nous retravaillions, le soir, pour adapter notre discours au travail

du lendemain en fonction des questionnements du groupe ou des besoins identifiés en cours de session. À chaque fin de mission, on envoyait aux participants un aide-mémoire sous forme de rapport d'étape en quelque sorte, avec le travail qui avait été fait durant la session de travail et un plan de travail pour chacun d'eux en intersessions pour préparer les futures sessions et missions. Nos collègues universitaires tunisiens se sont prêtés au jeu ; la mission terminée, on continuait quand-même à réfléchir sur différents sujets, que nous propositions, nous, en accord avec eux et avec la DGRU – car tout le travail fait devait recevoir la validation de la DGRU.

2 Ingénierie et temporalités de la co-construction

L'accompagnement des acteurs impliqués dans le projet est décrit en quatre temps : comprendre, conduire, mesurer, essayer. L'entretien fait apparaître les liens entre les dynamiques de co-production des livrables du projet et les processus de professionnalisation des acteurs tunisiens.

Co-construction d'un cadre réglementaire

Si on parle de production d'outils, nous avons travaillé assez longtemps sur, d'une part, un projet de décret pour appliquer les termes de la loi relative à l'alternance et à la formation pratique dans les établissements d'enseignement supérieur, et d'autre part sur les outils méthodologiques de mise en œuvre comme la Charte des stages et de l'alternance, la Convention de stage et de l'alternance, la Fiche d'évaluation de stage et de l'alternance et le Cahier de stage et de l'alternance. Là, nous avons travaillé, nous, experts français, avec notre expérience française en la matière, puisqu'il faut avouer que quand nous sommes arrivés, notamment vers 2009 et avant, les stages en

Tunisie ne correspondaient pas aux standards de qualité attendus, faute d'endroits où les réaliser, faute d'implication des entreprises ou simplement pour des problèmes matériels : rejoindre une entreprise dans le sud de la Tunisie, quand on habite à Tunis, c'est difficile pour un étudiant et coûteux, et ça limitait les possibilités. Donc on a prévu des outils qui, je crois, existent et ont été également en adéquation avec les besoins constatés et les soucis des entreprises et j'ose espérer qu'ils servent à l'heure actuelle.

Un processus de formation des « méthodologues » tunisiens en 4 temps

Je vous disais que nous avons surtout œuvré pour l'application

d'un projet de décret de la loi sur l'enseignement pratique et en alternance dans les établissements d'enseignement supérieur. C'est forcément lié au processus méthodologique de co-construction des parcours de formation dans l'enseignement supérieur. La co-construction, ça ne sort pas d'un chapeau comme ça, il faut la comprendre et la faire comprendre, l'appliquer et la faire appliquer, puis l'auditer et la disséminer. Si je prends l'exemple des stages, comprendre que dans un parcours professionnel, il faut impérativement qu'il y ait une période de stage dans des entreprises me semble important. Appliquer ensuite, c'est-à-dire se donner les moyens, via des outils dont on a parlé plus haut,

d'organiser ces stages ou formations pratiques ou alternances.

Ensuite évaluer, c'est-à-dire aller vérifier que, dans le processus formatif, les étudiants sont bien en situation de formation pratique ou d'alternance, au sens défini dans les deux premières phases. Et enfin, essayer, faire en sorte que ces parcours puissent donner lieu soit à de nouveaux parcours du même type, pour mieux coller à de nouvelles réalités économiques ou des demandes précises des professionnels des entreprises, soit à la fermeture de certains qui n'étaient pas conformes ou ne débouchaient pas sur l'emploi.

La phase de compréhension

Elle a duré de 2009 à 2013. Cela a pris la forme, au début, d'ateliers assez fréquents avec les collègues tunisiens. Il y avait des ateliers avec des universitaires mais aussi des entreprises tunisiennes, pour leur faire partager l'expérience à partir de l'exemple de formations qui avaient été co-construites en France, puis à partir de bonnes pratiques tunisiennes. On a présenté des mécanismes tels que des observatoires d'emplois dans les universités françaises, en expliquant comment, dans un établissement d'enseignement supérieur, il pouvait y avoir une cellule ou un service qui prenait en charge les relations avec les entreprises, ce qui permet d'identifier des besoins en compétences du secteur économique et productif et de trouver des lieux de stage ou d'alternance pour les étudiants. Et après, on est allé dans le vif du sujet, on a commencé à co-construire ces formations professionnalisées avec les Tunisiens. À savoir : définir des cursus adaptés aux besoins des entreprises, comportant des périodes de stages en situation professionnelle, la participation de professionnels aux enseignements

et aux contrôles, et pouvant garantir une employabilité en sortie de diplôme.

La phase d'évaluation

Toutes les phases sont importantes, mais je ferai peut-être un petit focus sur l'évaluation, puisque, dès le début des travaux avec les collègues tunisiens, nous avons commencé à évaluer les premières LACC avec peut-être, au début, une méthodologie qui n'était pas complètement parfaite. Nous partions, un collègue tunisien et un collègue expert français, évaluer ces licences avec une fiche d'évaluation élaborée spécifiquement notamment avec l'aide d'un expert du CEREQ. Ensuite, nous regroupions les résultats des différentes évaluations pour identifier des grandes tendances dans les différentes vagues de LACC habilitées. La méthode pour conduire l'évaluation, notamment pour harmoniser les pratiques de renseignements et d'appréciation des critères d'évaluation de la fiche a été revue régulièrement pour pouvoir procéder à des approches comparées permettant de parvenir à dégager ces grandes tendances sur la base de productions réalisées par ces différents binômes. Les collègues tunisiens ont été formés, puis observateurs de nos pratiques, puis réalisateurs des évaluations avec tutorat puis autonomes dans leur pratique d'évaluation. Une tendance récurrente identifiée a été l'absence de prise en compte du développement de la co-construction dans les projets d'établissement et l'absence de soutien et de moyens dégagés pour développer les PCC par les établissements. Ceci a conduit la DGRU à demander l'élaboration d'un référentiel qui permette d'apprécier l'état de la co-construction dans les

établissements. Et de là, pour arriver à un outil qui a suivi le *Guide de la co-construction* et qui s'appelle le *Référentiel d'audit de la co-construction dans les établissements d'enseignement supérieur*, il nous a fallu un certain temps : plusieurs rapports annuels d'évaluation du dispositif des LACC faits aux autorités tunisiennes pour construire une approche plus systémique de l'action publique.

Une co-construction du Guide de la co-construction

Ce guide, nous l'avons produit définitivement en mars 2013. Il nous a occupé une bonne année et a été entièrement préparé avec les collègues tunisiens. Qu'est-ce qu'on y trouve ? Eh bien le cadre réglementaire et administratif pour l'élaboration d'un parcours co-construit ; l'ingénierie de projet et la démarche méthodologique de préparation d'un parcours co-construit, qui montre qu'il y a au moins deux premières phases, la phase d'opportunité de préparation d'un projet co-construit puis la phase d'élaboration de ce projet co-construit ; ensuite suivent deux nouvelles phases, la mise en œuvre et surtout, pour boucler la boucle, je dirais, la phase d'évaluation du parcours qui repose sur une démarche d'amélioration continue de ces projets co-construits. Les membres de la DGRU ont été très utiles pour nous donner les supports réglementaires et administratifs que nous, experts français, ne connaissions pas toujours dans le détail ; et les experts tunisiens – car je pense que dans cette phase d'élaboration du guide, ils commençaient à devenir experts – nous ont appuyés dans la définition d'un parcours co-construit, son élaboration, sa mise en application et les remédiations possibles pour corriger les problèmes identifiés lors des évaluations.

Pratiques réflexives

On faisait toujours un débriefing après nos missions à l'aide d'un aide-mémoire et d'une production des experts français, documents à « martyriser » par le groupe, en prévision du prochain atelier de production encadré par les experts français. Pour les actions de communication institutionnelle, on a conseillé parfois à la DGRU de changer son mode de désignation des participants ou d'information préalable aux établissements d'enseignement supérieur par exemple. Mais c'était quelque fois difficile, car elle ne pouvait pas garantir que les personnes envoyées par les universités tunisiennes étaient celles qui étaient potentiellement concernées ou intéressées par le sujet. Donc ça a peut-être été un frein mais globalement, les régulations se sont opérées.

Le Guide, un acquis d'apprentissage du groupe de travail

Il faut lire le *Guide méthodologique de la co-construction* pour comprendre dans quelle mesure ce travail, me semble-t-il, a été assez bien achevé, pour donner un outil qui peut maintenant servir de base à quiconque veut monter un parcours co-construit, en appui avec nos collègues tunisiens qui sont

désormais des méthodologues et des professionnels de la co-construction.

Appropriation de la démarche

J'ai le souvenir d'une réunion d'une semaine au CIEP avec les Tunisiens pour mettre le point final avec nous au *Guide méthodologique de la co-construction*. C'était un moment assez frappant d'une communauté d'esprit autour de la co-construction. C'était à la fin du projet, et là on a compris qu'on avait réussi parce que, vraiment, tous s'étaient approprié la notion de co-construction, avec le mérite d'avoir travaillé avec nous dans un contexte économique et politique très perturbé à l'époque dans leur pays.

Autonomisation en phase d'essaimage

À la fin de ces quatre années, le travail de réflexion mené a conduit à la rédaction, en association avec un groupe restreint d'universitaires tunisiens impliqués et motivés, de deux outils majeurs : il s'agit d'un *Guide méthodologique de la co-construction des parcours de formation* décrit ci-dessus et d'un *Référentiel d'audit de la co-construction dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche*. Les missions menées par le CIEP ont

également et simultanément contribué à former des spécialistes de la co-construction : les universitaires qui avaient participé avec nous aux travaux sont devenus les personnes adéquates pour mettre en œuvre la co-construction et même pour auditer l'état des parcours co-construits dans les établissements. Une formation externe d'auditeurs a été mise en œuvre et ces missions d'audits perdurent.

Transformation des systèmes de certification

Ils ont continué à monter des licences appliquées co-construites. Il y a un aspect qu'il faudrait peut-être décrire également, c'est qu'au début, c'était des collègues universitaires volontaires qui faisaient ce travail avec nous et n'en retiraient aucun avantage matériel ou de carrière. Et, peu à peu, sur nos suggestions au ministère, l'implication de nos collègues tunisiens s'est vue reconnue soit par des missions à l'étranger, comme ici à Paris, soit par une progression de carrière ou enfin, en 2014, par des expertises rémunérées, certains devenant maîtres technologues ou professeurs technologues. Donc, leur implication et leur motivation étaient enfin récompensées et ce sont les meilleurs acteurs pour continuer à développer la co-construction.

3 Expérience professionnelle et savoirs d'action pour l'expertise internationale

Les procédés décrits lors des phases de la mission sont mis en perspectives avec les missions conduites à l'international par Françoise Biard pour le CIEP ainsi qu'avec l'expérience acquise par cette experte dans son parcours professionnel.

Expérience acquise à l'IUT par Françoise Biard

Christian Greuin a fait appel à moi parce que la question de la professionnalisation à l'université m'est familière puisque j'ai animé

dans l'IUT où je travaillais un service emploi, stages, petits jobs, qui est peu à peu devenu un service de relations avec les entreprises et qui a été très utile pour accompagner les collègues qui montaient de

nouvelles formations professionnelles mais aussi les formations existantes, pour les accompagner dans les relations avec les entreprises. Je pense notamment à l'évolution des cursus en fonction des demandes

des industriels, à l'accueil des étudiants dans les entreprises pour des stages, à l'alternance, à la participation des professionnels aux enseignements, aux jurys. En termes de compétences, j'avais, me semble-t-il, un profil intéressant.

Missions conduites par Françoise Biard avec le chef de projet du CIEP

On était un noyau dur : Christian Greuin, chef de projet du CIEP, Roland Occelli, expert, ancien directeur de l'IUT de Marseille, que je connais depuis fort longtemps, et on a tellement l'habitude de travailler ensemble qu'on se complétait. Ça n'a jamais posé aucun problème. Je travaille avec Christian Greuin depuis 1999, on a une longue habitude de préparer ensemble les équipements, les missions, de rédiger, de faire des interventions ciblées, d'animer des ateliers ou conférences, et de faire des rapports.

Expériences et références en lien avec la mission

Outre une expérience professionnelle en tant qu'enseignante, j'ai exercé à l'Institut universitaire de technologie de Créteil qui est à finalité largement professionnelle, des activités administratives en tant que responsable d'un service commun à toutes les spécialités intitulé « relations industrielles ». Tous les acteurs d'un IUT interviennent dans ce domaine, mais je contribuais ou peut-être je centralisais toutes les actions permettant de trouver des stages et des emplois pour les diplômés, de

développer des actions de formation continue avec les entreprises et, ces dernières années, il s'agissait aussi de mettre en application la VAE et également de faciliter les relations entre les enseignants, les étudiants et les professionnels des entreprises. J'ai également participé pendant de longues années à un groupe de travail national sur la formation continue dans les IUT, j'avais donc aussi une expérience systémique sur un dispositif national. J'entends par là : définition et évolution des programmes de nos DUT et de nos licences professionnelles, en accord avec le monde de l'entreprise, participation des professionnels aux enseignements et aux jurys, tout ce qui facilite ce que nous n'appelons pas en France la co-construction mais qui en relève.

Acquis de l'expérience en lien avec la mission

Puisqu'il s'agissait de rénover l'enseignement supérieur tunisien en essayant de mettre en œuvre des parcours de co-construction dignes de ce nom, mon expérience française de relation avec les entreprises a été certainement positive. Dans les outils décrits plus haut, concernant l'application par décret de la loi de formation pratique et d'alternance dans les établissements d'enseignement supérieur, mes connaissances des outils et des pratiques de stages en France ont été certainement importantes. Ma connaissance du dialogue avec les entreprises pour

monter ensemble des formations avec des définitions de cursus qui permettent, d'une part, aux étudiants de trouver des emplois et qui satisfassent d'autre part les entreprises dans le profil de nos étudiants a été également sans doute intéressante. J'avais travaillé également en Syrie et au Venezuela sur des sujets, sinon identiques, du moins très semblables, notamment, j'avais collaboré à l'écriture des textes réglementaires portant création et attribution de commissions pédagogiques nationales au Venezuela ou à l'élaboration d'un document d'orientation stratégique pour la réforme des instituts intermédiaires (type IUT) en Syrie. J'avais donc une pratique de la négociation, de la médiation du travail en milieu interculturel.

Références internationales

Le fait que j'ai participé depuis de nombreuses années, avec le CIEP, à des missions portant sur l'évolution, la rénovation des systèmes universitaires avec le souci de mener à bien la professionnalisation de l'enseignement supérieur n'a pu que m'aider. C'était dans la continuité si vous voulez. Ce ne sont pas les mêmes pays, pas les mêmes problèmes, mais je pense que cela a largement contribué à ce que cette dernière expérience soit enrichissante à la fois, j'espère, pour les Tunisiens, mais pour moi également.

LA CONDUITE D'ACTION DE L'EXPERTE : ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Hervé Breton, Université de Tours

L'ACCOMPAGNEMENT DES PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

L'animation des groupes de travail dans la démarche d'accompagnement présentée est perçue comme structurante de la méthodologie conduite au cours de la mission. Plusieurs étapes sont décrites, chacune d'elles comportant ses points de vigilance : la composition du groupe, qui doit comprendre des représentants des universités tunisiennes et des représentants des entreprises, dont on se sera assuré de l'intérêt pour la professionnalisation de l'enseignement supérieur ; l'effectif d'une quinzaine de personnes, se réunissant de manière régulière pour des séminaires de travail d'une semaine. La durée et la fréquence des regroupements permettent l'alternance entre les temps d'appropriation et de mise en œuvre des méthodes présentées. La fonction de pilotage est clairement assumée par l'experte du CIEP, qui synthétise et maintient le cadre des échanges en fonction du plan de travail co-négocié avec les participants.

La fonction des productions apparaît dans le récit de pratique comme un aboutissement de la démarche et comme un indicateur de sa réussite. Les guides et supports sont pensés dans leur fonction d'outils disponibles pour la mise en œuvre des licences appliquées co-construites. Ils témoignent également de la professionnalisation des acteurs, puisqu'ils sont, dans le récit, le résultat d'un travail de co-production qui suppose l'implication, l'appropriation et l'adaptation des méthodes présentées. Ce travail d'intégration procède d'un travail de co-élaboration des supports et guides produits au cours de la mission prenant en compte les caractéristiques du territoire tunisien et des caractéristiques de l'enseignement supérieur tunisien.

L'accompagnement décrit auprès des groupes de travail mobilise les outils de la co-construction - implication des acteurs, analyse des pratiques, co-production des livrables - pour former les acteurs à cette démarche

de co-construction. Le processus de professionnalisation dont il est question dans les pratiques exposées suppose implicitement, pour les membres des groupes de travail, d'en faire l'expérience et de la formaliser par la co-construction des supports. Cette approche expérientielle, intégrant l'alternance de phases d'analyse de pratiques, de formalisation de méthodes et de mise en situations concrètes, favorise l'engagement durable des acteurs et maximise la dynamique de professionnalisation tout au long de la mission.

LA DÉMARCHE DE CO-CONSTRUCTION

La méthodologie explicitée comprend une phase préparatoire, pour le recueil d'outils déjà construits en France (charte des stages et de l'alternance, convention de stage, fiche d'évaluation de stage, et de l'alternance...) qui seront proposés au groupe de travail pour reprise et transformation, en prenant en compte le contexte particulier de la Tunisie.

La description des quatre temps de la démarche d'accompagnement illustre cette démarche d'adaptation des outils proposés, ce qui nécessite une première phase d'exposition et de discussion, ceci afin de répondre aux questions, doutes ou incompréhensions. Vient ensuite la phase d'application, soit la mise en œuvre, dans les cursus de licence, d'une modalité de formation par alternance intégrant des périodes de stage dont les objectifs professionnalisants sont précisés dans les différents supports proposés par le CIEP. La troisième phase est celle de l'évaluation, c'est-à-dire de l'analyse sur site des modalités concrètes de mise en œuvre dans les établissements, permettant de reprendre et d'améliorer les supports formalisant la démarches et les différents indicateurs de suivi. De cette troisième phase, des décisions sont prises pour faire évoluer les filières, en ouvrir de nouvelles, voire fermer celles qui se révèlent non-conformes au cadre des parcours de licences à finalité professionnelle défini.

La description de cette ingénierie en quatre



Hervé Breton est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Tours. Il travaille sur les processus de narration de l'expérience en formation d'adultes : approches biographiques, portfolio, formation par alternance. Il accompagne dans le cadre de projets européens d'éducation et de formation, des recherches-actions visant la reconnaissance des acquis et la réingénierie des systèmes de certification.

hervé.breton@univ-tours.fr

temps est présentée à partir d'un cadre et des outils proposés par les experts du CIEP, pour évolution. La posture d'expert est dans le récit clairement assumée, à partir du modèle des dispositifs mis en œuvre en France dans les voies de la formation par alternance et de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Émerge ici une tension entre une démarche déjà conçue, en appui d'outils identifiés, venant fonder la posture d'expertise revendiquée, et la nécessaire prise en compte des particularités du contexte tunisien, et pourquoi pas, l'intégration d'autres approches non envisagées à l'amorce, et advenant dans le déroulement de la mission. C'est cette tension qui se trouve mise en discussion dans les groupes de travail, à partir d'une redéfinition des outils, de l'analyse et de la formalisation des pratiques, de la reconnaissance des savoir-faire déjà-là des membres des groupes de travail. La co-production des supports peut donc être pensée comme un processus alternant intégration et transformation des méthodes proposées par le CIEP.

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE ET SAVOIRS D'ACTION POUR L'EXPERTISE INTERNATIONALE

Trois thèmes peuvent ici être soulignés.

Les compétences acquises liées à la conduite de mission dans les domaines de l'éducation et de la formation, en France et dans des contextes internationaux. Ces compétences se manifestent à la fois dans les connaissances des systèmes de certification, dans les outils et méthodologies d'accompagnement des dispositifs de la formation et de l'enseignement supérieur, dans les modalités par lesquelles les démarches prennent sens pour les acteurs mobilisés et impliqués aux différents stades du déroulement de la mission.

La cohésion des équipes du CIEP qui, par les missions successives conduites ensemble, travaillent en confiance dans une répartition des rôles entre intervenants experts sur un domaine (ici l'intégration de l'alternance et la VAE dans les systèmes de formation de l'enseignement supérieur) et le chef de projet de la mission.

Les valeurs s'exprimant dans le récit de pratique autour des facteurs de l'engagement de l'experte F. Biard. Les critères avancés par Françoise Biard pour évaluer les résultats de la mission sont situés sur une échelle qui dépasse la durée de la mission. Ce qui importe, et ce à quoi Françoise Biard semble tenir, c'est de constater que l'action conduite a transformé de manière durable les systèmes de certification tunisiens et les pratiques des ingénieurs de formation et décideurs politiques. En d'autres termes, les enjeux de transformation sociale apparaissent moteurs pour l'engagement professionnel de l'experte, ce qui pourrait par extension être rapproché d'une posture professionnelle spécifique de l'expertise au CIEP.

ACCOMPAGNEMENT ET CO-CONSTRUCTION

Laurence Cornu, Université de Tours

Deux concepts peuvent être ici relevés : ceux d'accompagnement, et de co-construction. Le terme d'accompagnement connaît actuellement une très grande expansion de son usage. Voilà qui appelle à en élucider les conceptions, à en construire le concept. Accompagner, engager une compagnie provisoire avec quelqu'un, cela peut s'entendre de diverses manières, et l'une des conceptions a la connotation de l'aide à quelqu'un d'affaibli. Or on prend conscience qu'on n'accompagne pas seulement des fins mais des débuts de parcours, ou même des infléchissements. Dès lors, le sens peut se transformer, ainsi que le regard sur la capacité, le potentiel de l'autre. De l'aide procurée, on passe à la visée d'augmentation du pouvoir d'agir de l'autre. Les pratiques alors peuvent se décaler, les types se distinguer. L'accompagnement peut consister à se situer devant, l'autre, à le guider, mais il peut se pratiquer en compagnons, à côté (Montaigne faisait même gambader son élève devant le précepteur). Il peut alors inclure des formes de coopération.

On peut remarquer des modalités de l'accompagnement ici décrit : d'une part l'expert conçoit ici son métier comme permettant le transfert d'un savoir-faire, et de « bonnes pratiques ». Il semble se situer plutôt « devant », mais il est attentif : il (elle) ajuste le soir ce qu'il juge nécessaire pour le lendemain. Il est attentif aux conditions concrètes d'exercice de ses interlocuteurs, ou des futurs acteurs concernés (de l'existence de textes, à celle de conditions économiques, aux difficultés de l'éloignement géographique, jusqu'au contexte politique de la période).

La co-opération apparaît bien une opération en commun, même si elle est conçue comme guidée, où l'important est un groupe finalement restreint, mais motivé, actif. Enfin l'expert cherche à organiser l'autonomisation de ses interlocuteurs : par un transfert d'expertise qui n'est pas seulement un apport de solution mais un processus de formation : les experts auront formé des « méthodologues », par la

production d'outils, par le travail commun en ateliers. Le concept de co-construction a ici tout d'abord un sens très défini : il s'agit de l'implication commune de l'université et du monde de l'entreprise dans l'élaboration d'un parcours diplômant de formation professionnalisante. Le « co » dit l'association de ces deux « mondes », éventuellement réputés étrangers l'un à l'autre, pour concevoir une formation, et pour la mettre en œuvre. Il s'agit de construction, nouvelle, car elle demande à l'université d'envisager une dimension d'opérationnalité de ses savoirs, et une dimension formatrice de la pratique, et elle demande à l'entreprise de reconnaître la puissance formatrice proprement universitaire. Co-construction entre les représentants de la théorie et ceux de la pratique, pour le résultat d'une licence associant les deux aspects ou les deux versants de la formation. Ce choix de démarche suppose de relever le défi de l'opposition reçue entre « théorie » et « pratique », ou encore entre savoirs désintéressés et savoir-faire utiles. Non qu'il n'y ait pas à réfléchir avec attention aux risques redoutés d'une instrumentalisation des savoirs universitaires. Mais s'agissant de licences « pro », il est inévitable d'y inclure le « pro ». C'est alors que le « co » de la co-construction peut donner aux deux parties prenantes tout l'espace pour inventer leur contribution à la structure, à la construction : co-structure.

Or il apparaît que cette co-construction se redouble, si l'on peut dire, en prenant cette fois le terme de co-construction en un sens élargi : le travail d'expertise, tel qu'il se dégage ici, se découvre être lui-même une co-construction. Il y a comme une homologie dans la dynamique de l'agir ensemble entre le projet de cette action-là, et la manière d'y exercer l'expertise. Aussi peut-on proposer de lire la modalité de cette expertise comme étant aussi une co-construction, une co-opération. On peut alors remarquer encore que cette co-construction entre le CIEP, représentant la France, et ses interlocuteurs représentant la Tunisie, est rendue possible par la



Laurence Cornu est professeur des Universités (philosophie et sciences de l'éducation), directrice du département des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université François Rabelais de Tours (France), codirectrice de l'équipe émergente Éducation, Éthique Santé (Travailler ensemble et prendre soin). Ses recherches relèvent de la philosophie contemporaine et de l'anthropologie politique de l'éducation.

laurence.cornu-bernot@univ-tours.fr

co-construction que le CIEP engage avec ses propres experts, autrement dit la confiance qui se manifeste entre le chef de projet (en fonction au CIEP), et l'expert (extérieur, et sollicité pour la mission). La « structure » de la co-construction, la dimension « co », commune, de l'action, et réciproque de la confiance, semblent donc présentes dans les objets comme dans les conduites de projet. Cette dynamique propage en quelque sorte sa modalité, que l'on peut repérer comme une co-construction de confiance. On peut appeler cela une transduction : la propagation

d'une forme (ici d'une forme d'action) dans un champ (ici du plus « interne » au plus « externe ») international, mais avec aussi un retour (dont témoigne la rubrique Regards...).

L'apport des chercheurs alors peut servir de révélateur des implicites d'une pratique : l'entretien ouvre un espace pour qu'elle se co-réfléchisse. Il peut être pensé à son tour, comme une sorte d'accompagnement, dans le « pas à pas » signalé, mais ici non pas devant : à côté, dans un compagnonnage réflexif, dans la co-construction des *Carnets*.

REGARDS



Deux enseignantes tunisiennes, Kaouther Ghozzi et Amel Hamrouni, ont participé au projet d'appui à la professionnalisation de l'enseignement supérieur tunisien présenté dans ce *Carnet*. Aujourd'hui référents méthodologiques et auditrices des parcours co-construits en Tunisie, elles reviennent sur cette expérience réussie et sur son impact au niveau local et national.

UN EXEMPLE DE PARTENARIAT RÉUSSI AVEC UNE BRANCHE PROFESSIONNELLE

Kaouther Ghozzi, Professeur technologue et responsable de la LACC en management et gestion des rayons à l'ISET de Radès

En Tunisie, la mission d'un ISET est de répondre aux besoins en emploi et en compétences au niveau de l'encadrement intermédiaire pour les secteurs secondaire et tertiaire, de promouvoir la formation tout au long de la vie (formation diplômante en cours de soir, formation sur objectifs spécifiques) et de développer la gouvernance et l'action partenariales avec les entreprises et les organisations professionnelles.

La LACC en management et gestion des rayons de l'ISET de Radès a été lancée en 2007 comme expérience pilote en Tunisie. Divers éléments ont contribué à la réussite de cette formation.

L'ingénierie du **schéma d'alternance** a été définie en partenariat avec les entreprises de la Fédération des services, ce qui a permis ultérieurement la modélisation d'un schéma d'alternance.

La fidélisation des entreprises partenaires

a permis de mettre en place un essaimage par démultiplication du parcours au grade de licence dans la même spécialité (**grande distribution**) sur d'autres sites de formation.

La méthode pour la construction du parcours a été appliquée au grade de master professionnel dans le secteur de distribution.

La diversification du parcours licence a été réalisée dans une autre spécialité (distribution spécialisée).

Une forte employabilité avec plus de 90 % d'emploi dans toutes les promotions de diplômés, avec une mobilité aussi bien nationale qu'internationale.

Le partenariat réussi entre professionnels et universitaires est le résultat d'un réel engagement et d'une forte implication des différentes parties prenantes dans le processus, débouchant ainsi sur une meilleure employabilité des diplômés et une meilleure satisfaction des professionnels, en termes d'adaptation de l'offre de formation à l'emploi.

Ce partenariat est aussi la conséquence d'une relation de confiance tissée avec les professionnels, confiance que les bons résultats en termes d'emploi et d'employabilité des diplômés vient couronner. Dans le cas de la LAAC en management et gestion de rayon de l'ISET de Rades, ce succès a renforcé la notoriété de la formation et attiré d'autres professionnels. Ceci a permis l'inscription du projet dans la durée ainsi que sa diversification et son déploiement au niveau national.

La réussite de ce partenariat avec cette branche professionnelle permet de mettre en évidence un ensemble de bonnes pratiques pouvant être appréciées à plusieurs niveaux.

QUELLES CONDITIONS POUR UN DÉPLOIEMENT DES BONNES PRATIQUES ?

L'engagement de l'institution où est dispensée la LACC et le bon pilotage de la LACC par une équipe mixte composée d'universitaires et de professionnels sont déterminants pour faire de la co-construction un label de qualité.

Conception et mise en œuvre des formations co-construites

Le choix d'un secteur d'activité en pleine évolution, le ciblage d'un métier précis demandé par une branche professionnelle de ce secteur ont été primordiaux pour susciter l'intérêt des professionnels.

La méthodologie de la co-construction, avec un référentiel de formation issu de référentiels métier et compétences, a renforcé la crédibilité de la formation en permettant de définir un profil du diplômé sollicité par le monde du travail.

L'organisation de la formation, y compris les périodes en milieu professionnel (schéma de l'alternance) s'est adaptée aux exigences des professionnels (notamment pendant les périodes de fortes chaleurs) afin de consolider la construction des compétences propres au métier visé.

Gestion des ressources humaines et des compétences

Le positionnement d'une LACC en tant que formation de qualité exige la mobilisation des moyens nécessaires pour la formation, et notamment une implication forte des enseignants et des professionnels :

- **l'implication de l'enseignant** dans le processus de la formation (sélection des candidats, formation et évaluation), lui permet de se rapprocher du monde professionnel et de renforcer son engagement, en développant une pédagogie de la professionnalisation et son expertise du domaine.
- **l'implication des professionnels** dans le processus de formation favorise surtout le transfert du savoir-faire et du savoir-être vers le jeune, renforçant ainsi la professionnalisation de la formation (et du profil des diplômés).

Gestion des relations partenariales

L'objectif visé est de favoriser la construction de partenariats, puis d'assurer le suivi et le maintien de ces partenariats, à travers :

- l'établissement des conventions et du cahier des charges de la formation avec les professionnels, qui engage réellement les deux parties ;
- l'engagement institutionnel, qui renforçait la responsabilité des différents acteurs ;
- la flexibilité du responsable de la LACC, pour organiser le déroulement de la formation, afin de s'adapter aux exigences professionnelles et aux conditions d'exercice du métier en vue d'un meilleur apprentissage ;
- l'écoute des professionnels et la satisfaction de leurs besoins en emplois et en compétences à l'échelle nationale, qui suppose de s'adapter à leur politique de développement ;



Kaouther Ghozzi, agrégée d'économie-gestion, a dirigé le département Techniques de commercialisation de l'ISET de Rades (1995-2001). Son expérience de mise en place d'une LACC l'a conduite à l'expertise en ingénierie de formation, méthodologie et audit des parcours co-construits au ministère de l'enseignement supérieur tunisien, où elle a collaboré à l'élaboration du Guide méthodologique et du Référentiel d'audit des PCC. Membre de la commission nationale d'habilitation des PCC, elle est aussi conseillère professionnelle de carrière, membre du comité de pilotage d'un MPCC (commerce et distribution) et d'un centre de carrières et de certification des compétences. Enfin, elle est évaluatrice des projets d'amélioration de la qualité des établissements d'enseignement supérieur.

kaoutherghozzi@yahoo.fr

il s'agissait d'attirer des candidats dans les régions visées et de favoriser l'ancrage territorial de la formation – dans le cas de l'ISET de Rades, il s'est agi de la duplication de la LACC en management des rayons ;

- l'engagement moral du coordonnateur de la LACC, redevable de résultats, qui renforce ainsi la relation de confiance avec les professionnels.

Le pilotage du PCC dans une logique d'amélioration continue

L'appropriation de la LACC par l'équipe mixte de pilotage (B. Ben Alaya, R. Kamoun, L. Neji et E. Ferchichi) a garanti le respect du cahier

des charges de la formation et abouti à un partenariat étroit avec les professionnels : le suivi continu, l'évaluation individuelle des différentes périodes de formation en entreprise, l'implication de l'étudiant dans son processus d'évaluation et de formation, celle des encadreurs professionnel et universitaire dans le suivi de l'étudiant-stagiaire ont rehaussé la qualité de la période de professionnalisation. Ces actions ont rendu concrète l'inscription du processus de formation dans une démarche qualité, grâce à des outils dédiés (référentiel tâches des encadreurs universitaire et professionnels, livret du stagiaire, grilles d'évaluation, audit...).

L'IMPACT DE LA CO-CONSTRUCTION SUR LE PLAN STRATÉGIQUE DE LA RÉFORME UNIVERSITAIRE TUNISIENNE

**Amel Hamrouni, Commission technique de la réforme universitaire
Université de Sousse, Tunisie**

La professionnalisation de l'enseignement supérieur et l'employabilité des diplômés sont des enjeux très importants aujourd'hui en Tunisie. Entamé voici plus de quatre ans, le projet de réforme de l'enseignement supérieur s'appuie sur un ensemble d'objectifs visant essentiellement à renforcer l'action partenariale avec le monde de l'entreprise.

Des moyens appréciables ont été déployés depuis plusieurs années par de nombreuses structures publiques ou privées, afin de promouvoir l'employabilité des diplômés et de favoriser leur intégration professionnelle.

La co-construction fait partie de ces moyens mis en place depuis 2008 dans le cadre du programme Tulip (Tunisie Licence Professionnelle). Installé d'abord dans les instituts supérieurs des études technologiques (ISET) puis dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche (EESR), ce dispositif de formation co-construit a pour fonction

première d'établir des liens forts et mutuels entre les universitaires et les professionnels. Depuis 2013, l'élaboration d'un Guide méthodologique de la co-construction des parcours de formation a permis de mieux présenter les bonnes pratiques de la co-construction et d'accompagner les porteurs de projet de PCC, des universitaires et des professionnels souhaitant s'engager conjointement dans la mise en place d'un nouveau parcours de formation. Cet accompagnement a été renforcé par la formation de référents méthodologues et d'auditeurs.

Le projet de réforme de l'enseignement supérieur n'a pas encore été approuvé et fait actuellement l'objet d'un dialogue sociétal, afin de l'enrichir et de l'adopter à l'échelle nationale. Cependant, sa lecture¹ fait apparaître, à tous les niveaux des objectifs stratégiques définis, des mesures inspirées par la co-construction.

LES 7 PRINCIPALES MESURES DU PROJET DE RÉFORME UNIVERSITAIRE INSPIRÉES DES PCC

Ce document d'orientation stratégique comportant un ensemble d'objectifs et de sous objectifs est révélateur d'un changement de paradigme s'inspirant de la méthodologie de la co-construction, dont la centralité est l'action partenariale avec le monde de l'entreprise, permettant le partage d'expérience sur les compétences attendues dans l'emploi et leur développement par le processus formatif.

Le renforcement du partenariat université-entreprise

Un PCC ne peut être défini, approfondi et développé que par des échanges entre partenaires universitaires et professionnels. Il s'agira de structurer ce partenariat par des conventions afin de mieux positionner les établissements d'enseignement supérieur dans leur environnement socio-économique. C'est la légitimité de ce partenariat qui permettra de mieux étudier les besoins en emplois et en compétences d'un secteur économique et d'une région.

La consolidation des processus de formation

La démarche méthodologique d'un PCC exige de définir trois référentiels distincts, comme principe d'action : le référentiel métier, le référentiel de compétences et le référentiel de formation. Le déploiement de ce principe permet d'intégrer le développement des compétences dans tout processus d'apprentissage et de faire que la professionnalisation contribue aux résultats d'apprentissage.

Le renforcement des liens commissions sectorielles et branches professionnelles

La formation préparant à un diplôme co-construit s'appuie sur des relations d'échanges fortes entre le monde universitaire et le monde professionnel. Pour l'habilitation d'un PCC, il s'agira d'intégrer des représentants des branches professionnelles dans les commissions sectorielles, voire de mettre en place des plateformes permanentes d'échange entre les acteurs concernés sur la base d'une méthode partagée.

Les mécanismes de régulation de l'offre de formation par la demande

L'offre de formation est depuis toujours un enjeu pour les universitaires eux-mêmes. Dans la mise en place d'un PCC, l'offre de formation repose sur un pilotage qui permet le partenariat développé entre universitaires et professionnels conformément au dossier d'habilitation. Le parcours de formation co-construit est établi en fonction des compétences décrites dans le référentiel métier-compétences, conformément aux exigences du métier visé. Il s'agira aussi d'impliquer des comités de qualité mixte (universitaires et professionnels) dans l'appréciation des processus de formation.

Le renforcement des stages et de l'alternance

Les formations en milieu professionnel ont pour ambition de valoriser et d'optimiser les acquis d'apprentissage en formation, et de les compléter afin de favoriser l'insertion professionnelle. Les formations en milieu professionnel représentent un élément à la fois dynamique du processus de professionnalisation inhérent aux PCC et significatif d'un partenariat réussi entre l'établissement d'enseignement supérieur et le secteur professionnel associé. La promulgation des textes relatifs à la qualité des formations en milieu professionnel, le renforcement des structures de prospection et de suivi des stages et la mise en place d'une procédure de gestion permettront de créer un mécanisme motivant pour toutes les parties engagées dans un PCC.

La mise en place d'un système de validation des acquis de l'expérience

La validation des acquis de l'expérience (VAE) est une procédure qui permet de faire reconnaître les acquis de son expérience pour obtenir une certification professionnelle. La VAE ne peut se faire qu'en étant rapportée aux tâches exercées durant cette expérience et donc aux compétences développées par l'expérience professionnelle. Si la promulgation d'un texte de loi permet la mise en œuvre du dispositif, l'ingénierie à déployer nécessitera, d'une part, la mobilisation des professionnels qui connaissent le métier en question et, d'autre part, de corréler les compétences repérées à celles d'un référentiel comme le propose la méthodologie des PCC.



Amel Hamrouni est enseignante chercheuse à l'Université de Sousse (Tunisie). Titulaire d'un doctorat en sciences de gestion, elle est experte en ingénierie de la co-construction, référent méthodologue et auditrice des parcours co-construits (PCC) au sein de la direction générale de la rénovation universitaire. Elle a notamment participé à l'élaboration du *Guide méthodologique et du Référentiel d'audit des PCC*. Auditrice tierce partie, elle a conduit diverses missions d'audit dans les établissements d'enseignement supérieur tunisiens, afin de promouvoir la méthodologie des PCC et de leur évaluation. Membre de la commission technique de la réforme universitaire, elle a contribué à la rédaction du *Plan stratégique de la réforme de l'enseignement supérieur en Tunisie*.

amelhamrouni@yahoo.fr

L'ancrage territorial des formations qui suppose le diagnostic des besoins économiques de la région dans un cadre de partenariat

L'ancrage territorial a pour but de mettre en place des formations professionnalisantes adaptées aux besoins des territoires (analyse de diagnostic économie, emploi, formation) et de développer des dynamiques de partenariats sur les territoires. Les PCC répondent aux besoins spécifiques de la région puisqu'ils sont définis après une concertation avec les partenaires socio-économiques locaux.

Très souvent, le territoire et ses acteurs ne possèdent qu'une connaissance faible des parcours de formation et de l'insertion professionnelle des étudiants dans les entreprises locales.

L'évaluation du pilotage d'un PCC prend en compte le suivi du devenir des diplômés et leur intégration dans des entreprises locales. La contribution est donc double puisqu'il y a à la fois réponse à un besoin et analyse *a posteriori* de la qualité de la réponse apportée.

L'ingénierie de la co-construction, au-delà de son objet propre, a permis de donner lieu à des changements de pratique induits par la démarche méthodologique de préparation d'un PCC. Ces changements, très visibles à la lecture du plan stratégique de la réforme universitaire, convergent avec la nécessaire modernisation institutionnelle de l'enseignement supérieur tunisien, ce qui laisse présager à la méthodologie des PCC un réel avenir dans ce pays.

1. République tunisienne. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS), Commission nationale de la réforme de l'enseignement supérieur (CNR), **Plan stratégique de la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique 2015-2025**, 2015, 32 p. <http://goo.gl/nsVFdX>

LECTURES

SÉLECTION DE RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Anna Polewka, chargée de veille, centre de ressources et d'ingénierie documentaires du CIEP

Cette rubrique permet de retrouver les outils méthodologiques produits dans le cadre du projet d'appui à la professionnalisation de l'enseignement supérieur en Tunisie, ainsi que d'autres ressources pouvant servir de support de mise en œuvre des actions dans ce domaine. Pour aller plus loin, elle invite également à réfléchir au contexte de l'action et aux concepts discutés tout au long de ce Carnet.

polewka@ciep.fr

Outils réalisés dans le cadre du projet

République tunisienne. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique - Direction générale de la rénovation universitaire (MESRS – DGRU)

Guide méthodologique de la co-construction des parcours de formation

2013, 172 p.

<http://goo.gl/LFH7ZJ>

Outil élaboré dans le cadre du projet d'appui à la réforme de l'enseignement supérieur en Tunisie avec pour objectif d'aider les initiateurs de projets

co-construits (universitaires et professionnels) à être opérationnels dans leurs activités de conception, de mise en œuvre et de suivi des diplômés professionnels de l'enseignement supérieur.

République tunisienne. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique - Direction générale de la rénovation universitaire (MESRS – DGRU)

Référentiel d'audit de la co-construction dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche

2014, 115 p.

<http://goo.gl/xdHQzF>

Le référentiel a pour objectif l'évaluation de la gestion des formations co-construites au sein des établissements d'enseignement supérieur et des organisations et moyens mis en œuvre pour satisfaire à des critères de qualité de type institutionnel (en direction de l'administration de tutelle), économique (en direction des employeurs), social (en direction des étudiants). Il s'appuie sur une cartographie de 6 processus traduits en 18 activités clés.

Ressources institutionnelles

Observatoires prospectifs des métiers

Les observatoires prospectifs des métiers ou des branches professionnelles aident à saisir les besoins des entreprises en matière d'emploi et de compétences. Ils cartographient les métiers, analysent l'emploi dans le secteur, produisent des études.

En Tunisie, le Centre d'Etudes et de Prospective Industrielles, centre d'intervention de l'Agence de promotion de l'industrie et de l'innovation (APII), fournit un appui sectoriel en assurant une veille stratégique dont les résultats sont consultables sur son site <http://goo.gl/CHr8DW>

En France, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) a produit une note *Les observatoires prospectifs des métiers et des qualifications : des outils pour agir* (2012) <http://goo.gl/3clGaW> reprenant les principaux éléments d'un rapport – état des lieux réalisé en 2011 <http://goo.gl/9w18uv>. Voir aussi son annuaire des observatoires (2011) <http://goo.gl/zQN9o4>

Agence d'évaluation

En France, une des missions du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES), anciennement l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), est d'évaluer les formations et diplômes des établissements d'enseignement supérieur. Quatre critères d'évaluation de licences professionnelles examinent le projet pédagogique, le lien avec les milieux professionnels, l'insertion professionnelle et le pilotage de la formation. Les rapports d'évaluation peuvent être consultés <http://goo.gl/CNlnCX>

Contexte politique et social au Maghreb

KEPEL Gilles

Passion arabe. Journal, 2011-2013
Paris, Gallimard, 2013, 496 p.

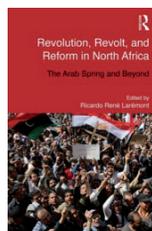


L'ouvrage, paru dans la collection « Témoins », interroge la condition de la liberté, la démocratie et la justice sociale revendiquées par les

« printemps arabes » sous forme d'un récit de voyage à travers Palestine, Israël, Égypte, Tunisie, Libye, Oman, Yémen, Qatar, Bahreïn, Arabie saoudite, Liban, Turquie, Syrie, Kabylie.

LAREMONT Ricardo René
Revolution, revolt, and reform in North Africa: the Arab Spring and beyond

London, New York :
Routledge, 2014, 180 p.



En apportant des éléments de compréhension des révolutions récentes et des mouvements de réforme faisant partie du « Printemps

arabe », l'ouvrage s'intéresse à ces processus de transformation dans le contexte des pays nord-africains : Tunisie, Égypte, Libye, Maroc et Algérie.

Enseignement supérieur et employabilité en Tunisie et au Maghreb

ADEA : Association pour le développement de l'éducation en Afrique, GIZ : Coopération allemande au développement
Rapport sur les politiques et dispositifs de formation, d'insertion professionnelle et de création d'emplois en Tunisie
2014, 39 p.
<http://goo.gl/eSJBmN>

La Tunisie a enregistré ces dix dernières années des taux de croissance relativement élevés sans pour autant réduire le taux de chômage. Ce rapport présente les mesures gouvernementales mises en œuvre pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes, notamment la réforme du système de formation professionnelle orientée vers le développement des compétences, le rapprochement voulu de l'université et du monde professionnel ainsi que de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

BEN SEDRINE Saïd, BEN YAOU Madjid, VERDIER Eric *et al.*
Les réformes de la formation des jeunes au Maghreb : entre référentiels internationaux et recherche de cohérence sociétale
Revue Tiers Monde, 2015, n° 223, p. 147-164

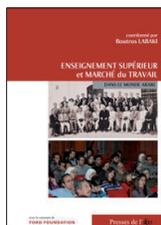
Les politiques d'éducation et de formation au Maghreb ont développé des certifications professionnelles intégrées dans l'architecture des niveaux d'éducation générale en favorisant la formation en alternance. Une forte tension s'exprime entre l'absorption des déperditions scolaires et la construction de qualifications estimées socialement et reconnues par les employeurs.

Pour la dépasser, les pouvoirs publics recourent à de nouveaux instruments de production et de régulation des compétences des jeunes dans le cadre de partenariats internationaux.

LABAKI Boutros (coord.)

Enseignement supérieur et marché du travail dans le monde arabe

Beyrouth : Institut français du Proche-Orient (IFPO), 2009, 248 p. (notamment : le chapitre « La Tunisie », BEN SEDRINE Saïd, p. 83-117)



L'ouvrage examine le décalage entre les débouchés de l'enseignement supérieur et les besoins du marché de l'emploi, analysant

les causes du chômage des diplômés. Il signale le développement quantitativiste de l'enseignement supérieur, le peu de relation avec le secteur privé et les méthodes pédagogiques éloignées des réalités professionnelles. En Tunisie, le développement des filières courtes est présenté comme un des défis de maîtrise de la massification de l'enseignement supérieur (la « co-construction des licences professionnelles » étant un des points de la convention signée en 2005 entre le ministère et l'organisation patronale.)

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

Investir dans la jeunesse en Tunisie: renforcer l'employabilité des jeunes pendant la transition vers une économie verte

Paris : OCDE, 2015, 257 p.
<http://goo.gl/FXvivN>

Ce rapport présente un diagnostic détaillé du marché du travail des

jeunes en Tunisie. Il opte pour une perspective comparative internationale dans son analyse des différents moyens d'améliorer le passage de l'école au travail. Si l'emploi des jeunes dans les pays d'Afrique du Nord constitue un défi commun, la Tunisie a tous les atouts pour servir d'exemple dans sa région.

République tunisienne. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique - Bureau des études, de la planification et de la programmation
Données statistiques générales sur les universités tunisiennes (2010/2011 - 2014/2015)

Tunis : MESRS, 2016, 35 p.

www.mes.tn/image.php?id=5213

Ce document récapitulatif de statistiques de l'enseignement supérieur tunisien fournit les données concernant, entre autres, l'évolution du nombre des étudiants et diplômés en licences fondamentale et appliquée, l'évolution du nombre des établissements de l'enseignement supérieur et celui de l'effectif des enseignants.

ROMANI Vincent (dir.)

Enseignement supérieur, pouvoirs et mondialisation dans le monde arabe

Revue des mondes musulmans et de la méditerranée, 2012, n° 131, p. 13-199

<http://remmm.revues.org/7331>



Le dossier dresse un bilan contrasté des nouvelles dynamiques académiques dans le monde arabe.

Diversifiant les perspectives – études de cas ou comparaisons régionales, il traite des

questions suivantes : qui sont les acteurs des réformes universitaires ? Comment ces réformes sont-elles justifiées et appliquées et avec quelles conséquences ? Peut-on déceler, à travers elles, de nouvelles formes d'exercice du pouvoir et de légitimité ? De nouvelles hiérarchies sociales, régionales et politiques émergent-elles, ou bien assiste-t-on à la consolidation d'anciennes ?

ZGHAL Riadh

« Un équilibre instable entre le quantitatif et le qualitatif : l'enseignement supérieur en Tunisie »

Revue internationale d'éducation
Sèvres, 2007, n° 45, p. 51-62
<https://ries.revues.org/197>

L'enseignement supérieur tunisien est dominé par le secteur public. Il s'est développé énormément au plan des effectifs et des institutions. Aujourd'hui, la stratégie adoptée vise une convergence du système avec les normes internationales. L'université est désormais considérée comme un moteur pour le développement d'une économie fondée sur le savoir. Mais les effets d'une stratégie orientée par le souci du nombre mettent l'enseignement supérieur devant un défi majeur qui est celui d'assurer la qualité de la formation et la compétitivité des diplômés sur un marché de l'emploi national et international.

Co-construction, professionnalisation, accompagnement

AGULHON Catherine, CONVERT Bernard, GUGENHEIM Francis, *et al.*

La professionnalisation : pour une université « utile » ?

Paris : L'Harmattan, 2012, 264 p.



La professionnalisation se diffuse à l'ensemble de l'université. Les disciplines doivent définir les finalités de leur enseignement en

termes de compétences et de débouchés professionnels. L'ouvrage propose de parcourir les différents aspects de la professionnalisation, sur la base d'études de terrain portant sur l'académie de Lille et l'académie de Bretagne.

AKRICH Madeleine
« Co-construction »

in : CASILLO Ilaria, BARBIER Rémi, BLONDIAUX Loïc, *et al.* (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris : GIS Démocratie et Participation, 2013
www.dicopart.fr/es/dico/co-construction

La notion de « co-construction », sensiblement présente dans la littérature académique à partir des années 2000, est définie dans le *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation* comme mettant en lumière « l'implication d'une pluralité d'acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet ou d'une action ». Dans le domaine de la sociologie ou la science politique, les parties prenantes peuvent être engagées dans la production d'une

politique, d'un dispositif technique ou de connaissances. Dans un de ses champs d'application principaux, le terme renvoie à la « participation d'acteurs « inhabituels » compte-tenu de la répartition convenue des prérogatives, des compétences et de l'expertise ».

BREMAUD Loïc, BOISCLAIR Michel
« Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives »

Ripes : Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 2012, vol. 28-1, 17 p.
<http://ripes.revues.org/577>

L'article qui introduit ce numéro aborde plusieurs points : l'université et le pouvoir socio-économique ; la professionnalisation comme nouveau paradigme de formation en pédagogie universitaire et le partenariat université – entreprise ; l'alternance en pédagogie universitaire dans un cadre partenarial.

BRETON Hervé, PESCE Sébastien, DENOYEL Noël (dir.)
Accompagnement, réciprocité et agir collectif : dossier
Éducation permanente, 2015, n° 205, 184 p.



À partir des contextes professionnels de la formation, de l'intervention sociale, de la santé et du soin, ce dossier propose de repenser l'accompagnement dans ses dimensions de réciprocité et de coopération, en organisant les contributions selon trois axes : 1) les dimensions anthropologiques de l'accompagnement, 2) la réciprocité et agir coopératif dans les situations d'accompagnement, 3) le travail conjoint et dimension collective dans

les dispositifs et les pratiques d'accompagnement.

HENRY Muriel, BOURNEL BOSSON Maryse
« La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ? »

Ripes : Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 2014, vol. 30-2, 17 p.
<http://ripes.revues.org/817>

En France, la professionnalisation des études supérieures est l'objet d'un débat sur les finalités des cursus. Elle se met en place au travers d'un éventail de dispositifs. Après l'évocation des principales approches scientifiques de la professionnalisation, l'article analyse sa mise en œuvre dans les licences professionnelles. Un univers dialogique trame toutes les activités des responsables des formations, depuis la conception de la formation jusqu'à l'évaluation finale.

WITORSKI Richard
« La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités »

Ripes : Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 2012, vol. 28-1, 11 p.
<https://ripes.revues.org/580>

L'article a pour intention à la fois de mentionner quelques spécificités de la professionnalisation de l'offre de formation universitaire et de préciser les conditions d'une professionnalisation plus forte. Il illustre cette démarche par la formation des enseignants et la formation continue des travailleurs sociaux. A travers ces spécificités, il s'agira de mieux cerner la nature des difficultés à « faire vivre » l'intention de professionnalisation, et, dans ce contexte, encourager la combinaison de « six voies de professionnalisation ».

CHARTRE DE L'EXPERTISE DU CIEP

LE CIEP, OPÉRATEUR PUBLIC À L'INTERNATIONAL POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION

Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) est un établissement public national placé sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il perpétue une longue et riche histoire de l'éducation en France puisque c'est dans ses bâtiments que fut créée, en 1881, l'École normale supérieure de jeunes filles de Sèvres.

À sa création en 1945, le CIEP s'inscrit dans l'héritage de Jean Zay, ministre de l'éducation en 1936, grand réformateur et figure emblématique de la démocratisation de l'enseignement. Gustave Monod, fondateur du CIEP, à l'initiative d'innovations pédagogiques et de réformes importantes telles que les « classes nouvelles », donne pour mission à l'établissement d'adosser la réforme de l'école à la comparaison des systèmes éducatifs. Ainsi, le CIEP est depuis l'origine tourné vers la coopération en éducation. Il s'est constitué au fil du temps comme un lieu de débats, de réflexions et d'échanges internationaux.

Opérateur du ministère de l'éducation pour l'international, le CIEP met en œuvre la coopération française en matière éducative et linguistique et contribue à l'ouverture européenne et internationale du système éducatif français. Son statut d'établissement public et ses capacités d'autonomie financière lui permettent d'adapter ses réponses aux sollicitations de ses partenaires : services de coopération des ambassades françaises à l'étranger, ministères étrangers de l'éducation, universités, établissements de formation, etc.

Les équipes du CIEP interviennent dans les différents champs de la coopération en éducation et pour la langue française : enseignement général et formation technique et professionnelle, apprentissage et pratique du français dans le monde, certifications en langues, mobilité, reconnaissance des diplômes notamment. Elles s'appuient sur un réseau

d'experts et de partenaires nationaux et internationaux, pour conduire des activités d'expertise, de formation, de gestion et d'évaluation de projets.

Les principes généraux du CIEP

Le CIEP œuvre dans le respect de la Constitution et des principes fondamentaux de la République française, ainsi que des valeurs de respect de la dignité humaine, des droits de l'homme et de l'enfant, de l'égalité entre les hommes et les femmes, exprimées dans un ensemble de textes de portée universelle tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948 – article 26), la Déclaration des droits de l'enfant (1959), la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989), la Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle (2005).

Attentif aux grandes orientations définies à l'échelle internationale, à une conception de l'éducation entendue comme un bien commun mondial, le CIEP agit en faveur de la diffusion d'une éducation de qualité pour tous et en faveur de la diversité culturelle et linguistique, car elles sont des facteurs d'émancipation individuelle, de développement économique et d'amélioration des conditions de vie collective, notamment par la réduction des inégalités sociales et territoriales et la promotion de la démocratie et de l'État de droit. Le CIEP contribue au rayonnement de la langue française et de la francophonie, dans le respect des cultures, des langues et des modes de vie et de pensée de ses partenaires.

Les principes d'action des experts du CIEP

L'expertise portée par le CIEP concerne la définition, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques publiques visant l'accès universel à une éducation de qualité pour tous et la formation tout au long de la vie. Le CIEP s'appuie, pour

mener ses actions, sur sa capacité à mobiliser les acteurs français et étrangers de l'éducation et de la formation, ainsi que sur sa connaissance et son analyse des réalités et des enjeux de l'éducation dans le monde.

En tant qu'acteur de l'éducation sur la scène internationale, il promeut et met en œuvre une démarche de co-opération et de co-construction avec ses partenaires français et étrangers (ministères, écoles ou réseaux d'écoles, autorités régionales, établissements publics et privés).

Les activités du CIEP s'inspirent de trois principes :

Développer la solidarité professionnelle entre partenaires et experts pour renforcer les compétences mutuelles ;

Capitaliser et partager les connaissances, construire et développer les compétences, en liaison notamment avec les différents lieux producteurs de savoirs ;

Évaluer les actions menées, conformément à l'exigence de qualité.

- Un expert mandaté par le CIEP adhère à ces principes et :
- prend en compte le contexte de son intervention et s'y adapte ;
- s'attache à créer les conditions de la confiance réciproque : en explicitant ses méthodes, en évaluant son action, en recherchant l'enrichissement de ses connaissances et de ses compétences, dans un esprit d'écoute, de dialogue et d'échange ;
- garantit le caractère impartial et intègre de son expertise à ses partenaires étrangers et français, aux bénéficiaires des actions et à ses donneurs d'ordre ;
- observe dans ses activités un devoir de réserve et de confidentialité et agit conformément aux lois françaises et à celles des pays partenaires ;
- agit pour la recherche du bien commun, en visant l'efficacité, l'efficience et l'équité.



CARNETS DE L'EXPERTISE

Les *Carnets de l'expertise* sont une publication du Centre international d'études pédagogiques en collaboration avec l'équipe de recherche « éducation, éthique, santé » de l'Université François-Rabelais (Tours).

Ils portent sur le métier d'expert en coopération internationale en éducation et visent à expliciter les pratiques professionnelles et les savoirs d'action mobilisés par les experts du CIEP.

Chaque Carnet est conçu autour d'un projet mené par le CIEP. Cette étude de cas fait apparaître une problématique de conduite d'action, à travers un entretien mené par un chercheur de l'Université de Tours avec un expert ayant travaillé sur le projet.

Il s'agit ainsi de valoriser le travail des experts en proposant des réflexions et des analyses sur leurs pratiques, et de contribuer à capitaliser les savoirs d'action mis en œuvre pour le métier d'expert.

Carnets de l'expertise – N° 1 – mars 2016

*Co-construire des licences à finalité d'insertion professionnelle
L'exemple de la Tunisie*

Directeur de la publication : Daniel Assouline

Conseillère scientifique : Laurence Cornu

Coordination : Bernadette Plumelle, Marie-José Sanselme
avec la collaboration de Sylvaine Herold et Anna Polewka

Ont participé au Carnet n° 1 : Françoise Biard, Hervé Breton, Laurence Cornu, Kaouther Ghozzi, Christian Greuin, Amel Hamrouni, Sylvaine Herold, Sébastien Pesce, Bernadette Plumelle, Anna Polewka, Marie-José Sanselme.

Maquette : Alain Chevalier et le service du développement et de la communication du CIEP

CIEP, 1 avenue Léon Journault, 92318 Sèvres cedex

Courriel : carnets@ciep.fr

ISSN en cours