Développement des établissements supérieurs privés en Angola et professionanalisation des enseignants

Temwena Zimwangana

▶ **To cite this version:**

Temwena Zimwangana. Développement des établissements supérieurs privés en Angola et professionanalisation des enseignants. Gestion et management. Université Bourgogne Franche-Comté, 2021. Français. NNT : 2021UBFCG010 . tel-03554726

HAL Id: tel-03554726
https://theses.hal.science/tel-03554726

Submitted on 3 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT

DE

UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ

ECOLE DOCTORALE Nº 593

DROIT, GESTION, SCIENCES ECONOMIQUE ET POLITIQUE

Spécialité de doctorat : **Sciences de Gestion**

Par

ZIMWANGANA TEMWENA

DÉVELOPPEMENT DES ÉTABLISSEMENTS SUPÉRIEURS PRIVÉS EN ANGOLA ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

Thèse présentée et soutenue à Dijon, le 10 décembre 2021

Composition du Jury :

M. Kokosowski, Alain, Professeur Émérite, Université de Versailles - Président
Mme Alves, Sarah, Professeure, École de Management de Normandie - Rapporteure
Mme Derumez, Isabelle, Professeure, Université d'Evry - Rapporteure
Mme Cohen-Scali, Valérie, Professeure des Universités, Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle CNAM - Examinatrice
M.Haddadj, Slimane, Professeur - Directeur de thèse

Titre : titre (en français).Développement des Établissements Supérieurs Privés en Angola et Professionnalisation des Enseignants

Mots clés : 1. Développement de l'Enseignement Supérieur. 2. Marché du Travail des Cadres

3. Professionnalisation. 4. Compétences. 5. Formation des Enseignants. 6. Insertion Professionnelle des Étudiants

Résumé : Notre recherche s'inscrit dans le champ des sciences sociales, mais plus particulièrement dans les sciences de gestion, puisque notre problématique centrale concerne la professionnalisation des enseignants, leur parcours professionnel, leurs pratiques de formation, et leurs compétences.

Deux enquêtes réalisées auprès d'un échantillon d'enseignants d'universités privées en Angola, ainsi que les analyses des réponses au questionnaire fermé et au questionnaire ouvert, démontrent que la gestion des ressources humaines concerne à la fois les enseignants et les futurs cadres qu'ils sont censés former.

Title : Titre (en anglais). DEVELOPMENT OF THE PRIVATE UNIVERSITY IN ANGOLA AND PROFESSIONALIZATION OF LECTURERS

Keywords : 1. Development of Higher Education. 2. Executive Job Market. 3. Professionalization. 4. Competences. 5. Academic Trainings. 6. Students Integration in the Job Market

Abstract: Our research comes within the scope of Social Sciences, and more particularly within Management Sciences, since our central question concerns the professionalization of lecturers, their career path, their training practices, and their skills.

Two surveys carried out among a sample of lecturers from private universities in Angola, as well as analyses of responses to closed and open questionnaires, show that human resources management concerns both lecturers and the future managers trained by them.

Université Bourgogne Franche-Comté
32, avenue de l'Observatoire
25000 Besancon

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes remerciements :

- À mon Directeur de thèse, Professeur Slimane Haddadj qui a répondu promptement à l'appel pour assurer la direction de cette thèse, en empruntant son savoir et ses connaissances.

- Au Professeur Alain Gérard Kokosowski, qui, depuis 2011 à l'Université de Versailles, aujourd'hui Université Paris-Saclay, m'a sensibilisé à l'importance de la gestion des compétences.

- Au Professeur Redento Pedro Carlos Maia, Doyen de la Faculté d'Économie de l'Université Agostinho Neto, pour ses analyses du développement de l'économie angolaise.

- Je remercie sincèrement tous les membres du Jury qui ont consacré leur temps pour la tenue de cette soutenance.

- Je voudrais manifester aussi un vibrant hommage à mon épouse et ma famille, pour avoir été un soutien moral et psychologique tout au long de ce travail.

- J'exprime ma reconnaissance au Centre de Recherche en Gestion des Organisations (CREGO), à l'École Doctorale Droit, Gestion, Sciences Économiques et Politiques (ED DGEP) et à l'administration de l'Université Bourgogne Franche-Comté, pour avoir toujours été attentifs à mes préoccupations pendant toute la durée de ma thèse.

SOMMAIRE

Introduction

Ier Chapitre : Évolutions de l'Enseignement Supérieur en Angola……3

Section 1.1 : Synthèse des Études réalisées sur l'Enseignement Supérieur Privé et Public

Section 1.2 : Les Grandes Évolutions en Afrique

Section 1.3 : Évolutions Politiques, Démographie et Ressources Humaines

Section 1.4 : Les Transformations et Évolutions du Système Éducatif en Angola

Section 1.5: L'Enseignement Supérieur Public en Angola

Section 1.6 : L'Enseignement Supérieur Privé en Angola

Section 1.7 : Les Réformes Actuelles dans l'Enseignement Supérieur

IIème Chapitre : Professionnalisation et Compétences des Formateurs et des Enseignants……51

Section 2.1 : Professionnalisation et Compétences

Section 2.2 : Identité Professionnelle des Formateurs et des Enseignants

IIIème Chapitre : L'Économie de l'Angola et les Compétences des Cadres……76

Section 3.1 : Les Grands Secteurs de l'Économie Angolaise

Section 3.2 : La Stratégie pour le Développement des Compétences des Cadres

Section 3.3 : Méthodologie de l'enquête

IVème Chapitre : Analyse de l'Enquête réalisée auprès des Enseignants du Supérieur 110

Section 4.1 : Analyse des Réponses au Questionnaire Fermé

Sous-Section 4.1.1 : Les Pratiques pédagogiques

Sous-Section 4.1.2 : Les Relations aux entreprises

Section 4.1 : Conclusion

Section 4.2 : Analyse des Réponses au Questionnaire Ouvert

Sous-Section 4.2.1 : Parcours Professionnel

Sous-Section 4.2.2 : Activités Actuelles

Sous-Section 4.2.3 : Modalités de l'intervention pédagogique

Sous-Section 4.2.4 : Relations avec l'environnement économique et social

Sous-Section 4.2.5 : Principales contraintes

Sous-Section 4.2.6 : Projet Professionnel

Section 4.2 : Conclusion

CONCLUSION GENERALE.....193

BIBLIOGRAPHIE.....198

ANNEXES

Annexe 1 : Analyse de toutes les Questions Fermées 206

Annexe 2 : Liste des Tableaux.....325

Annexe 3 : Outils d'enquête : Guide d'entretien et Questionnaire.....347

Introduction

Après l'indépendance, l'Angola a connu d'importantes difficultés :

- D'une part, celles qui résultent de l'héritage colonial avec un cortège d'analphabètes de presque 85%, un système éducatif structuré pour répondre aux besoins d'implantation spécifique d'une économie coloniale orientée pour une production destinée aux intérêts de la métropole pour ses exportations et sa consommation ;

- Et d''autre part, celles de la grande dépendance aux capitaux occidentaux et américains.

Un aspect important est la longue guerre qui s'est ensuivie après la conquête de la souveraineté, fragilisée par le cadre politique, qui a ébranlé toutes les bases économiques, infrastructurelles, obligeant les autorités à concentrer leurs efforts à la survie du pouvoir. Le pays a connu la paix en 2002, après 27 ans de conflit armé.

L'orientation politique adoptée par les dirigeants visant à privilégier les dépenses militaires et de sécurité, a empêché le pays de créer un système d'éducation et de formation capable de faire face aux enjeux et défis du développement.

L'Angola est resté pendant longtemps à la marge de l'économie internationale, rendant difficiles les étapes de sa croissance.

Plusieurs tentatives de modèles de développement ont été expérimentées, mais jusqu'à présent le pays n'arrive pas à connaître une croissance soutenue, alors que des études démontrent l'existence des potentialités incalculables dans son sous-sol, dans son bassin hydrographique et ses espèces végétales rares.

De nombreuses réformes adoptées depuis l'indépendance en 1975, se trouvent aujourd'hui décontextualisées, face à une montée énorme des pressions sur le système éducatif.

Les réformes lancées en 2005 dans l'enseignement supérieur ont permis de mettre en œuvre une série des mesures, fondées surtout sur l'institutionnalisation, l'implantation, la régionalisation des établissements du supérieur dans toute l'étendue du pays, l'émergence et la consécration du secteur privé, ainsi que la clarification des enjeux principaux pour le développement de l'ensemble du sous-système de l'enseignement supérieur.

Ces mesures ont eu des effets dans le nombre des institutions publiques et privées, pour la seule période 2002-2015, passant de 1 à 64 institutions (24 publiques et 40 privées), tandis que le nombre d'étudiants a évolué de 13.861 à 218.433, avec une part significative absorbée par l'enseignement privé.(MES, Annuaire statistique, 2015)

Dans la poursuite des efforts visant à corriger des problèmes diagnostiqués pour la valorisation des ressources humaines, le pays a adopté une Stratégie Nationale de Formation des Cadres, inspirée et articulée à la Stratégie Nationale de long terme « Angola 2025 », qui contient des projections des besoins en cadres pour les secteurs de l'économie nationale, dont la matérialisation est en cours à travers un Plan

National de Formation des Cadres, dont l'horizon temporaire d'exécution se situait entre 2013-2020. (PNFC, 2012, pages 8I207et 9I207)

Son exécution rencontre des obstacles au niveau des institutions d'enseignement supérieur dans la structuration des filières considérées prioritaires pour combler le déficit encore visible entre l'offre formative et les besoins en compétences.

Le choix du thème de ma thèse a été motivé par le suivi d'une étude réalisée en 2015 sur l'enseignement supérieur privé angolais, financée par la Banque Africaine de Développement. Cette étude, à laquelle j'ai participé pendant deux ans aux travaux des deux équipes universitaires françaises et portugaises, aux réunions, aux échanges et aux constats, de 2015 à 2017, m'a incité à approfondir ce sujet, qui n'avait fait l'objet d'aucune recherche auparavant.

Notre travail a comme problématique, principalement les difficultés auxquelles sont confrontées les institutions angolaises dans la gestion des ressources humaines, l'analyse des relations qui peuvent s'établir entre les évolutions de l'enseignement supérieur privé et les transformations de l'économie angolaise, d'une part, et d'autre part, l'approfondissement de la professionnalisation des enseignants et de leurs rôles dans l'accompagnement pédagogique et l'insertion professionnelle des étudiants.

Nos travaux sont structurés en trois chapitres théoriques, à savoir :

Ier Chapitre : Évolutions de l'Enseignement Supérieur en Angola

IIème Chapitre : Professionnalisation et Compétences des Formateurs et des Enseignants du Supérieur

IIIème Chapitre : L'Économie de l'Angola et les Compétences des Cadres

IVème Chapitre : Analyse des Enquêtes réalisées auprès des Enseignants du Supérieur

Ier Chapitre : Évolutions de l'Enseignement Supérieur en Angola

Ce chapitre se décompose de façon suivante :

Section 1.1 : Synthèse des Études réalisées sur l'Enseignement Supérieur Privé et Public en Angola

Section 1.2 : Les Grandes Évolutions en Afrique

Section 1.3 : Evolutions Politiques, Démographie et Ressources Humaines

Section 1.4 : Les Transformations et Évolutions du Système Éducatif en Angola

Section 1.5: L'Enseignement Supérieur Public en Angola

Section 1.6 : L'Enseignement Supérieur Privé en Angola

Section 1.7 : Les Réformes Actuelles dans l'Enseignement Supérieur

Section 1.1 : Synthèse des Études réalisées sur l'Enseignement Supérieur Privé et Public en Angola

Nous avons intégré dans ce chapitre les premières enquêtes que nous avons réalisées auprès des enseignants du secteur public et du secteur privé.

Nous présentons les synthèses des deux études réalisées en Angola sur l'Enseignement Supérieur Privé et du secteur public, lesquelles permettent de nous donner des perceptions sur la place centrale de gestion des compétences dans les analyses réalisées auprès des établissements du supérieur.

Analyse Secondaire de deux études récentes réalisées sur l'enseignement supérieur privé en 2015-2016 par deux équipes d'experts, dans le cadre d'un financement de la Banque Africaine de Développement (BAD) octroyé au Gouvernement Angolais, visant comme objectif principal, d'une part d'identifier et de proposer des outils nécessaires pouvant conduire au renforcement du rôle du secteur privé et de la recherche, et d'autre part, donner des orientations aux décideurs sur les politiques de financement à adopter dans le secteur public pour contribuer à la croissance de l'enseignement supérieur, en vue de garantir le développement économique et social du pays.

La première étude dénommée « Implication du Secteur Privé dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche en Angola », conduite par une équipe d'experts français du CREDIJ et du CNCP (Rapport sur l'implication du secteur privé, 2017, Volume 1, Luanda)

Les objectifs spécifiques de l'étude, en conformité à la demande du Ministère, sont les suivants :

- Faire un inventaire des activités de recherche dans le Secteur Privé de l'Enseignement Supérieur, en termes de financement et des résultats ;
- Analyser l'encadrement légal et réglementaire qui régit le fonctionnement des institutions privées d'enseignement supérieur et de recherche ;
- Identifier les potentiels obstacles liés à cette situation ;
- Analyser le cadre de partenariat entre les institutions d'enseignement publiques et privées supérieures et proposer des formes de contrat autour des objectifs spécifiques ;
- Proposer un cadre ou un environnement d'évaluation et de gestion de la qualité des Institutions d'Enseignement Supérieur publiques et privées.

Les constats résultants de la première étude sont les suivants :

Le mode de gouvernance

- La gouvernance ne peut établir un équilibre entre les activités d'enseignement et la recherche. Elle se consacre exclusivement à l'offre formative, en termes des cursus, filières de formation et à la définition des investissements et leur rentabilisation.

- Le corps enseignant composé de forme dominante des vacataires et des professeurs sans qualification requise (possesseur d'un titre de licence et sans perspective d'obtention de Master ou Doctorat).

Assurance qualité

Assurance : La majeure partie des établissements n'a pas encore pris conscience de l'urgence de systématiser des procédures d'accompagnement, d'audit, de suivi des promotions et d'incorporation de l'assurance qualité pour mesurer les qualifications et les compétences des enseignants.

Offre de Formation

Offre de formation dans la typologie des institutions, notamment les universités les instituts supérieurs techniques et polytechniques, malgré des apparents traits distinctifs par leur désignation, renferme une similitude avec les titres et diplômes universitaires.

Cette offre de formation circonscrite à quatre domaines (Économie-Droit-Gestion, Sciences humaines et sociales (dont surtout la psychologie), Sciences de l'ingénieur (dont quelques spécialités), Santé), est déconnectée des besoins du marché du travail.

La variation ou disparité des durées de formation sur les mêmes diplômes octroyés par les institutions privées suscite des problèmes dans la comparabilité des cursus et leur transférabilité, avec avantage d'attraction d'un nombre élevé d'étudiants vers les établissements à courte durée de formation.

Organisation Pédagogique

- L'organisation pédagogique dans la plupart des institutions privées est basée sur le type du public cible, composé des étudiants en formation initiale (étudiants réguliers), présents le jour, étudiants salariés et adultes confondus pendant les cours de l'après-midi ou le soir.

- Les enseignants sont obligés d'intervenir dans ces différentes catégories d'étudiants, pendant toute la journée en recourant à des cours magistraux pour une population, dont la taille peut varier entre 60 à 100 et les travaux dirigés en groupes réduits de 15 ou 20 étudiants, sont presque facultatifs et mis en œuvre très rarement.

- D'autres constats de signification capitale pour la base matérielle de l'enseignement supérieur concernent les infrastructures et technologies de l'information (TIC). Cette composante qui regroupe les infrastructures, les équipements, la communication digitale et numérique, présente des disparités dans leur conception, leur dimensionnement et une inadéquation aux objectifs éducatifs et d'apprentissage.

Activité de Recherche

La recherche scientifique est conditionnée par l'existence d'un corps enseignant majoritairement constitué des vacataires, dont le profil et le régime ou statut ne leur permettent pas de se consacrer pleinement à la formation et à la recherche. Elle se limite simplement dans la production des documents d'appui, l'organisation des journées scientifiques, publication de quelques revues, articles ou ouvrages et l'accompagnement des étudiants dans l'élaboration des monographies en vue d'obtention de leur licence. La primauté est accordée à la logique formative au détriment de la recherche.

- Les enseignants détenteurs des titres de Master et Doctorat, s'engagent dans la recherche, en fonction de leur motivation personnelle, car aucun mécanisme d'évaluation et de promotion n'a été créé par le Ministère et les établissements de l'enseignement supérieur.

- Il faut reconnaître, néanmoins, l'importance que gagne la recherche dans le monde académique avec l'implantation des centres d'études et de recherche au sein des établissements supérieurs, représentants des initiatives non négligeables par la couverture de certains champs disciplinaires.

Interactions avec l'environnement économique et social

Les institutions d'enseignement supérieur accordent peu d'attention à l'importance des organisations de caractère économique, professionnel et social.

- Les profils de sortie des étudiants ne correspondent pas aux réels besoins en compétences des secteurs de l'économie et d'une insertion professionnelle à la hauteur des exigences du marché du travail.

- L'organisation de stages à visée professionnelle par voie de partenariat constitue un domaine à explorer pour l'ensemble des établissements, de filières, excepté le secteur de santé ;

- Les établissements sont focalisés par la transmission des savoirs et connaissances théoriques, conférant un rôle marginal à la professionnalisation, l'employabilité l'insertion professionnelle, l'approche par compétences, l'apprentissage tout au long de la vie, l'orientation professionnelle, dispositifs en vogue depuis des décennies dans l'enseignement supérieur à travers le monde, sont ignorés en Angola.

- La promotion de l'inclusion sociale, la démocratisation des connaissances par l'organisation de conférences et événements, aussi bien que la prestation de services et l'établissement de projets ou de programmes dédiés à la communauté dans son ensemble, se trouvent encore dans une phase de développement embryonnaire.

Interactions avec l'environnement international

- Les accords, protocoles d'intention des établissements sont essentiellement dirigés de façon intense et durable vers l'espace lusophone, en particulier avec le Portugal, ancienne puissance coloniale et à un faible niveau avec le Brésil.

- Un nombre réduit d'établissements (deux), entretiennent dès leur création, des relations de forme partenariale de long terme, intégrées dans un réseau d'associations ou d'universités, pouvant concerner l'ingénierie des formations et diplômes, ou encore l'échange d'enseignants et la mobilité des étudiants.

- Les relations internationales sont constituées par des initiatives, des déclarations d'intention, des partenariats souples, inadaptés aux grands enjeux de projection internationale, renforcés par le contingentement des flux de devises, obstacle non négligeable pour le développement des relations avec les homologues étrangers.

Une enquête qualitative a été aussi menée en parallèle auprès des étudiants, pour identifier les problèmes majeurs qui les affectent et clarifier leurs attentes pour l'amélioration de leurs conditions de vie et d'apprentissage. (Synthèse des résultats de l'enquête quantitative menée auprès du groupe-cible des étudiants, Volume 2, 2017, Luanda)

Cette enquête a été regroupée sur deux axes d'analyse :

- Évaluation des pratiques pédagogiques ;
- Évaluation des programmes et des équipements.

Les questions soulevées dans cette enquête ont été examinées au travers des trois variables :

- Établissement ;
- Filière de formation ;
- Année de formation.

Par ailleurs, une vérification des réponses aux questions relatives aux ressources et dépenses des étudiants a été engagée pour une confirmation des hypothèses de solution aux problèmes posées.

Le traitement statistique des données recueillies et leur conséquente analyse, ont permis d'aboutir aux tendances suivantes :

- Sur l'évaluation, des pratiques pédagogiques : L'insatisfaction démontrée par les étudiants varie entre 80 et 96 %, prouvant de façon explicite à quel point ce phénomène a un impact négatif sur la compréhension de la finalité de la formation, son déroulement et les exercices d'application.

  En ce qui concerne la qualité de la pédagogie, des évaluations, des interactions ou échanges avec les enseignants, et de l'information disponible sur le site internet des établissements audités, même si situant à un degré relativement moindre, le taux d'insatisfaction varie entre 64 et 78%.

- Sur l'évaluation des programme et équipements, les résultats obtenus sont contrastés, dans la mesure où le taux de satisfaction présente un degré de satisfaction appréciable, élevé, pour les équipements, contrairement aux constats recueillis des entretiens en groupes à travers lesquels

la majeure partie des étudiants exprimait leurs difficultés en ce sujet, voire même attestant l'existence de la pénurie et l'inadéquation des ressources pédagogiques et équipements.

Ce cadre d'analyse à partir de cette évaluation tendanciellement négative sur les pratiques pédagogiques valide la nécessité de se pourvoir d'un plan de formation ciblé dense et précis, dont la mise en œuvre urgente pourra permettre à professionnaliser davantage le corps enseignant, en vue de répondre aux exigences sur le plan académique, de recherche scientifique et d'approche certificative, en privilégiant sérieusement une logique de compétence, fondé sur les besoins essentiels et prioritaires du marché du travail.

Les résultats de cette enquête réalisée auprès d'un univers limité des étudiants, provenant d'une échelle diversifiée des établissements, constituent un indicateur représentatif des problèmes qui affectent dans leur parcours universitaires, les étudiants de différentes filières et années de formation dans l'enseignement supérieur angolais.

D'autres aspects contraignants pour les étudiants méritent d'être soulignés :

- Les étudiants sont confrontés aux problèmes de frais de scolarité, d'évaluation et validation, de manque de stages, de relations très faibles avec les enseignants, d'équipements et des ressources documentaires défaillantes.
- Il importe aussi de souligner, d'une part, la quasi inexistence des structures d'orientation dans les établissements pouvant conseiller dans le choix des parcours, et d'autre part, garantir aux étudiants à surmonter les lacunes et déficiences du secondaire, principalement dans des disciplines scientifiques et techniques.

- L'insertion des étudiants dans les universités privées, et dans la plupart des cas, motivée par les facilités d'accès et les modalités d'admission. Ce qui explique le peu d'attraction des filières universitaires scientifiques et techniques.

- Les obstacles dans le transfert et mobilité par manque de comparabilité des cursus et les référentiels de formation, de système de transfert et accumulation de crédits, maintiennent les étudiants dans un état de dépendance.

La deuxième étude est intitulée « Coûts et Financement de l'Enseignement Supérieur en Angola », élaborée par l'équipe d'experts portugais de CESO Development Consultants (Ceso Development Consultants, Novembre 2017, Luanda)

Objectifs spécifiques :

- Analyser les aspects institutionnels du financement public de l'enseignement supérieur et de la recherche en Angola (processus d'élaboration du budget, degré ou niveau d'autonomie de l'enseignement supérieur public, les contributions ou efforts financiers des étudiants, etc.) ;

- Analyser l'évolution des fonds publics mobilisés pour l'enseignement supérieur public et la recherche (bourses pour les masters et les doctorats à l'étranger);

- Estimer les dépenses des étudiants et de leurs familles consacrées à l'enseignement supérieur (en fonction des données disponibles des études récentes sur les dépenses des familles), en faisant une distinction entre institutions publiques et privées ;

- Estimer les dépenses ou coûts unitaires des institutions d'enseignement supérieur par faculté, département, cursus et identifier les facteurs ayant une incidence sur ces dépenses ;

- Développer ou Elaborer un modèle de simulation de dépenses de l'enseignement supérieur dans les prochaines années, en accord avec des différents scénarios.

Les constats sur la deuxième étude sont les suivants :

- Le taux brut de scolarisation en Angola en 2016 dans l'enseignement supérieur est de 7,1 % (pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, indépendamment de leur âge, par rapport au nombre d'habitants en âge de fréquenter l'enseignement supérieur) et un taux net de scolarisation dans l'enseignement supérieur de 2,7 % (pourcentage du nombre d'étudiants inscrits ayant l'âge normal pour fréquenter l'enseignement supérieur, par rapport au nombre d'habitants de la même tranche d'âge), le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur étant de 877 pour 100.000 habitants.

  Ce chiffre est jugé inférieur par rapport à d'autres pays, tels que le Cap-Vert, avec 2 049 étudiants inscrits pour 100.000 habitants au Cap-Vert (2015), 1523 étudiants inscrits pour 100.000 habitants au Ghana (2015) et 1 887 étudiants inscrits pour 100.000 habitants en Afrique du Sud (2014).
- Le budget attribué ces dernières années à certaines institutions d'enseignement supérieur publiques sont en diminution, rendant leur tâche difficile pour l'accomplissement de leur mission ;

- Les recettes perçues des droits d'inscription et des frais de scolarité par certaines institutions d'enseignement supérieur publiques contribuent à minimiser certaines dépenses ;

- L'insuffisance notoire des financements des différents acteurs sociaux dans l'appui à l'enseignement supérieur, à l'exception de l'Etat, des étudiants et de leurs familles ;
- La contribution des étudiants et de leurs familles ont un poids important dans le financement de l'enseignement supérieur, en relation aux dépenses d'éducation et aux dépenses de la vie courante des étudiants ;

- L'enquête sur la prise en charge par les étudiants et leurs familles a permis de faire les observations suivantes :

- 83,3% des étudiants considèrent que l'Etat devrait supporter la majorité des coûts de l'enseignement supérieur ;

- 60,9% des étudiants ne sont pas d'accord que les coûts de l'enseignement supérieur soient à la charge des étudiants ;
- Les bourses d'études ont suscité des lectures différenciées selon qu'elles sont destinées aux études ou à la recherche.

COMMENTAIRES DES TABLEAUX

Nous avons pu échanger avec d'anciens collègues qui nous ont fait savoir que plusieurs ensembles de données étaient en relation directe avec le sujet de notre thèse.

Nous avons placé ces données en annexe 2 et nous présentons ci-dessous nos principales remarques, que nous avons constaté.

Tableau 1 : Cadre Général des Ressources Humaines d'Angola 2010-2025

Le cadre général des ressources humaines pour 2020 constitue un dispositif d'analyse, basé sur l'usage de plusieurs scénarios,

dont l'objectif est d'établir une prévision d'évolution de la population jusque 2025, en vue de mesurer sa croissance et son impact sur la population active, sur la scolarisation au niveau intermédiaire et supérieur.

On notera que le taux d'activité augmente très faiblement, même si l'emploi total sans l'agriculture passe de 4 millions à 9 millions.

On notera également le pourcentage de diplômés du supérieur et intermédiaire qui passe de 10 à 25 % dans l'emploi formel.

Tableau 2 : Balance de Besoins – Offre Éducative Interne dans les Domaines Stratégiques de Formation Supérieure

Ce tableau met en évidence les besoins en éducation supérieure dans 8 domaines :

- En ce qui concerne les sciences exactes, les déficits de formation sont très élevés en mathématiques ;
- En ce qui concerne les sciences médicales et de la santé, les déficits sont très importants dans les domaines de l'infirmerie et significatifs dans les domaines de la médecine ;
- En ce qui concerne les sciences de l'ingénierie, les déficits sont particulièrement significatifs en mécanique et transport ;
- En ce qui concerne les sciences agraires et la pêche les déficits les plus forts se situent au niveau de l'agronomie et de la pêche ;
- En ce qui concerne les sciences sociales, on notera qu'en Droit, Economie et Communication, les excédents sont notables pour le nombre d'inscrits dans ces filières.

Tableau 3 : Plan National de Formation des Cadres – Évolution du Stock National des Cadres 2010 - 2025

Le Plan National de Formation des Cadres prévoit les évolutions suivantes du nombre de cadres entre 2010-2025 :

- En ce qui concerne les cadres supérieurs, on peut noter que dans l'administration ce nombre passe de 58400 à 132000, alors que dans les entreprises ce nombre passe de 292000 à 721000. On note dans les deux cas, le doublement des cadres supérieurs.
- Si on regarde l'évolution des effectifs de cadres moyens dans l'administration, leur nombre passerait d'environ 200000 en 2010 à 300000 en 2025, alors que dans les entreprises le nombre de cadres moyens passerait d'environ 700000 à plus 2,1 millions.

- En conclusion, on note que ce tableau prévoit une très grande croissance de cadres moyens dans les entreprises.

Tableau 4 et **Tableau 5** : Enseignants par Grade Académique, Nature et Année Académique

En s'appuyant sur l'année de référence 2015 et l'année finale 2017, on aboutit à la répartition montrant la configuration suivante :

- L'enseignement supérieur angolais en 2015 est dominé essentiellement par un nombre élevé de licenciés avec 46,08% (3991 enseignants), de Masters avec 22,25% (1927 enseignants) et 6,25% de Docteurs (542 enseignants)

- On note en 2017, la même tendance, caractérisée par la présence de 63,9% licenciés (3777 enseignants), 28,2% de Masters (1666 enseignants) et 5,94% de docteurs (351 enseignants).
- Les tendances globales montrent que 40,0% des enseignants du supérieur sont des licenciés (16433 sur un total de 41029 enseignants), 23,6% détiennent de Masters (9706 enseignants) et 7,14% sont des Docteurs (2932 enseignants).

- Une analyse comparative de deux années prises au choix permet de montrer la tendance de prédominance des enseignants licenciés, en opposition aux pratiques internationales pour la garantie et l'assurance de qualité dans le processus de formation et des apprentissages.

Tableau 6 et **Tableau 7** : Diplômés par Domaines de Connaissance, Année Académique et Nature

L'extraction de l'année de référence 2010 et l'année finale 2016 nous fournit dans la globalité la structure des filières de formation des diplômés l'enseignement supérieur, dont la répartition a la configuration ci-dessus indiquée.

On remarque qu'en 2010, les diplômés sont surtout liés aux sciences de l'éducation, avec 54,5% (1458 diplômés sur un total de 2671) et sciences sociales, politiques et de la communication avec 16,8% (450 diplômés). Cela revient à dire que ces deux filières réunissent 71,3% des diplômés, suivis des diplômés des sciences de gestion et administration avec 13,9% (372 diplômés).

Les filières des sciences agraires et de la pêche, de l'ingénierie et de médecine représentent respectivement, 7,8% (210 diplômés), 5,57% (149 diplômés) et la médecine avec 0,89% (24 diplômés). Par contre en 2016, la situation est identique avec la prédominance des diplômés dans les sciences de l'éducation avec et des sciences sociales avec 55% (9581 diplômés du total de 17381), le reste est réparti entre la médecine avec 15,8% (2748 diplômés), les sciences de gestion et administration avec 14,4% (2505), les sciences de l'ingénierie avec 11,01% (1914 diplômés).

La comparaison montre que le nombre de diplômés des sciences de l'éducation, sociales, politiques et de la communication est très élevé, malgré une montée de la médecine et de l'ingénierie : cette répartition ne correspond pas aux objectifs du Plan National de Formation des Cadres, qui établit les filières prioritaires et stratégiques pour l'économie de l'Angola.

Tableau 8 et **Tableau 9**: Étudiants Inscrits par Nature et Année Académique

Ces tableaux montrent une légère croissance de l'enseignement supérieur privé qui passe de 52% (13779 en 2008) à 60% (183553 en 2019), alors que l'enseignement supérieur public passe de 48% (12856 en 2008) à 40% (124756 en 2019).

L'ensemble de constats du chapitre pose un certain nombre de questions fondamentales sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur et ses impacts sur les principaux acteurs, les enseignants et les étudiants.

Sur les Étudiants

- On constate leur répartition dans des filières surtout liées aux sciences de l'éducation, sociales, politiques et un évitement des filières scientifiques techniques et médicales.
- Un nombre élevé d'étudiants a des difficultés d'assumer les frais de scolarité, situation qui provoque souvent des abandons ou de la prolongation de la durée de formation.
- Manque de ressources bibliographiques, des pratiques pédagogiques contraignantes, les conditions d'évaluation et validation, les stages, manque de relations avec les enseignants, suscitent de la part des étudiants des fortes critiques sur le système d'enseignement.

Sur les Enseignants :

- Le niveau insuffisant de formation, de qualification des enseignants et les difficultés d'obtention de maîtrise et doctorat ont des implications sérieuses sur l'enseignement et les apprentissages.
- Cette absence de qualité et des compétences conduit à l'Improvisation des pratiques pédagogiques, à l'impossibilité ou incapacité de promouvoir la recherche et à la professionnalisation des enseignants.
- L'instabilité et l'indéfinition du cadre statutaire des plusieurs enseignants (un nombre élevé de vacataires) fragilisent leur identité et leur valorisation, au point de constituer un handicap majeur pour une rémunération équitable et digne.

Section 1.2. Les Grandes Évolutions en Afrique

De nombreux pays africains ont hérité des structures économiques, auxquelles ils sont restés encore attachés, créant un environnement de dépendance, les contraignants à s'inspirer des modèles de développement non adaptés à leur réalité.

Aujourd'hui, après 50 ans d'indépendance, des distorsions profondes sur le plan économique et social freinent leur essor pour leur intégration dans le système économique mondial.

Cependant, le rythme de croissance de ces pays diffère d'une région à l'autre. D'une part, nous avons l'Afrique du Nord, dénommé le Maghreb, et de l'autre l'Afrique Subsaharienne, excluant l'Afrique du Sud.

La partie de l'Afrique du Nord a connu un développement accéléré par rapport à la partie subsaharienne, dans plusieurs domaines, tels que, les infrastructures, le degré d'industrialisation, les contenus de formation, les avancées techniques et technologiques.

Parmi les pays faisant partie de ce groupe, une place importante est réservée à l'Egypte, qui représente 40 % du PIB de l'Afrique du Nord avec un accroissement du PIB de plus de 5,5%. (Agence Française de Développement, 2020, page 12).

Les autres pays qui intègrent ce groupe, tels que l'Algérie, Libye, Maroc, et Tunisie vivent une situation de ralentissement de la croissance du PIB dans leurs économies, dues à des facteurs conjoncturels et des convulsions sociales, suite aux mouvements de protestation qu'ils ont vécu et continuent à faire face. (Agence Française de Développement, 2020, page 12)

En contrepartie, l'Afrique subsaharienne est considérée comme la région où subsistent des graves inégalités qui les rendent vulnérables à toutes les secousses économiques et chocs cycliques.

Le Nigéria, par ses ressources pétrolières, occupe une place de leadership, suivi de l'Angola, dont les croissances ont baissé suite à la chute des prix du pétrole. Les crises de 2009 et 2014 ont beaucoup marqué les économies de cette région, où l'on enregistre les taux les plus élevés d'analphabétisme, de mortalité infantile et de scolarité. (Agence Française de Développement, 2020, pages 10 et 13)

Les infrastructures précaires ne permettent pas des échanges entre les pays et constituent une des grandes contraintes pour l'intégration régionale entre ces pays.

Un autre problème qui se pose dans cette région est un taux élevé des migrations des jeunes vers l'Europe principalement et d'autres pays, en quête d'emplois et de bonnes conditions de vie.

Cette migration aussi existe en interne, puisque les populations provenant des milieux ruraux dépourvus des moyens, garantissant leur position sociale, fuyant l'insécurité des bandes armées ou des groupes terroristes émigrent vers les grands centres urbains pour leur protection et subvenir à leurs besoins. (Agence Française de Développement, 2020, page 15)

Un autre élément non négligeable caractérisant la plupart de ces pays de l'Afrique subsaharienne est, d'une part l'absence des cadres avec profils exigés par le marché d'emploi, une capacité réduite de création d'emplois et une menace permanente du terrorisme, avec des effets pervers sur l'économie.

Toutefois, toutes ces deux régions ont des points communs de caractère transversal, qui conditionnent leur croissance, à savoir l'endettement extérieur excessif, la forte dépendance aux experts expatriés, le retard technique et technologique, la faible industrialisation, le manque de compétitivité de leurs produits sur le marché international.

Les problèmes de gouvernance et de transparence dans la gestion publique, la non-pertinence des études universitaires, l'inexistence de la recherche pour le développement, l'incohérence des politiques de rétention des cadres et d'attirance des compétences de la diaspora freinent ses opportunités de développement.

Le manque de diversification dans leurs exportations rend vulnérables leurs économies à tous les chocs extérieurs causés par des crises provoquées par les prix des matières premières.

L'endettement extérieur a pris des proportions alarmantes, absorbant la majeure partie de leur PIB, réduisant la capacité interne, en termes de création des réserves pour l'épargne pour pourvoir à l'investissement public et augmente, de ce fait, le risque de surendettement. (Agence Française de Développement, 2020, pages 17 et 19).

Ce phénomène d'endettement, surtout à l'égard de la Chine, par son poids sur le PIB de nombreux de ces pays, risque de devenir un facteur de ralentissement de la croissance.

« Le poids relatif de cette dette publique africaine est ainsi passé de d'un point de bas de 35% du PIB en 2010 à 60% du PIB en 2018 (soit +25 points de PIB.» (Agence Française de Développement, 2020, page 22).

Si cette tendance se maintient à la longue, cela risquerait d'aggraver les efforts de redressement et d'ajustements structurels des économies africaines.

Les ressources financières internes dérivant du budget sont insuffisantes pour couvrir les investissements publics visant la croissance et de supporter le paiement des dettes.

L'Afrique du Nord apparaît comme la région où une part significative de cette dette est canalisée, avec un taux d'endettement le plus élevé, (74 % du PIB en 2018, avec notamment l'Egypte (plus de 90% du PIB) et la Libye (plus de 110% du PIB). (Agence Française de Développement, 2020, page 24)

Certes, l'endettement peut constituer un facteur pouvant entraîner la stagnation de la croissance économique, mais les points de vue convergent quant au maintien de sa dynamique d'accroissement en Afrique, « *sur la période 2010-20 14 (4,7% en moyenne, un autre rebond en 2017-2018 (3,5% decroissance annuelle en moyenne), avec des baisses en 2011 et en 2015-2016 (point bas de croissance à 2,1% en 2016). »* (Agence Française de Développement, 2020, page 26)

On assiste dans ces pays à des transformations profondes dans leurs économies, dont le principal facteur est le combat pour la normalisation de la vie politique, la prise de conscience quant à la démocratisation et la réalisation des élections en vue d'une transition ou alternance pacifique.

La croissance économique est une des questions, auxquelles les économies africaines se confrontent et des grands débats autour de la recherche des voies et moyens constituent des sujets délicats dans le quotidien des gouvernements africains.

Plusieurs alternatives de solution sont envisagées, passant par la diversification de l'économie, par l'industrialisation, la restructuration de l'endettement en vue de son usage dans des secteurs jugés prépondérants pour la croissance et le développement durable.

L'enseignement supérieur en Afrique pendant longtemps s´est consacré à répondre aux besoins internes des secteurs de l'économie, par la formation des cadres pour combler le vide laissé par le départ des experts étrangers après la décolonisation, reléguant ainsi au second plan la création des conditions pour positionner l'économie africaine dans les relations internationales et commerciales de plus en plus compétitives.

En Afrique, les institutions d'enseignement supérieur étaient auparavant majoritairement publiques et dont les finalités confondues avec leurs missions pédagogiques répondaient aux politiques orientées par les gouvernements.

Les Etats africains cherchent à rompre avec les modèles archaïques inspirés ou calqués de la colonisation, par lesquels des cadres étaient formés essentiellement pour répondre aux besoins urgents du capitalisme primitif pour un marché spécifique des produits d'origine minière et agricole pour le flux financier au travers de la balance commerciale.
La pensée africaine sur le développement fait évoluer de jour en jour le rôle de l'enseignement supérieur dans la récupération des retards accumulés au long de toutes ces périodes.

L'enseignement supérieur a beaucoup misé sur la formation des techniciens supérieurs pour les sciences sociales et humaines au détriment des sciences de l'ingénierie et technologie, de la médecine et des sciences de santé.

La chute des prix des matières premières, dont la plupart des pays africains sont producteurs les ont poussés à incorporer dans leurs agendas la recherche d'autres solutions pour contourner les éventuelles crises et asseoir leurs économies.

La transformation structurelle de leurs économies constitue aujourd'hui une préoccupation majeure pour la relance de leur croissance pour un développement durable et soutenable.

L'industrialisation apparaît comme une des options d'importance vitale pour l'insertion de ces pays dans la mondialisation et la concurrence. (Agence Française de Développement, 2020, pages 41 et 42)

Les pays africains convergent quant à l'urgence de rendre l'enseignement supérieur professionnalisant en adoptant des domaines de compétences professionnelles susceptibles de renforcer la pertinence de ses cursus et ses contenus. (Compétences Essentielles pour l'Afrique, 2016, page 13)

Malgré les moyens insuffisants mis en œuvre, beaucoup de pays africains s'engagent dans la dotation des ressources financières pour faire face aux pénuries et déficits existants, en termes des compétences essentielles techniques prennent des initiatives visant à réorienter l'enseignement supérieur, en promouvant des formations prioritaires. (Compétences Essentielles pour l'Afrique, 2016, page 39)

Ce qui implique la formation progressive et graduelle des techniciens avec des compétences essentielles, distribuées dans des domaines ou filières, tels que l'ingénierie, construction et gestion, sciences de santé, agriculture, sciences (Compétences Essentielles pour l'Afrique, 2016, page 38)

Cette stratégie, souvent à moyen et à long terme est une source pour l'épargne des devises et un chemin pour résoudre la question de l'inadéquation entre les qualifications exigées par le marché d'emploi et l'offre des compétences provenant des nationaux. (Compétences Essentielles pour l'Afrique, 2016, page 30)

Un autre élément essentiel est la place à attribuer à la recherche et au partenariat avec les entreprises dans ce nouveau rôle de l'enseignement supérieur pour son renforcement, sa crédibilisation dans la société et sur le plan international.

Nombreux pays africains entreprennent des démarches visant à structurer leur enseignement supérieur à partir des compétences essentielles pour correspondre aux demandes du marché de d'emploi et des entreprises.

Les institutions d'enseignement supérieur commencent à œuvrer pour miser sur l'introduction des nouvelles technologies, des compétences indispensables et l'innovation, basée sur la recherche avec résultats visibles, afin de conférer la qualité nécessaire aux techniciens qui sortent des différents établissements.

Tout cela exige que les pays africains adoptent des politiques visant à accroître les investissements dans l'enseignement supérieur pour améliorer tous les dispositifs, passant par renforcer la place de la recherche, acquisition des équipements adéquats, la création des partenariats entre les universités et les entreprises ou l'industrie pour l'élaboration des programmes de formation et l'organisation des pratiques professionnelles, la professionnalisation des enseignants, etc.

Une correcte définition des enjeux permettra de mieux cibler les objectifs et entreprendre un processus de virage dans l'enseignement supérieur, dans la poursuite des efforts pour la formation d'une main d'œuvre qualifiée en mesure de répondre aux exigences de la croissance économique.

Le XXIème siècle est marqué par des changements dynamiques dans les secteurs de l'enseignement supérieur, provoqués par des multiples facteurs endogènes et exogènes exerçant une influence permanente sur les besoins de la société.

Dans son analyse concernant les défis et taches dans la perspective du XXIème siècle, inscrits dans la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIème siècle, réalisée à l'UNESCO du 5 au 9 octobre 1998,

L'UNESCO s'est proposé de centrer la réflexion sur les priorités du XXIème siècle, telles que la pertinence, la qualité, la gestion, le financement et la coopération : le siècle à venir sera dominé par la connaissance, l'information et l'éducation. (L'enseignement supérieur au XXIème siècle, 2000, page 19)

« Pour aider à structurer la réflexion et le débat, le Secrétariat de l'UNESCO a proposé de le faire autour de quatre grands thèmes pertinence, qualité, gestion et financement, et coopération. Cette démarche limitant à un nombre raisonnable les thèmes proposés visait à éviter la dispersion du débat. Quant au choix des thèmes parmi lesquels la pertinence et la qualité viennent en premier, il a aidé à mieux faire ressortir les questions fondamentales pour cette période de l'histoire qui ne se posaient pas avant, ou pas dans les mêmes termes, pour l'enseignement supérieur (notamment diversification ; flexibilité ; anticipation; devoir de rendre compte; changement et extension dans la perspective de l'éducation permanente pour tous ...) ainsi qu'à réaffirmer celles constantes, également fondamentales, mais qui acquièrent des dimensions nouvelles (missions, démocratisation de l'accès, autonomie et libertés académiques; fonctions de recherche, d'enseignement et d'éducation ; fonctions éthique, culturelle et critique ; relations et interaction avec la société et ses principaux acteurs ; gestion et financement ; coopération ...). » (L'Enseignement Supérieur au XXIème Siècle, page 20)

Ce positionnement de l'Unesco repose sur des analyses vérifiées dans l'évolution des systèmes d'enseignement de certains pays jugés des catalyseurs et d'avant-garde pour le rôle et la place, que l'enseignement joue dans la définition des enjeux et dont les modèles ont eu un impact majeur sur le développement de ces pays.

Cette analyse contenue dans le rapport de l'Unesco met un accent particulier sur la nécessité d'inclure dans les cursus des universités et autres institutions de l'enseignement supérieur des contenus pédagogiques professionnalisant, tournés vers le marché du travail. La recherche est aussi encouragée dans un partenariat entre le supérieur et les collectivités locales, dans lesquelles se trouvent insérées les entreprises.

Ces derniers temps, les pays africains prennent de plus en plus conscience de la nécessité de s'adapter aux défis actuels, en renforçant les investissements, pour s'ériger des universités assises sur des modèles non calqués, mais ceux pouvant intervenir, d'une part, dans la résolution des problèmes qui affectent les communautés africaines, et d'autre part l'appropriation de la recherche, des technologies innovantes et des connaissances pour assurer un développement pérenne et durable.

Des initiatives sont prises au travers des dialogues permanents, au travers l'Union africaine, des regroupements régionaux pour identifier des capacités nécessaires pouvant permettre d'une part la

relance et la croissance de l'économie africaine, et d'autre part, accélérer le processus d'intégration, sur base des potentialités de chaque pays.

Les pays africains, en concertation, s'inspirant de l'Agenda 2063, par le biais des mécanismes de coopération crées au niveau multilatéral, ont identifié des compétences essentielles, tenant compte des priorités existantes, pour formuler des politiques et stratégies, sur lesquelles l'enseignement supérieur est appelé à jouer son rôle, comme catalyseur du développement et de la rupture avec la dépendance extrême vers l'extérieur. (Compétences Essentielles pour l'Afrique, 2016, page 57)

En parallèle, de nombreux dirigeants africains sont unanimes quant à l'importance de Science, Technologie et Innovation (STI) et leur prise en compte dans le processus de la transformation économique.

C'est ainsi qu'autour de l'Agenda 2063 et la Position commune dans l'Agenda, les pays africains ont défini des domaines de STI, pouvant susciter des changements dans leur structure économique.

Les dirigeants et acteurs africains intervenant dans ce processus considèrent qu' "*en mettant l'accent sur la science, la technologie et l'innovation (STI), comme principaux leviers pour renforcer les capacités des pays africains, »…,* cela contribue *à « atteindre les objectifs de transformation économique et de développement. »* (Rapport sur les Capacités en Afrique, 2017, page viii)

Cette prise de position ne doit pas se limiter simplement au niveau politique, des actions concrètes en amont doivent être incluses dans des programmes pour refléter les besoins de chaque pays en fonction de ses particularités. Dans certains cas, il faudra créer des structures, et pour d'autres, tout un diagnostic ou un état de lieu devra fait pour bien dimensionner le travail à être amorcé pour la réussite de la stratégie.

Cet engagement des pays africains, en forme de Stratégie de Science, Technologie et Innovation à caractère décennal, a été adopté en 2014, au cours d'un Sommet de l'Union Africaine.
Les résultats obtenus par l'application de ce dispositif permettent de déterminer le déficit existant dans plusieurs domaines de STI et les efforts en cours, en vue de les améliorer pour exercer leur influence sur l'enseignement supérieur en Afrique et sur la croissance économique.

Les données recueillies en 2016 reflétant l'indice des capacités en Afrique montrent que 9 pays, représentant 20,5%, se situent au niveau élevé, contre 33 pays avec 75% au niveau moyen et 2 pays avec 4,5% au niveau bas. (Rapport sur les Capacités en Afrique, 2017, page 19)

Les pays africains se rendent compte que le défi pour l'accélération du processus de transformation se situe dans l'incorporation de la science, technologie et l'innovation, au profit du développement.

Pour cela, des efforts doivent être déployés pour le déclenchement de ce processus, surtout dans un changement profond des concepts et programmes de l'enseignement supérieur. D'autre part, les gouvernements sont appelés à acheminer des investissements importants dans des filières de science, technologie et d'ingénierie, en créant des partenariats public-privés.

Les universités africaines sont censées de former des cadres qui puissent aider l'Afrique à s'équiper, à se restructurer pour sa croissance socio-économique, à s'affirmer et à répondre aux exigences internationales quant à la compétitivité de ces produits pour vaincre le défi de la concurrence. Aujourd'hui presque tous les pays africains suivent les recommandations de l'Union Africaine et s'engagent dans le renforcement de leurs capacités en STI, les cas de Tunisie (avec 1394 chercheurs), le Maroc (864) l'Afrique du Sud (818), le Sénégal (631), Égypte (581), Angola (73. (Rapport sur les Capacités en Afrique, 2017, pages 30 et 34)

Section 1.3. Évolutions Politiques, Démographie et Ressources Humaines

Quelques Traits Caractéristiques des différentes phases d'évolutions politiques en Angola

La constitution de l'Angola comme Etat souverain est passé par différentes phases historiques, qui méritent d'être prises en compte, pour mieux comprendre le processus de son développement.

Le territoire de ce pays a été occupé pendant cinq siècles par le Portugal, à partir de l'année 1482, par la découverte par l'explorateur portugais Diogo Cao du royaume du Kongo, à l'embouchure du fleuve Congo.

Le statut de province portugaise d'outre-mer fut attribué à ce territoire seulement en 1955, permettant ainsi au Portugal d'assurer son contrôle. Ce statut juridique a créé des mécanismes de protection de la nouvelle colonie, vue la convoitise d'autres puissances en quête des terres et des richesses. (Jorge, 1997, page 14)

Le Portugal désignait les gouverneurs pour ce territoire, intégré dans l'Etat portugais, soumis sous l'autorité de la métropole, de laquelle recevaient des ordres pour assurer sa supervision sur les plans, économique, politique, social et militaire.

L'Angola, de par ses richesses, telles que les diamants, le fer, le pétrole, la production du café, coton et sisal, occupant des places dans le ranking mondial commercial des exportations, constituait une des ressources majeures de l'économie portugaise.

Le Portugal a consacré dans la gestion de ce territoire une place de choix à l'agriculture, surtout pour les cultures citées ci-dessus, exercées sur des terres arables et fertiles, souvent arrachées à des couches sociales autochtones, démunies des capacités de défense, techniques et financières.

L'autorité coloniale exerçait le contrôle de toutes les terres, au point d'établir des règles dans le recrutement des personnes à tous les niveaux pour sa mise en valeur et garantir les exportations à fin commerciale.

Ces règles fondées sur la marginalisation des certaines couches de la population, à l'avantage des groupes d'angolais dénommés assimilés y compris certains métis, constitue une des stratégies coloniales visant à affaiblir l'union au sein de la société et à écarter des autochtones de la gestion.

Le pouvoir colonial s'est servi également de l'enseignement pour assujettir les angolais de souche, en permettant à ceux-ci d'étudier ou d'acquérir une éducation de niveau primaire de base, leur permettant de jouer un rôle très mineur, au point de ne pas constituer une menace pour leur stratégie.

Ces angolais, fortement exploités, relégués au second plan à tous les niveaux, gagnaient des salaires misérables et vivaient dans des conditions déplorables.

Il est à noter que cette situation quasi généralisée au niveau de tout le territoire a commencé à créer des noyaux de mécontentement, alimentés par la prise de conscience des différences de salaires, conditions de vie inhumaines en comparaison aux portugais et leurs intermédiaires, a entraîné différents mouvements sociaux :

- Comme, par exemple, le soulèvement en janvier 1961 des ouvriers des plantations de coton de la société portugaise « *Cotonang »*, avec *participation belge*, située dans la région de Baixa de Cassange - Malange et la résistance au nord du pays des ouvriers pour accepter les contrats de travail dans des plantations de café et d'autres cultures exportables. (Carlos, João, 4.01.2021)

Les déportations involontaires des populations d'une zone à l'autre, par exemple du sud pour le nord du pays pour travailler dans des plantations du café, coton, sous des régimes des contrats désavantageux, ont suscité la colère et provoqué la fuite des autochtones vers les pays frontaliers.

Les mouvements de libération pour l'Angola voient alors le jour pour dénoncer les abus du pouvoir colonial et son caractère discriminatoire à tous les échelons, emploi, salaires, éducation, santé, habitation, etc…

La période des indépendances, l'année 1960, permet aux forces politiques angolaises dans la diaspora, influencées par plusieurs courants idéologiques panafricanistes de s'organiser pour une lutte armée en faveur de l'autodétermination de l'Angola.

Le déclenchement de la lutte armée en 1961 par les mouvements de libération de l'Angola ébranle le pouvoir colonial portugais, lequel réagit avec une répression disproportionnée, condamnée par certains cercles de la communauté internationale.

Cette lutte se prolongea jusque l'année 1974, lorsque une poignée des militaires navrés par la mort de plusieurs jeunes portugais dans des guerres menées dans les colonies, exacerbés par la dictature, lance une révolution le 25 avril, qui ouvrira la porte aux négociations avec les mouvements de libération de l'Angola, à savoir le F.N .L.A., le MPLA et l'UNITA.

Le 15 janvier 1975, après des nombreuses négociations, quelques mois avant, les forces politiques angolaises et le gouvernement portugais signent les Accords d' Alvor, qui déterminaient la configuration de la proclamation le 11 novembre 1975 de l'indépendance de l'Angola. (Jorge, 1997, page 14)

Ces accords d'Alvor ont été renforcés et consolidés par la tenue d'une conférence de paix, réalisée par l'Organisation de l'Unité Africaine (actuellement Union Africaine) à Nakuru (juin 1975) et Mombassa au Kenya. (Da Costa, 2017, page 228)

Les trois mouvements de libération se sont affrontés, en dépit de tous les compromis, qui établissaient tous les mécanismes et procédures, pour une cohabitation au sein d'un gouvernement collégial avec le poste de premier ministre.

Cette cohabitation, qui devait assurer la transition pacifique, se trouve confronté à des multiples désaccords, lesquels provoquent l'éclosion d'une guerre civile sous les yeux impuissants de la communauté internationale.

Ce gouvernement de transition, sous la supervision de Portugal, selon les termes des accords, devait organiser les élections en octobre 1975 et garantir le passage pacifique du pouvoir au mouvement politique vainqueur.

Le MPLA fait appel à l'aide logistique militaire des cubains et soviétiques, chassant le FNLA et l'UNITA de Luanda. Ces deux mouvements, pris au dépourvu, font recours au soutien des États-Unis d'Amérique, de l'Afrique du Sud et des troupes congolaises (zaïroises) du temps du Président Mobutu. Ceux-ci n'arriveront pas à regagner Luanda, malgré une lutte farouche avec des pertes humaines et matérielles incalculables, affectant l'économie du pays.

Le 11 novembre 1975, le MPLA proclame de forme unilatérale l'indépendance du pays et attribue la dénomination de République Populaire d'Angola, optant pour le monopartisme, le système de l'économie centralisée, basée sur les principes philosophiques du marxisme-léninisme.

Cette proclamation obligera le gouvernement du MPLA à entreprendre de grands efforts au niveau interne pour asseoir sa doctrine au sein de la population à travers ses structures politiques implantées dans

presque toutes les zones sous son influence. Au niveau extérieur, des efforts diplomatiques seront aussi entrepris pour sa reconnaissance par la communauté internationale, divisée dans une première phase.

Malgré toute la stratégie mise en place sur le plan militaire et économique par le gouvernement angolais sous le contrôle du MPLA, la guerre civile se poursuivra principalement avec l'UNITA, étant donné que le FNLA affaibli, car la majeure partie de ses dirigeants et cadres ont adhéré à la politique de clémence décrétée par le Président Antonio Agostinho Neto.

La guerre civile conditionnera énormément le fonctionnement du gouvernement conduit par le MPLA, provoquant la destruction de presque toutes les infrastructures, routières, ferroviaires, aéroportuaires, industrielles héritées de la colonisation, etc.

Ce qui explique, qu'une part non négligeable du budget sera consacrée aux dépenses liées à la guerre, délaissant les secteurs comme l'éducation, la santé, l'agriculture, l'industrie et autres au second plan.

La guerre civile en Angola atteint des proportions alarmantes, qui obligent la communauté internationale, à inciter le gouvernement angolais et les forces rebelles de l'UNITA à aboutir à un accord :

- Après un long chemin de compromis à Lusaka 1 en1984 sur le retrait des Sud-Africains d'Angola.
- À New York en 1988, on assiste sur le départ des Cubains.
- À Gbadolite, en RDC, est décidé un Cessez-le-feu en 1989, qui ne durera pas.
- À Estoril-Bicesse-Portugal en 1991, les deux forces, d'un côté le gouvernement angolais, et de l'autre l'UNITA, arrivent à une entente pour ouvrir le chemin au pluralisme politique et organisation des premières élections démocratiques en Angola. (Jorge, 1997, page 14).

Les élections réalisées en 1992, marquées par des violences politiques, dont les résultats attribuent la victoire au MPLA, sont contestées par l'UNITA et provoquent une autre guerre civile.

En 1994 à Lusaka II (Zambie), un autre accord de paix est célébré, permettant en 1996, la constitution d'un Gouvernement d'Unité et de Réconciliation Nationale (GURN) sur base des résultats des élections de 1992. (Da Costa, 2017, page 34)

Ces accords de Lusaka (Zambie) visaient entériner la crise post-électorale de 1992 et lancer les bases pour un gouvernement de réconciliation nationale, pouvant apporter la stabilité souhaitée dans le pays.

L'ouverture démocratique prônée par le gouvernement est mise en cause par l'opposition suite à certaines déficiences dans la création des équilibres, la répartition des ressources, les inégalités dans les opportunités, l'insuffisance des dispositifs légaux pouvant assurer une alternance politique et l'instauration d'un Etat démocratique et de droit.

On peut aussi ajouter à cette situation la mise en cause des politiques du gouvernement visant à procéder à des ajustements structurels pour la progressive adéquation de l'économie angolaise aux exigences de l'économie mondiale.

Le problème épineux de Cabinda (l'unique province séparée de l'Angola par une grande zone maritime faisant frontière avec la République Démocratique du Congo et la République du Congo-Brazzaville, dont la production pétrolière représente les ¾ de la production du pays, reste un aspect non négligeable pour une réelle pacification et définition du statut de ce territoire, suite aux constantes réclamations des mouvements indépendantistes opérant dans cette enclave.

La liberté de la presse, l'exercice libre d'activités journalistiques, la loi relative à l'activité de Radiodiffusion et le monopole de l'Etat sur la télévision et les agences de presse continuent à susciter des débats et discussions sur son véritable apport à la démocratisation de la vie publique.

La véritable séparation des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire constitue aussi matière de discorde entre les sensibilités politiques et forces vives ou organisations de la société civile du pays.

La dissolution en 2008 par le Parlement angolais du gouvernement de réconciliation nationale ouvre la voie pour l'adoption d'une nouvelle constitution en 2010, qui sert alors de base pour la convocation de nouvelles élections après les premières réalisées depuis 1992. (Da Costa, 2017, page 34)

Cette constitution, jugée atypique et contestée par l'opposition et la société civile, renforce les pouvoirs du président de la République même devant le parlement et fait apparaître un poste de vice-président, aux compétences non spécifiées, retirant toute dignité à son occupant et susceptibles de dégénérer des conflits, pouvant banaliser la dimension du pouvoir exécutif. L'adoption de la nouvelle constitution offre la possibilité d'organiser en 2012 pour la deuxième fois de nouvelles élections, après 27 ans de guerre civile et 10 ans de paix.

Ceci permet d'ouvrir un cycle normal d'élections avec périodicité et intervalle de cinq ans (2012, 2017 et les suivantes en 2022).
Le peuple angolais est soucieux de rompre avec le passé dramatique de presque vingt-sept ans, hérité des principales forces politiques, le Mouvement Populaire de Libération d'Angola - M.P.L.A, Front National de Libération d'Angola - F.N.L.A. et l'Union Nationale pour l'Indépendance Totale d'Angola - UNITA), en vue de bâtir un nouveau pays pour éliminer graduellement les vestiges de la guerre civile, encore visibles dans la réduction de la production agricole et la production industrielle.

Le Nouvel Environnement Politique issu des élections de 2017

Le nouveau Président João Manuel Gonçalves Lourenço, élu depuis les élections de 2017, vient d'ouvrir un contexte politique opposé à celui de son prédécesseur, lequel s'appuie sur la mise en place des nouvelles orientations économiques, sociales et éducatives.

Les effets nocifs d'un haut niveau de corruption et de manque de transparence amènent beaucoup d'analystes de tout horizon de mettre en cause la gestion précédente du pays et à faire des questionnements sur les remèdes pour un changement graduel et radical sur toutes les sphères de l'économie.

L'actuel Président a entamé une série de mesures pour lutter contre les fléaux qui gangrènent le pays depuis 1979. Les mesures annoncées englobent entre autres, l'éradication graduelle de corruption, la lutte contre le népotisme, la transparence dans la gestion des fonds publics, la bonne gouvernance, la

promulgation des dispositifs légaux pour la prévention des abus dans la rédaction des contrats publiques, la diversification économique, en misant sur les secteurs non pétroliers et la qualité de l'enseignement en vue de la formation des compétences pour le développement du pays.

Cet effort crée un climat d'espoir et de confiance au sein de la population et attire l'attention du monde extérieur, notamment des investisseurs étrangers pour la mise en valeur des grandes potentialités du pays.

Même si les opinions divergent quant à la stratégie mise en place pour le rapatriement des capitaux et récupération des biens mal acquis tant au niveau interne, comme externe, certains cercles considèrent que les effets des mesures adoptées pourront avoir à long terme un impact sur l'économie du pays, surtout dans leur combinaison avec les réformes en cours avec le concours du Fonds Monétaire International.

L'analyse du contexte actuel est marquée par la dégradation des conditions sociales des populations, malgré la mise en œuvre des mesures recommandées par le FMI, lesquelles entre autres appellent â la réduction des dépenses publiques (retrait des subventions sur les prix de certains produits), l'entrée en vigueur des taxes sur la valeur ajoutée, le paiement obligatoire des impôts par tous les acteurs sur les revenus, etc.

Démographie et Ressources Humaines

Les guerres civiles en Angola ont eu un impact considérable sur la croissance de la population et sur sa distribution au niveau du pays. On estime que la population angolaise en 1975 au moment de l'accession à l'indépendance était évaluée à environ « *dix millions d'habitants »*, en grande partie concentrée dans les centres ruraux. (Jorge, 1997, page 15)

La capitale Luanda abritait une population estimée à approximativement « *deux millions d'habitants »*. (Jorge, 1997, page 15)

La distribution de la population dans son ensemble est déséquilibrée, avec une densité faible de 20,7 habitants par km2 pour l'ensemble du pays qui comporte 18 provinces, avec un processus de réforme de découpage ou reconfiguration territoriale en cours. (Institut National des Statistiques d'Angola, 2016, page 15)

Les confrontations militaires ont empiré la situation, provoquant l'exode des jeunes des zones rurales vers les grands centres urbains.

Il existe beaucoup d'inégalités dans cette couche importante, dues à la différentiation des niveaux de formation, surtout en fonction de la provenance des jeunes des centres urbains ou ruraux.

Le taux d'analphabétisme héritait de la colonisation, en dépit de sa réduction, continue à être une préoccupation constante pour augmenter le taux de scolarisation et de formation de la population active. Actuellement, le taux d'alphabétisme des adultes se situe au niveau de 67 %, selon le Rapport de PNUD sur le Développement Humain de 2006. (Vunge, 2015, page 140)

Un aspect essentiel à prendre en considération est la mise en place des politiques visant à assurer la formation des populations fortement affectées par la guerre, dans le but de permettre leur réintégration et réinsertion pour faciliter leur accessibilité à l'emploi.

Le premier recensement de la population, réalisé en 2014 après la période coloniale, a permis de fournir des informations importantes, pouvant servir de base pour des projections, surtout dans l'évaluation des ressources humaines, tenant compte de leurs particularités.

L'Angola, par ce recensement, a une population de 25.789024 d'habitants, avec un taux de 52% de sexe féminin (13.289983), 48 % de population masculine (12.499041), avec un taux de croissance de 2.7% et dont plus de 65% ont l'âge de moins de 24 ans. Cela constitue un avantage majeur pour que le pays puisse mieux structurer, former ses ressources humaines et les mettre à la disposition de la croissance de son économie. (Institut National des Statistiques d'Angola, 2016, pages 15, 31-33 et 37)

Le recensement a révélé que 62,6% de la population angolaise réside dans des centres urbains et Luanda est la ville la plus peuplée avec 6.945386 habitants. (Institut National des Statistiques d'Angola, 2016, page 32)

La croissance économique a conduit à l'amélioration des conditions de vie sur le plan de l'indice de développement humain, établissant l'espérance de la vie totale en Angola à 60.2 ans, soit 57.5 pour les hommes et 63.0 pour les femmes. (Institut National des Statistiques d'Angola, 2016, page 15)

L'âge moyen de la population qui se situe à 20,6 ans, dont 13% avec 18-24 ans ayant conclu le IIème cycle de l'enseignement secondaire et 2.5% avec 24 ans ou plus déclare avoir terminé la formation supérieure, constitue un atout majeur pour la mobilisation des jeunes vers des formations ou filières professionnalisant nécessaires pour les grands secteurs de l'économie. (Institut National des Statistiques d'Angola, 2016, pages 15, 37 et 38)

Le marché d'emploi, concernant les tranches d'âge de 15 à 64 ans, représentant aux environs de 40.0% de la population, absorbe 44,2% des activités du secteur primaire, 6,1% du secondaire, 26,2% du tertiaire et le reste n'étant pas été déclaré, est un indicateur, selon lequel les performances dans l'économie dépend beaucoup de la mise en place des stratégies bien ciblées autour des grands enjeux des secteurs clés de l'économie. (Institut National des Statistiques d'Angola, 2016, pages 15, 61 et 62)

De cette population active, le taux de chômage est de 24,2%, dans la population, dont l'âge varie entre 15-64 ans, représentant 30,8% dans les centres urbains et 14,3% dans les milieux ruraux. Des actions de forme structurée, au travers des programmes inscrits dans le plan de développement, sont menées, pour la réhabilitation des entreprises obsolètes, détruites isolées dans des milieux ruraux.

Mais ces programmes ont encore eu peu d'impact, suite aux contraintes financières, aux obstacles de la centralisation, de la gouvernance… (Institut National des Statistiques d'Angola, 2016, pages, 15, 63)

Ces données statistiques, dans leur diversité peuvent aider dans l'analyse de la stratification des populations angolaises, en vue d'identifier sa composition sociale, les différentes professions, catégories socioprofessionnelles, les niveaux de revenus, les inégalités sociales, les asymétries entre régions ou territoires, et autres questions d'intérêt pour le développement du pays.

Section 1.4. Les Transformations et Évolutions du Système Éducatif en Angola

L'Angola cherche à donner à l'éducation sa véritable place, en misant sur les expériences d'autres pays, les recommandations de l'Unesco et surtout sur les leçons tirées des pratiques internes éducatives, vis à vis des politiques adoptées jusqu'à cette date.

Ce pays est passé par des étapes importantes qui caractérisent son parcours pour l'édification d'un système éducatif taillé à ses dimensions économiques, sociales et culturelles.

Pendant la colonisation les Portugais signent des accords avec les peuples autochtones des différentes régions pour asseoir leur stratégie, visant à dominer ces peuples par l'entremise de commerce de troc ou d'échanges, ouvrant ainsi des comptoirs, servant des rempart pour la grande tragédie de l'époque, la traite des esclaves.
Sitôt conquis de grands territoires, en provoquant des guerres et des divisions fratricides, qui ont fragilisé plusieurs habitants, en 1955*, « l'Angola est déclaré officiellement par la dictature Salazar (1932-1968, province portugaise (à laquelle est rattachée d'ailleurs l'enclave de Cabinda) ».* (Jorge, 1997, page 14).

Cette négation des droits politiques aux colonies et de promotion des divisions au sein des différents groupes de la population a permis au régime en vigueur au Portugal de « *créer un système éducatif à double palier , « l'un pour le Portugais et «assimilados »* (les assimilés)*, l'autre pour les indigènes ».* (Jorge, 1997, page 39) Tout cela, dans le but d'atténuer les dissensions critiques, mais sans en apporter des solutions durables.

En prenant comme exemple deux principales provinces dans le temps Huila et Moçamedes, « *déjà entre 1933-1934, on observe que d'un total de 1.490 élèves inscrits dans l'école primaire, 1.125 étaient des blancs africains (d'origine portugaise), 104 blancs européens, 234 métis et seulement 27 angolais.»* (Nguluve, 2010, page 57)

Une autre analyse de l'auteur, dans le même livre à la page 58, indique que « *jusqu'en 1934 dans la colonie portugaise d'Angola sur 69 écoles primaires avec des effectifs de 4500 élèves, seulement 5% étaient des angolais, le reste des places étaient occupés par les groupes cités ci-dessus*. »
(Nguluve, 2010, page 57)

Ceci marque le début d'une dépendance excessive du pays en termes des cadres. C'est ainsi que toute la politique éducative était régie par une méthode de sélectivité, visant à freiner l'apparition d'une élite angolaise, pouvant faire naître les sentiments d'indépendance, et par conséquent, menacer les intérêts de la métropole. L'implantation portugaise n'a pas privilégié l'accès de la majeure partie de la population angolaise autochtone à l'enseignement et à la formation.

La stratégie coloniale avait comme priorité l'exploitation de la force de travail locale, empêchée d'avoir accès à un enseignement approprié et une formation pouvant conduire à son émancipation intellectuelle et la prise de conscience.

Le Portugal s'est contenté donc de créer des mécanismes discriminatoires dans l'éducation, privilégiant l'implantation des écoles formelles pour une certaine couche de la population, censée défendre les intérêts coloniaux, en contrepartie reléguant les autochtones, à un statut de second plan.
Le système éducatif devait répondre aux intérêts supérieurs de la métropole, en créant des élites angolaises prêtes à défendre et immortaliser les idéaux de l'empire colonial, pour sa préservation, sa force et sa continuité, en démasquant tous les intérêts et plans contraires ou sordides.

Cela a fait que l'accès au système éducatif semblable à celui pratiqué dans la métropole était réservé aux portugais résidents en Angola, aux angolais ayant acquis le statut d'assimilés, tandis les indigènes étaient relégués à une éducation élémentaire, rudimentaire, rurale, consistant à leur donner des capacités ou des bases nécessaires d'insertion professionnelle dans le mode de production coloniale. (Jorge, 1997, page 35)

Toutefois, le système éducatif colonial commence à enregistrer des progrès relatifs à partir des années 1960/1961. Un des pionniers de ce changement remarquable dans la stratégie coloniale sur l'éducation est un Secrétaire d'Etat à l'Éducation, d'origine angolaise répondant au nom de Pinheiro da Silva, par sa politique « *d'augmentation de taux de scolarisation de la population angolaise. »* (Jorge, 1997, page 40)

Cette augmentation du taux de scolarisation de la population angolaise pourrait se justifier par le fait qu'à un certain moment, suite à des pressions de tout bord auxquelles le Portugal était confronté :

- à la recrudescence des actions de mécontentement interne ;
- aux incursions militaires des mouvements de libération ;
- à la volonté d'humaniser et crédibiliser la présence coloniale portugaise.

Mais cela n'a pas permis l'ouverture du système éducatif à toutes les couches ou classes avec les mêmes opportunités d'accès et de progrès dans le parcours de formation. Ce système, ancré dans un environnement limitatif, a perduré pour son extension, expansion, en vue de la création d'autres sous-systèmes, à savoir au niveau secondaire ou moyen et au niveau supérieur.

L'Angola a connu un contexte éducatif inhabituel, au point qu'une majeure partie de sa population, n'avait même pas accès à l'enseignement primaire, ce qui représentait une très faible couverture scolaire au niveau du continent africain (33% en 1973). (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 5)

Le progrès dans la politique éducative, enregistré pendant la dernière phase de l'époque coloniale, était purement théorique, puisque jusque 1973, à la veille de l'indépendance (1975), le taux de scolarité dans tout le système mis en place ne représentait que 33 % et une majeure partie de la population aux environs de 85 % était analphabète, sans possibilité d'accès à l'enseignement et à un emploi dignifiant. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 5)

Les déséquilibres entre les différents niveaux d'enseignement entre le primaire, le secondaire et le supérieur n'ont pas permis de constituer une structure pyramidale, pouvant servir de base pour l'enseignement supérieur.

Ces déséquilibres résultent de la politique coloniale qui ne permettaient pas aux angolais d'accéder à ces niveaux pour un parcours académique normal.

Les effectifs d'étudiants, de professeurs, infrastructures, salles de classe équipements dépendaient des orientations stratégiques de la puissance coloniale, sans prendre en compte les potentialités du pays et ses besoins pour sa croissance économique et son développement.

Le Portugal, par manque des capitaux, technologies et des compétences compétitives pour l'exploitation des ressources de l'Angola, a toujours recouru à des entreprises multinationales.

L'implantation de l'enseignement supérieur pendant la période coloniale débute en 1962, par le Décret-Loi nº 44530, du 21 août 1962, avec une caractéristique d'institutions d'enseignement supérieur transitoire

appelée « Études Générales d'Angola », permettant ainsi l'apparition de dix domaines de formation, notamment Médecine couplée à la chirurgie, Ingénierie civile, Ingénierie de Mines, Ingénierie Mécanique Ingénierie Electrotechnique et Ingénierie Chimique Industrielle, à Luanda, les cours d' Agronomie, Foresterie (Sylviculture) et Médecine Vétérinaire à Nova Lisboa (Huambo) et la filière des sciences pédagogiques à Sá da Bandeira (Huila). (Rapport d'étude du MES sur l'évolution de l'enseignement supérieur depuis 1975, 2010, page 1)

Par force des impératifs du pouvoir colonial, dictés par la pression des mouvements de libération et pour correspondre aux exigences du développement du territoire, en 1968, par Décret nº 48790 du 23 décembre, le Portugal rebaptise et transforme les « Études Générales Universitaires d'Angola» en Université de Luanda. Selon certains documents de la puissance colonisatrice, ce processus de création d'une université aurait commencé en 1964, avec le fonctionnement de certains cours.

La dynamique politique amènera le Portugal a restructuré ces Études Générales Universitaires, en créant différentes facultés, à Luanda, la faculté des sciences, faculté d'ingénierie et la faculté de médecine, à Sá da Bandeira (Huila), la faculté de lettres (cycle de 3 ans d'université en histoire et philologie romaine) et la faculté d'économie surgit en 1970. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, pages 42,43)

Il est à noter que ces facultés permettaient à tout postulant ayant conclu son cycle de formation de décrocher le titre académique du cycle de 3 ans. Mais un aspect important à souligner et à rappeler est que l'accès à partir de certains niveaux plus avancés du secondaire et supérieur était réservé aux portugais et assimilés, dont les programmes reposaient sur l'enseignement dispensé dans la métropole.

On estime que pendant cette période coloniale qui a terminé en 1975, le nombre total d'effectifs étudiants au supérieur s'élevait à 2354 et le corps enseignant était composé de 274 personnes.

Le nombre des diplômés, composait de 122 étudiants, est distribué dans les domaines suivants :

Faculté de sciences : 20	(16,4%)
Faculté d'ingénierie : 25	(20,5%)
Faculté de médecine : 69	(56,6%)
Faculté des sciences agraires : 8	(6,6%)

(Source : Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 43)

Pour une population estimée à « *10.000.000 d'habitants* », avec plus de 80% d'analphabètes, ce nombre de 122 diplômés ne couvrait même pas les besoins prioritaires de croissance économique d'un pays avec des fortes potentialités. (Jorge, 1977, page 15)

Il est important aussi de rappeler que le Gouvernement de Transition mis en place en 1975, a mis fin à l'Université de Luanda, avant la date de proclamation de l'indépendance, de façon éphémère et avait institué la création de trois universités dans l'espace territorial d'Angola, à savoir les universités de Luanda, Huambo et Lubango (Huila).

Ce cadre transitoire, dépourvu de toute force politique, suite à la guerre civile qui s'en est suivie, n'a pas pu créer des bases pouvant lancer les fondements de l'enseignement supérieur, sur lesquels les nouvelles institutions qui ont vu le jour à l'accession du pays à l'indépendance, pouvaient s'inspirer pour la structuration d'un système éducatif dynamique.

Comme, nous allons analyser dans les paragraphes qui suivent, l'héritage colonial avec ses incohérences dans la structuration de la chaîne entre le primaire, le secondaire et le supérieur, a contribué au retard d'apparition de l'enseignement supérieur.

En 1975, le gouvernement du MPLA, ayant proclamé le nouveau pays sous la dénomination de République Populaire d'Angola a dû affronter des sérieuses difficultés pour la réouverture des études supérieures, par manque des professeurs, infrastructures, équipements et même un nombre raisonnable d'étudiants, résultant du caractère discriminatoire et sélectif du système éducatif colonial.
« Le taux d'analphabétisme situé aux environs de 85% », constituait un lourd handicap pour ériger un pays fort, apte pour sa structuration et prête à rendre à son peuple les dividendes de l'indépendance, à travers la mise en valeur de ses richesses et la création des mécanismes appropriés de distribution des rendements, seulement possibles par la relation entre facteurs de production. (Nguluve, 2010, page 64)

Tout laissait entendre que la formation d'une force de travail qualifiée, nivelée, équilibrée pourrait servir de tremplin pour la réussite du jeune État, par la mise en valeur du système éducatif et ses composantes. (Stratégie Intégrée, 2001, page 47)

Les autorités angolaises ont jugé nécessaire de reformuler les fondements de l'éducation coloniale et mettre en place un système éducatif plus large et plus pertinent.

L'Angola institue en 1977 un nouveau système éducatif, dont l'implémentation débute en 1978, avec comme objectif de corriger les inégalités laissées par la colonisation, réduire les clivages, dans l'accès à l'enseignement, conduire une lutte pour l'éradication de l'analphabétisme, ajuster les niveaux d'études d'une grande partie de la population estudiantine pour s'assurer de son adaptation au nouvel environnement éducatif pour permettre son passage aux niveaux immédiatement supérieurs, tout en promouvant la formation des enseignants, ainsi que la formation professionnelle, afin de garantir des techniciens à l'administration, au secteur agricole et au secteur industriel. (Stratégie Intégrée, 2001, page 17)

Cette reformulation était fondée sur les principes de gratuité, laïcité, de massification et d'éducation primaire obligatoire.

Ce nouveau système a organisé la révision des contenus et des programmes pour en écarter toutes les références concernant la colonisation.

Le nouveau système comporte les sous-systèmes suivants :

- Sous-Système de l'Enseignement Général (l'Enseignement de Base, avec deux composantes de formation (Régulière et des Adultes), lié à l'Education Préscolaire, comportant Crèche, Jardin d'enfants et l'Initiation ;
- Sous-Système de l'Enseignement Technico-Professionnel, qui contenait l'Enseignement Moyen Technique et la Formation Professionnelle ;
- Sous-Système de l'Enseignement Supérieur (incorporant les niveaux du premier cycle du supérieur (3 ans) et de licence (4 à 5 ans). (Stratégie Intégrée, 2001, pages 17 et 18)

La structure par niveau d'enseignement se présente sous cette forme :

a) Un Enseignement Général de Base de 8 classes, composé de 3 niveaux, dont les 4 premières classes étaient considérées obligatoires ;
b) Un Enseignement Pré-Universitaire, conçu comme étant un module de transition entre la phase terminale de l'Enseignement Secondaire du système colonial et celle du nouveau système, pour l'accès à l'Enseignement Supérieur ;
c) Un Enseignement Moyen, avec une durée de 4 ans et deux axes fondamentaux : Technique et Normal, à savoir le Technique pour la formation des techniciens intermédiaires pour le secteur productif et le Normal destiné à la formation des enseignants pour l'Enseignement de Base ;
d) Un Enseignement Supérieur, composé des Facultés, avec des formations de 5 ou 6 ans.

On peut également signaler l'importance particulière d'une structure de formation des enseignants et d'une structure de formation des adultes.

En 2004, est adoptée une «Loi des Bases du système éducatif», laquelle donne naissance à un système unifié, dont la mise en œuvre débute en 2004, mais précédée des phases de préparation et d'expérimentation graduelle.

Le nouveau système éducatif comporte les sous-systèmes suivants :

- Sous-système de l'éducation préscolaire ;
- Sous-système l'enseignement général ;
- Sous-système l'enseignement technique-professionnel ;
- Sous-système la formation des enseignants ;
- Sous-système la formation des adultes ;
- Sous-système de l'enseignement supérieur.

Ce système est jugé unifié puisque dans sa structuration se reflètent et se combinent les expériences issues du système mis en place en 1978 et les réformes amorcées en 2001 intégrées dans la Loi des Bases du système éducatif.

Le diagnostic réalisé sur le Système Éducatif en vigueur pendant cette période a démontré que certaines lacunes et insuffisances identifiées au niveau de tous les sous-systèmes de l'enseignement constituent des sérieux obstacles.

Ces faiblesses qui se résument par un taux de scolarisation très bas à tous les niveaux, taux élevé d'abandon scolaire, faible taux de réussite, taux réduit de rétention des élèves, sans oublier l'inadéquation des programmes et des contenus d'enseignement, ont poussé à une analyse profonde, pouvant aider le système éducatif à répondre aux exigences actuelles de la croissance économique et du développement.

Ces insuffisances, telles que « *un taux de scolarisation très bas (55 % au 1er niveau, 16, 5% au 2^{e} niveau, e 3^{e} niveau ; 5% dans l'Enseignement Moyen ; et 0,7% dans l'Enseignement Supérieur), taux élevé d'abandon scolaire (en moyenne supérieur à 30%), taux réduit de promotion ou de réussite (seulement 52% dans l'Enseignement de Base Régulier), taux élevés d'échec (en moyenne supérieur à 35%), faible taux de rétention (élèves qui se maintiennent dans le Système avec réussite – seulement 30%) ».* (Stratégie Intégrée, 2001, page 107)

Ces résultats traduisent l'inefficacité du Système Éducatif : la faible qualité de l'enseignement, l'inadéquation entre le niveau d'investissements consacrés au secteur et les besoins réels du système, a forcé les autorités à trouver une sortie de crise, découlant du système adopté en 1978, incapable de

résoudre les contraintes provoquées par l'augmentation de la demande, le nombre excessif d'analphabètes, la qualité réduite du corps enseignant, etc…

Cette stratégie d'intervention comporte une étape d'urgence ou d'émergence (2001-2002), une étape de stabilisation du système (2002-2006), comprenant tous les sous-systèmes éducatifs, niveaux et modalités d'enseignement, avec l'introduction du nouveau Système Éducatif, une étape de consolidation et développement du système éducatif (2006-2015). (Stratégie Intégrée, 2001, page 63)

L'objectif fondamental est de lancer les bases durables et solides, pour la mise en place de la Loi de Bases du Système (approuvé en 2001 par le Décret nº 13/01, de 31 de Décembre) et l'entrée en vigueur de la Réforme Éducative, laquelle a permis de donner une autre configuration à l'ensemble du système.
L'adoption par l'Angola en 1990/1991 du pluralisme politique et l'économie du marché ont été prises aussi en compte par la consécration de l'institutionnalisation de l'enseignement privé et public-privé, et aussi bien la clarification du rôle de chaque sous-système éducatif, ainsi la définition des âges d'entrée à tous les niveaux des sous-systèmes.

« Les mesures de politique éducative envisagées devraient conduire à améliorer l'accessibilité et l' équité, les inscriptions et caractéristiques de population, les installations et équipements scolaires, l'efficacité et qualité, les curricula et les matériels didactiques, le corps enseignant, le système d'évaluation de rendement des élèves, la gestion et la supervision. » (Stratégie Intégrée, 2001, page 109)

« La Stratégie d'intervention, proposée pour la solution globale des problèmes du Système Éducatif devrait se centrer essentiellement sur les infrastructures physiques (comprenant la construction, la réhabilitation et équipement d'institutions scolaires), les ressources humaines (formation, capacitation, mise à jour des cadres enseignants et techniciens du secteur), renforcement institutionnel (comprenant prioritairement la réorganisation administrative et fonctionnelle du système, et le rendant plus fonctionnel, intervention dans les domaines de formation de cadres, opérationnaliser les inspections scolaires, restructurer l'Institut National d'Investigation et Développement de l'Éducation (INIDE). » (Stratégie intégrée, 2001, page 113)

On peut souligner que durant toute cette période jusque l'an 2005, le Sous-Système de l'Enseignement Supérieur fonctionnait au sein du Ministère de l'Éducation, sous le contrôle du Vice-Ministre de l'Éducation pour l'Enseignement Supérieur.

Un événement de poids à signaler est la nouvelle Loi des Bases du système éducatif approuvé par le Parlement angolais en 2016, en substitution de la précédente, publiée dans le Journal Officiel, sous la désignation de la Loi nº17/ 16, du 7 octobre 2016, laquelle ouvre une autre étape visant à renforcer les aspects qualitatifs dans l'enseignement à travers la création des compétences adaptées aux exigences accrues de la croissance, tenir compte des avancées technologiques, promouvoir la concurrence avec l'intervention du secteur privé et public-privé, améliorer la formation des formateurs pour tous les sous-systèmes, permettre la mise en place des politiques publiques, clarifier le rôle des différents sous-systèmes définis dans La Loi des Bases du système éducatif de 2001.

Section 1.5. L'Enseignement Supérieur Public en Angola

Depuis la proclamation de l'indépendance de l'Angola, l'unique université publique était l'Université de Luanda, laquelle se transforme en Université d'Angola, en accord au Décret nº 60/76, du 19 juin 1976.

L'Université d'Angola adopte en 1985, en vertu de la Résolution nº 1/85, du 28 janvier 1985, la dénomination de l'Université Agostinho Neto, dérivant du nom du Premier Président de l'Angola, Dr. António Agostinho Neto. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 44)

L'université Agostinho Neto, était composée des Centres Universitaires à Luanda, Huambo, Huila, Benguela, Cabinda et Uige, aussi bien des Pôles et Noyaux universitaires rattachés à ces centres.

Il est important d'ajouter qu'au sein de l'Université Agostinho Neto (UAN), se trouvaient intégrées les institutions de formation des enseignants, sous la désignation de Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation (ISCED), présents dans trois provinces, Huila (ISCED Lubango), ISCED Luanda et ISCED Huambo. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 44)

Selon une étude réalisée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, Sciences et Technologie, institution issue de la fusion en 2010 du Ministère des Sciences et Technologie et Secrétariat d'Etat de l'Enseignement Supérieur (produit du démembrement de la composante enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation) :

En 1977, les effectifs des étudiants inscrits à l'Université d'Angola (UAN), s'élèvent à 1.109 personnes, répartis de la façon suivante :

- Faculté des Sciences : 404
- Facultés des Sciences Agraires (Agronomiques) : 86
- Faculté d'Économie : 172
- Faculté d'Ingénierie : 78
- Faculté de Médecine : 260. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution de l'enseignement supérieur depuis 1975, 2010, pages 1, 2)

En 2001, on identifie 2503 diplômés, répartis, comme suit :

- Faculté des Sciences : 187 (7,5% du total)
- Facultés des Sciences Agraires (Agronomiques) : 101 (4,0%)
- Faculté d'Économie : 720 (28,8%)
- Faculté d'Ingénierie : 373 (14,9%)
- Faculté de Médecine : 646 (25,8%)
- Faculté de Droit : 257 (10,3%)
- ISCED Lubango : 214 (8,5%)
- ISCED Luanda : 3 (0,1%)
- ISCED Huambo : 2 (0,1%). (Rapport d'étude du MES sur l'évolution de l'enseignement supérieur en Angola (1975- 2010), 2010, page 3)

On constate que le nombre de cadres formés pendant la période référenciée a augmenté 19 fois, soit 2318 diplômés en plus par rapport à la période avant 1975.

Par contre, le nombre des enseignants formés dans les Instituts Supérieurs des Sciences de l'éducation (ISCED) est encore insignifiant, si l'on tient compte de l'horizon des institutions destinatrices de ces formateurs et principalement des effectifs dans l'Éducation Préscolaire, dans l'Enseignement Général, dans l'Enseignement Technique Professionnel, dans la Formation des Enseignants et dans la formation des Adultes.

La période 1992-2001, caractérisée, d'une part, par l'approbation de la nouvelle constitution de l'Angola, consacrant le pluralisme politique et la réalisation des premières élections démocratiques, et d'autre part le surgissement des institutions d'enseignement supérieur privées, ouvre des nouvelles perspectives dans la gestion et organisation de l'enseignement supérieur.

Cela conduira à l'adoption d'une Loi des Bases du système éducatif, conduisant à l'introduction des nouveaux sous-systèmes d'enseignement, la clarification de la typologie des institutions d'enseignement supérieur, la définition d'âges d'accès, entre autres… (Loi nº 13/01, du 31 décembre 2001)

L'Université Agostinho Neto sera bénéficiaire de ce nouveau contexte, avec la mise à jour en 1995 d'un nouveau cadre juridique, institutionnalisant l'autonomie dans sa gestion administrative, académique et scientifique, aussi bien que l'entrée en vigueur des principes de la démocratisation dans l'implantation de ces organes de fonctionnement. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 45)

L'Université Agostinho Neto est présente entre 1992 et 2001 dans 7 des 18 provinces qui composent l'Angola, soit 38,8%, notamment Benguela, Cabinda, Huambo, Huila, Cuanza-Sul, Luanda et Uige. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 5)

Le poids de l'université "Agostinho Neto" a été déterminant dans le diagnostic, le choix des politiques éducatives pour la stabilisation du sous-système de l'enseignement supérieur.

L'Université Agostinho Neto est régie par un statut qui prévoit des organes qui délibèrent les décisions importantes, traçant les lignes d'action pour son développement et sa gestion déconcentrée limitée, avec influence sur les grands axes de la politique de l'enseignement supérieur.

Comme traits spécifiques de l'Université Agostinho Neto, on peut mentionner les éléments suivants:

a) une forte demande de la population estudiantine provenant du cycle antérieur pour l'accès à cette université, d'où un grand nombre d''étudiants;
b) un nombre élevé d'options ou spécialités par rapport à d'autres;
c) un corps professoral ancien et plus expérimenté;
d) une institution démunie des laboratoires et équipements nécessaires pour la conduction des cours pratiques;
e) une institution avec moins de ressources financières, mais avec un engagement grandissant dans la formation des cadres du pays.

Il est donc notoire que le sous-système de l'enseignement supérieur a été, pendant longtemps, dominé par l'existence d'une seule et unique université, dénommée" Université Dr. Antonio Agostinho Neto".

Autour de cette unique université publique, il y avait une constellation d'institutions de l'enseignement supérieur groupées en unités organiques, facultés, centres universitaires régionaux, noyaux universitaires et pôles universitaires.

Mais cette présence physique, est souvent accompagnée d'insuffisances, en termes d'infrastructures, d'équipements et d'un corps enseignant affecté à la formation continue.

Malgré tout le dynamisme entrepris par l'Université Agostinho Neto et le gouvernement en lançant deux nouvelles institutions en 2008, l'Institut Supérieur de Relations Internationales (IRI), transformé en 2020 en Académie Diplomatique Venâncio de Moura et l'École Supérieure Agraire de Cuanza-Sul, qui deviendra un Institut Supérieur, favorisant l'absorption de la population estudiantine dans leurs filières, les besoins des changements structurels s'imposent pour répondre aux nouveaux défis, dictés par la massification de l'enseignement, qui ont provoqué une forte demande en établissements supérieurs et enseignants. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 47)

Avec la pacification du pays en 2002, d'importantes transformations ont vu le jour dans le sous-système de l'enseignement supérieur.

Ces transformations vont être accélérées par l'élaboration en 2005 dans le cadre du Ministère de l'éducation d'un document fondamental, intitulé « Lignes Maîtresses pour l'Amélioration de la Gestion de l'Enseignement Supérieurs » et le « Plan de sa mise en œuvre », approuvés par la Résolution nº 4/07, de 2 février 2007, résultant d'un diagnostic, basé sur la consultation réalisée auprès des institutions de l'enseignement, des Associations et Ordres Professionnels, Syndicat des Enseignants du Supérieur et d'autres acteurs du secteur éducatif et dont l'ossature du Plan d'Action, fut lancée en 2006, par une Commission Intersectorielle.

Ce document stratégique constitue la pièce centrale de tout le processus des réformes en cours de réalisation dans l'enseignement supérieur, reflétant les directives, mesures et pistes des solutions pour les insuffisances et lacunes conditionnant le développement de l'enseignement supérieur.

Les contraintes ou goulots d'étranglement révélés par le diagnostic, desquelles dépendent ces réformes, se situent autour des grands piliers du sous-système, à savoir :

- *au niveau de la définition de l'enseignement supérieur ;*
- *au niveau de la gestion du sous-système de l'enseignement supérieur;*
- *au niveau du financement des institutions de l'enseignement supérieur,*
- *au niveau des curricula er des cursus en vigueur dans les institutions de l'enseignement supérieur;*
- *dans le domaine du corps enseignant;*
- *dans le domaine du corps étudiant;* (Lignes Maîtresses, 2005, pages 8-19)

Dans la recherche des solutions les plus viables, quatre axes stratégiques développement ont été privilégiés pour débuter le processus de restructuration ou de réforme du supérieur :

1º *Consolider la Vision et la Stratégie à privilégier dans le sous-système de l'enseignement supérieur;*

2º Renforcer la Base Juridique Institutionnelle du sous-système de l'enseignement supérieur;

3º Améliorer les Ressources Humaines, Matérielles et Financières du sous-système de l'enseignement supérieur;

4º *Promouvoir l'activité académique et pédagogique, aussi bien créer et assurer l'expansion du réseau des institutions de l'enseignement supérieur dans le pays*. (Plan d'exécution des Lignes Maîtresses, 2005, pages 13-15)

Dans le cadre de réalisation des objectifs ci-dessus indiqués, dilués dans les axes stratégiques, un rôle central revient au Plan de Développement Institutionnel (PDI), recommandé à toutes les institutions de

l'enseignement supérieur, lesquelles devront le concevoir en accord avec les perspectives et impératives de développement des provinces, territoires ou régions où ces mêmes institutions se trouvent implantées.

Ce Plan de Développement Institutionnel (PDI) inclut des aspects relevant et essentiels pour le développement de l'enseignement supérieur, parmi lesquels, nous pouvons citer les suivants:

- Effectifs d'étudiants
- Gestion et Administration
- Formation continue de professeurs
- Cursus et Curricula
- Réseaux des institutions d'enseignement supérieur
- Infrastructures et Moyens d'enseignement, etc...

L'élaboration de ce PDI, en se basant sur les objectifs de la Réforme, a comme objectif permettre de résoudre entre autres, les problèmes suivants :

a) Doter le sous-système d'enseignement supérieur des outils de planification, pouvant définir de forme réelle sa configuration, en relation à ces nécessités, conformément à ce qui est mentionné dessus;

b) Augmenter l'offre dans les institutions d'enseignement supérieur;

c) Créer les dispositifs de pilotage de moyens mis à la disposition du sous-système d'enseignement supérieur

La typologie adoptée pour l'organisation des institutions du sous-système de l'enseignement supérieur se structure de façon suivante :

Universités
Académies
Instituts Supérieurs (Techniques e Polytechniques)
Ecoles Supérieures (Techniques e Polytechniques). (Décret nº 13/01, de 31 Décembre 2001)

Cette typologie prévoit aussi une nouvelle composante dénommée Académie, laquelle aura comme vocation la recherche dans plusieurs domaines de la médecine, mais avec branchement à l'université, plus particulièrement aux sciences médicales.

La durée des formations dans l'enseignement supérieur varie de façon suivante :
Licence : (4 à 6 ans) ;
Master : (2 à 3 ans) ;
Doctorat : (4 à 5 ans).

La complexité des problèmes identifiés et la perspective de leur solution ont conduit à l'incorporation en 2007 dans l'organigramme de la restructuration de l'Appareil Gouvernemental Angolais, en dehors du ministère de l'éducation, un organe exclusivement chargé de la supervision de ce sous-ensemble du système éducatif, dénommée Secrétariat d'Etat de l'enseignement supérieur.

La durée de formation dans les instituts techniques est de quatre ans, dont la fin des études est sanctionnée par l'octroi d'un diplôme de licence.

Ces institutions ont, dans leur majeure partie des cursus adaptés aux besoins identifiés pour le développement économique et social du pays. Par contre, ces mêmes cursus, programmes, curricula, sauf cas rares, sont déconnectés des exigences des entreprises intervenants dans l'économie angolaise, n'ayant aucun lien avec le tissu industriel ou entrepreneurial, plus encore les besoins du marché d'emploi, des réalités des secteurs privés.
Le partenariat est inexistant entre les institutions d'enseignement publiques et les entreprises et autres acteurs économiques ou sociaux.

Ces institutions, malgré leur existence juridique et parfois physique, sont dépourvues des dispositifs éducatifs nécessaires, pouvant amener à être classifiés comme des structures de formation proprement dites.

Les jeunes formés aujourd'hui, au niveau supérieur, se trouvent confrontés à des situations difficiles pour avoir accès au monde du travail. Cet état de chose provoque le sous-emploi, dans la mesure où la plupart des jeunes formés ou diplômés sont obligés de travailler ou s'accommoder en fonction des places qui leur sont offertes, en dehors des connaissances acquises, acceptant des salaires et conditions dérisoires pour leur survie et leur socialisation.

Le système éducatif angolais comprend une population estudiantine qui n'a cessé d'augmenter ces derniers temps suite à une forte demande provenant de la « *jeunesse qui représente environ 73,3% de la population totale*.» (Monographie d'Angola, 2004, page 23)

« Elle couvre une échelle d'âges entre 0 à 30 ans, constituant une forte pression pour le système dans son ensemble et aussi l'économie nationale, ne disposant pas d'une capacité pour absorber les contingents de jeunes qui, annuellement se dirigent vers le marché d'emploi à la recherche d'une première opportunité. »
(Monographie d'Angola, 2004, pages 20 et 21)
Cette pression peut se voir à travers les effectifs d'étudiants inscrits dans le sous-système du système d'éducation, qui ne cessent d'augmenter de forme progressive, depuis la pacification du pays.

Un nouveau réseau d'institutions d'enseignement supérieur a vu le jour, fondé sur le restructuration de l'unique université publique, l'Université Agostinho Neto, servant de tremplin pour la création des nouvelles institutions publiques pour répondre à la grande demande, la territorialisation ou régionalisation des institutions, l'adoption d'une nouvelle typologie des institutions d'enseignement supérieur, l'approbation des normes générales de régularisation de l'enseignement supérieur, établissant des règles à être respectées par l'ensemble des institutions dans l'organisation, gestion, évaluation, inspection du supérieur et la création et licenciement des nouvelles institutions publiques ou privées, ainsi que l'introduction des nouvelles disciplines, cours ou spécialités, etc.. (Lignes Maîtresses, 2005, page 23)

La période à partir de 2009 connaît la restructuration de l'université Agostinho Neto (UAN), dont les infrastructures éparpillées dans toute l'étendue du pays ont servi de base, à travers d'un processus de transition approuvé par l'organe de tutelle, le Secrétariat d'Etat de l'Enseignement Supérieur à la

transformation des pôles universitaires existants dans toutes les provinces sous juridiction de l'unique institution publique (UAN) en des nouvelles institutions publiques autonomes, déconnectées de l'ancienne (UAN).

Ce processus est soutenu par la promulgation d'instruments juridiques, le Décret nº 5, du 7 avril 2009, portant sur la création des 7 régions académiques, à savoir région académique I, comprenant les provinces de Luanda et Bengo, région académique II : provinces de Benguela et Cuanza-Sul, région académique III : provinces de Cabinda et Zaire, région académique IV : provinces de Lunda-Norte, Lunda-Sul et Malange, région V : provinces de Huambo, Bié et Moxico, région VI : provinces de Huila, Namibe, Cuando Cubango et Cunene et finalement la région VII : intégrant les provinces de Uige et Cuanza-Norte. (Décret nº 5, du 7 avril 2009)

La régionalisation des institutions vise â permettre l'expansion ordonnée du réseau des institutions de l'enseignement supérieur, la distribution territoriale des institutions de façon progressive et équilibrée, en tenant compte, d'une part, de la limitation des ressources, et d'autre part, les priorités de développement de chaque région et province.

Parallèlement, un autre Décret nº 7/09, du 12 mai 2009, en complément du précédent, établit la nouvelle configuration des institutions d'enseignement supérieur publiques, la création de nouvelles institutions et la restructuration de l'unique université publique, l'université Agostinho Neto (UAN).

C'est dans ce contexte que sont créées 7 nouvelles universités publiques, y compris l'Université Agostinho Neto intégrant les provinces de Luanda et Bengo, distribuées en 7 régions académiques, notamment l'Université Katyavala Buila, avec siège à Benguela, l'Université 11 de Novembro, avec siège à Cabinda, l'Université Lueji A'Nkonde, avec siège à Lunda-Norte, l'Université José Eduardo dos Santos, avec siège à Huambo, l'Université Mandume Ya Ndemofayo, avec siège à Huila et l'Université Kimpa Vita, avec siège à Uige. (Décret nº 7/09, du 12 mai 2009)

Elles représentent un nombre de 27, distribuées en 14 instituts et 13 écoles, certaines autonomes et d'autres rattachées aux 7 universités actuellement existantes au pays en 7 régions académiques, agroupant chacune en son sein quelques provinces (L'Angola dispose de 18 provinces dans son territoire).

Les sept (7) universités publiques, créées dans le cadre de la restructuration de l'Université Agostinho Neto absorbent une part significative de la demande d'accès aux universités dans son ensemble et fournit aux autres institutions publiques ou privées une part non négligeable des professeurs qui donnent cours à temps partiel. Elle est l'institution avec un nombre important des professeurs effectifs et également avec un certain niveau des compétences au niveau de la maîtrise et du doctorat.

Un aspect à considérer dans la dynamique de l'évolution du secteur public est la déconcentration de la prise de décision et les choix financiers, même si le Décret-loi nº 90/09, du 15 Décembre 2009, relatif aux Normes Générales de Régulation du Sous-Système de l'Enseignement Supérieur consacre entre autres principes, le rôle de l'Etat, l'autonomie au niveau de la recherche et des pratiques pédagogiques et les critères de création des institutions publiques et privées.

Cette déconcentration exige la clarification de certains pouvoirs dans le choix judicieux de la captation des fonds et dans l'élaboration de son budget, tenant compte de ses besoins prioritaires.

Cette autonomie exige une certaine prudence dans la mesure où dans la situation actuelle, tout choix de gestion doit tenir compte des lignes politiques tracées et des attentes du pouvoir établi et non dictées par une analyse des véritables besoins de développement de l'institution reposant sur les paramètres adoptés pour une affirmation en fonction des enjeux pour sa promotion ou son expansion.

L'autonomie des institutions d'enseignement supérieur est caractérisée par la gestion des ressources mises à sa disposition par le pouvoir publique à travers le Budget d'Etat ou les fonds du pétrole, dans le cas de l'Université Agostinho Neto, mis à la disposition par le Gouvernement, comme contribution des entreprises pétrolières à la formation des cadres angolais, dont le montant attribué est dérisoire pour assumer son rôle majeur.

Ces institutions ne disposent pas des ressources propres au vrai sens du mot, mais le régime des cours nocturnes dispensés permettent de constituer des fonds propres que le Gouvernement prétend légaliser.

La dotation budgétaire de l'Etat angolais, incluant les fonds provenant du pétrole, est plus significative en comparaison avec ces ressources des cours nocturnes (fonds propres).

Dans le cadre de ces efforts envisagés, les recherches dirigées vers les entreprises privées ou publiques ou la communauté pourraient constituer une source pour l'autofinancement de ses projets ou la création de ses fonds propres.

La dispersion des sièges des rectorats des nouvelles institutions pose des problèmes de gestion au niveau de la prise des décisions quant à la définition des plans de développement, souvent déconnectés des réalités des communautés locales, dans lesquelles elles sont appelées à exercer leur mission.

L'inexistence d'un corps enseignant avec compétences requises oblige dans une première phase l'adoption de cette régionalisation des institutions, jusqu'à ce que les nouvelles institutions se consolident au niveau des territoires, surtout relativement en ce qui concerne les dispositifs éducatifs prioritaires.

Le corps professoral dans ces institutions présente des inégalités par son nombre, sa composition, son régime contractuel. Un nombre considérable de professeurs provient de la coopération étrangère.

Néanmoins, cette restructuration, même si elle n'est pas accompagnée par la formation d'un corps enseignant de qualité, elle a permis dans un temps court d'augmenter l'offre de formation des institutions. La plupart de ces institutions sont démunies des internats, des bibliothèques appropriées, Infrastructures, équipements, etc…

La restructuration de 2009, qui a conduit à la création de 7 universités publiques et 18 institutions d'enseignement supérieur publiques (IES) autonomes (dont 9 en fonctionnement), a permis d'augmenter le nombre des étudiants inscrits au nombre de (61625), soit 52,75% de tous les effectifs inscrits dans le sous-système de l'enseignement supérieur. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, pages 51, 54)
Le poids spécifique dans l'enseignement supérieur public des domaines ou filières de connaissance se distribue, de façon suivante :
Sciences de l'éducation : 41%
Sciences Technologiques : 14 %
Sciences Sociales et Humaines : 41%
Sciences de Santé : 4%. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 52)

Section 1.6. L'Enseignement Supérieur Privé en Angola

À partir de 1992, de nouveaux acteurs provenant du secteur privé participent au développement de l'enseignement supérieur en Angola. Ces institutions constituent un complément aux institutions d'enseignement supérieur publiques, mais ne peuvent se substituer au rôle de l'Etat.

D'autre part, la forte demande sociale et des secteurs de l'économie quant à l'accès à ce sous-système éducatif, réduit le champ d'action du secteur publique et appelle à une nécessité urgente de décentralisation pour permettre une plus grande couverture à l'échelle de tout le pays. Ces institutions sont appelées à collaborer avec le pouvoir public, dans la création des réseaux d'institutions d'enseignement supérieur dans tout le pays.

Suite au progrès enregistré par plusieurs pays, surtout avec systèmes d'enseignement supérieur performant rattachés à un réseau des partenariats des entreprises, à la recherche, aux besoins du marché et au souci de l'insertion professionnelle positive et réussite de ces étudiants diplômés.

Les entreprises s'intéressent plus aux étudiants ayant un profil de formation à contenus professionnels, pour la maîtrise des outils de la science et technologie liés à la production des résultats.
De nos jours, on assiste à un engagement majeur de la part de plusieurs pays dans l'adoption des politiques visant une coopération plus élargie entre les différents systèmes d'enseignement, dans le but de promouvoir la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur.

Cette mobilité académique soutenue par l'Unesco permettra, d'un côté, un transfert des valeurs, des connaissances et d'autre part un dialogue permanent entre les systèmes dans le cadre de la vision entre les pays du Sud.

En France, ceci est surtout favorisé par son adhésion grandissante au Processus de Bologne qui permet d'harmoniser les systèmes d'enseignement au niveau de l'Europe, favorisant ainsi l'accès des étudiants français aux institutions étrangères à travers des stages ou études complémentaires, en vue d'un échange des connaissances.

Cette option est rendue possible avec la mise en place des outils pour la coordination des réformes dans les pays européens adhérents de la Déclaration de Bologne, laquelle prévoit l'adoption de la réforme L.M.D (Licence-Master-Doctorat)et la généralisation du système E.C.T.S. (unités de valeur transférables), facilitant la mobilité des étudiants, grâce à une volonté commune de créer des instruments permettant la reconnaissance et l'équivalence des diplômes, aussi bien la comparabilité des systèmes d'enseignement.

Cette mobilité permet d'influencer aujourd'hui la croissance des effectifs du supérieur dans les établissements français, dont les bénéficiaires, les étudiants étrangers munis des connaissances, pourront en faire usage dans le développement de leurs pays. On estime que, « *le nombre d'étudiants étrangers en mobilité internationale stagne par rapport à la rentrée dernière : 202100 sont accueillis dans les universités françaises en 2019-2020, soit 12,4% des étudiants de ces établissement*s. » (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, France, 2020)

En Angola, cette période est caractérisée par l'accroissement des effectifs résultant d'une forte demande de la société, découlant de la forte pression des secteurs économiques et des impératifs de développement qui exigent un nombre majeur des techniciens à la hauteur et en mesure de répondre aux tâches complexes et à des nouveaux profils d'emplois.

La mobilité est surtout de caractère national rendue possible avec la mise en place d'un système des bourses internes, lequel permet aux étudiants des différents coins du pays de venir massivement à Luanda, où se trouvent localisés les grandes institutions de formation universitaire publiques et privées. Ces bourses sont accordées à chaque province à base des quotas établis ou pourcentages, en fonction de l'historique de développement académique dans les provinces.

Ces bourses sont délivrées à tous les étudiants jusqu'à l'âge de 25 ans, à condition d'être inscrit dans un des établissements publics ou privés reconnus ou légalisés par le gouvernement angolais.

On assiste à un fort développement des effectifs féminins, lesquels passent à jouer un rôle important dans le processus de création de nouvelles compétences.

Les Promoteurs des institutions d'enseignement supérieur privées ont commencé à manifester leur intention à partir de 1992, culminant avec l'apparition en 1999 de l'Université Catholique d'Angola (UCAN), la quelle en devient la pionnière dans l'univers des institutions privées d'enseignement supérieur. (Lignes Maîtresses, 2005, page 5)

Le projet universitaire de l'Université Catholique d'Angola (UCAN), centré sur la liaison entre la recherche et la formation donnera plus de visibilité à son action, au point de devenir une référence incontournable dans la production scientifique des rapports reflétant l'état de l'économie angolaise.

D'autres universités privées surgissent en 2000 et 2005 dans le cadre du Ministère de l'éducation, notamment l'Université Piaget d'Angola, Institut Supérieur Privé d'Angola (ISPRA), postérieurement transformé en Université Privée d'Angola (UPRA) et en 2005, la création de l'Université indépendante d'Angola (UNIA), … (Lignes Maîtresses, 2005, page 5)

Nous pouvons signaler que la population universitaire représente entre 1992 et 2001 un nombre de 2.042 étudiants. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution de l'enseignement supérieur 1975-2010, 2010, page 4)

Avec l'instauration du poste de Vice-Ministre de l'Enseignement Supérieur et l'approbation des documents d'orientation politique sur l'enseignement supérieur, comme conséquence sera créé en 2007 le Secrétariat d'Etat de l'enseignement supérieur. (SEES, 2007, page 8)

À cette période de transition pour l'implantation effective de ce nouvel organe dans l'Exécutif angolais, s'en suivra l'apparition des 5 nouvelles institutions privées, à savoir l'Université Gregorio Semedo (UGS), l'Université de Belas (Unibelas), l'Université Oscar Ribas (UOR), l'Université Méthodiste d'Angola (UMA) et l'Université Technique d'Angola (UTANGA) et auxquelles s'ajouteront 2 Instituts Supérieurs Privés, l'Institut Supérieur Technique d'Angola (ISTA) et l'Institut Supérieur de Sciences Sociales et Relations Internationales (CIS). Cela fera croître le nombre d'institutions supérieures privées à 12 institutions. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution de l'enseignement supérieur 1975-2010, 2010, page 5)

Le licenciement ou légalisation de ces nouvelles institutions privées élèvera le nombre d'institutions privées à 13 en 2008, avec une incidence en termes d'offre formative des établissements, filières de formation, les effectifs inscrits et une relative augmentation des enseignants. La plupart des enseignants dispensant des cours dans ces institutions proviennent des institutions publiques d'enseignement supérieur et ont le statut des vacataires ou collaborateurs.

On enregistre pendant cette période 1999 - 2008 les données suivantes :

Population Estudiantine en Angola (dans le public et le privé) : 116.805

Effectifs inscrits dans le Privé : 55.180 (47,24% de l'univers des étudiants existants dans le sous-système de l'enseignement supérieur. (Rapport d'étude du MES sur l'évolution du système éducatif, 2010, page 54)

À partir de 2009, avec l'adoption des « Lignes Maîtresses pour la gestion de l'enseignement supérieur » et son Plan d'Implémentation, sur base des axes d'amélioration du sous-système de l'enseignement supérieur révélés, une révision et mise à jour des instruments juridiques est amorcée, conduisant à la redéfinition des principes et des critères de création des institutions d'enseignement, d'accréditation des cours et leur gestion, à travers l'approbation du Décret nº 90/09, du 15 décembre 2009, lequel consacre et établit les Normes Générales de Régulation du Sous-Système de l'Enseignement Supérieur pour toutes les institutions d'enseignement supérieur, publiques, privées, publico-privées.

Ceci marque une nouvelle ère, avec l'adoption d'une rigueur dans la dénomination et licenciement ou la création des institutions.

Évolution du Nombre d'Institutions de l'Enseignement Supérieur

Les Réformes de 2007 dans l'enseignement supérieur ont permis que le nombre d'établissements augmente de forme exponentielle à partir de 2009 avec 17 établissements publics contre 13 établissements privés. (Annuaire statistique MES, 2015)

Le secteur public est passé de 19 établissements en 2013 pour 24 en 2015 et 25 en 2018, pendant que le secteur privé a connu une ascension de 13 pour 40 établissements en 2015 et 47 en 2018. L'inversion de tendance d'augmentation en faveur du privé est survenue en 2013. Cette tendance de croissance du secteur privé se maintient jusqu'à cette date. (Annuaire statistique MESSTI, 2018)

Actuellement en 2018, on compte 72 établissements d'enseignement supérieur, répartis en 25 établissements publics et 47 établissements privés. (Annuaire statistique MESSTI, 2018)
Ces établissements sont répartis dans le pays, Luanda étant la province qui en compte le nombre le plus élevé.

Des initiatives de création des institutions au niveau de certaines provinces sont visibles, telles qu'à Huila, Benguela, Huambo, Bié, Malanje, etc.

Le secteur privé ne cesse de connaître un essor grandissant, absorbant la plupart des jeunes désireux d'acquérir une formation supérieure.

Évolution des Effectifs Étudiants du Public et du Privé de l'Enseignement Supérieur

La croissance en nombre d'établissements dans le public et le privé a fait monter le nombre des étudiants inscrits. Nous avons, en 2009, 101741 étudiants inscrits, un nombre de 218433 en 2015, quand le Plan National de Développement (PND) 2013-2020 prévoyait d'atteindre 372650 étudiants inscrits dans le supérieur. (Annuaire statistique, 2018), (PND, 2016, page 119)
En 2002, le secteur public de l'enseignement supérieur comptait 13861 étudiants inscrits. À partir de 2013, commence une tendance inverse entre le public et le privé, avec un total de 218433 étudiants inscrits, le secteur public contrôlait 93898 (43% du total) et 124572 (57%) étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur étaient dans le secteur privé. (Annuaire statistique MESSTI, 2018)

Ce développement du secteur privé dans l'enseignement supérieur se vérifie chaque année, au point de constituer un centre d'attraction pour la formation de l'élite angolaise, une alternative incontournable au secteur public, limité en infrastructures et ressources pour répondre à la progression de la demande.

L'offre du secteur public dans l'enseignement étant très réduit pour des raisons diverses et principalement d'ordre économique, cela permet au secteur privé de multiplier son influence et accroître son rôle déterminant dans l'absorption des flux importants des étudiants.

Évolution du Nombre de Diplômés de l'Enseignement Supérieur

Le nombre de diplômés a augmenté en 2002 de 304 à 13567 en 2013. Ce nombre de diplômés enregistré en 2013 est réparti de façon suivante :
Secteur Public : 9804 (72%)
Secteur Privé : 3809 (28%) (Annuaire statistique MES, 2015)

Une situation inverse a surgi dans la répartition des diplômés en 2016, le secteur public présentait un chiffre de 8433, inférieur au secteur privé avec 9048 diplômés. (Annuaire statistique MES, 2018)

En 2014, on observe que le secteur public détient 6134 diplômés (48,8%), inférieur au secteur privé avec 6436 (51,2%). Par contre, en 2015, le secteur public enregistre une hausse avec 9562 diplômés (62,6%) et le secteur privé avec 5707 diplômés (37,4%). (Annuaire statistique MES, 2015)

En 2016, le secteur privé connaît de nouveau une augmentation du nombre de diplômés avec 9048 (51,8%) et le secteur public en baisse avec 8433 diplômés (48,2%). (Annuaire statistique MESSTI, 2018)

Malgré le rôle prépondérant du secteur privé dans la captation d'une part considérable de la demande, les études menées par les experts français et portugais (Rapports des équipes françaises et portugaises, 2017) démontrent que les coûts élevés résultants des frais scolaires, achats des équipements, dépenses de transport, internet, et autres dépenses pour les étudiants et familles, sont à l'origine d'interruption des parcours de formation, réduisant l'efficacité et l'efficience du secteur privé.

Aucune évaluation et suivi ne sont organisés dans les responsabilités des établissements d'enseignement supérieur. Ce qui empêche un feedback nécessaire même pour les institutions pour avoir un jugement sur la pertinence des programmes de formation pour l'environnement économique et social.

Évolution des Effectifs Universitaires (Enseignants) de l'Enseignement Supérieur

Les effectifs des universitaires présentent un cadre contraignant de stagnation dans leur évolution, si l'on se réfère à 2013 comme point de partie, le chiffre total était de 9276 et en 2015 le nombre a baissé à 8660 enseignants et en 2017 on atteint un effectif total de 10198 universitaires (enseignants). (Annuaire statistique MESSTI, 2018)

La répartition par le grade académique des universitaires en 2014 et 2017, offrait le tableau suivant :

En 2014, les enseignants sont distribués de forme suivante :

Secteur Public
Doctorat : 461
Maîtrise : 1416
Licence : 1487

Secteur Privé

Doctorat : 53

Maîtrise : 308
Licence : 720

En 2017, on assiste à une tendance positive d'augmentation dans le secteur privé, comme les chiffres l'illustrent :

Secteur Public

Doctorat : 685
Maîtrise : 1779
Licence : 1808

Secteur Privé

Doctorat : 351
Maîtrise : 1666
Licence : 777

Régime Statutaire des Enseignants

La répartition des universitaires par régime du travail (régime statutaire) en 2014 et 2017 se présente de façon suivante :

En 2014

Secteur Privé
Enseignants à Temps Plein : 377
Enseignants Vacataires : 704

Secteur Public :
Enseignants à Temps Plein : 2321
Enseignants Vacataires : 735

En 2017

Secteur Privé
Enseignants à Temps Plein : 941
Enseignants Vacataires : 4966

Secteur Public:
Enseignants à Temps Plein : 2970
Enseignants Vacataires : 1321

Le poids spécifique des enseignants à temps plein dans le secteur privé a évolué de 14 % en 2014 à 24,1% en 2017, pendant que dans le secteur public en 2014 représentait 86 % et 75,9% en 2017, sur un total de 10198 enseignants. (Annuaire statistique MESSTI, 2018)

Cela revient à dire que la majeure partie des enseignants (75,9%) dans le secteur privé est vacataire, avec une différence de 51,8% par rapport au secteur public qui détient 75,9 % des effectifs à temps plein ou intégral dans son actif, si l'on prend comme base de comparaison la période de 2017.

Les enseignants appelés statutairement vacataires, sont censés de rester en permanence dans leurs institutions, par faute d'emploi, et sont confondus avec les enseignants effectifs ou à temps plein. Cela se vérifie surtout dans le privé et ce groupe d'enseignants constitue une masse intellectuelle importante pour la survie et le renforcement de ce secteur de l'enseignement supérieur.

Catégories des Enseignants

Il est à noter que jusqu'en 2018, avant la promulgation du nouveau Décret Présidentiel nº 191/18, de 8 Août 2018, établissant les nouvelles règles d'exercice de l'activité enseignante en Angola, l'instrument juridique qui régissait cette activité reposait sur le Décret nº 3/95, de 24 mars 1995, dont le domaine d'application se circonscrivait au niveau de l'Université Agostinho Neto, laquelle constituait l'unique institution d'enseignement supérieur.

On considère que, le nouveau Décret en vigueur ira résoudre les lacunes créées par l'ancien instrument juridique et prend en compte des aspects pertinents du processus d'évolution de l'enseignement supérieur, tels que le profil des fonctions d'enseignant, le contenu de leurs activités, les règles de promotion et progression dans la carrière, le régime de prestation de service, la prise en compte du nouvel environnement qui caractérise ce sous système dans la cohabitation entre les institutions publiques, d'une part, et d'autre part, les institutions public-privées et privées.

Ainsi, on distingue dans la catégorie d'enseignant deux classes de personnel :

a) la classe des Professeurs
b) la classe des Assistants

Comme défini dans l'article 4º du nouveau Décret ci-dessus indiqué, ces deux classes se répartissent de façon suivante :

La classe des Professeurs est composée de :

a) Professeur de chair, antérieurement appelé Professeur Titulaire :
b) Professeur Associé
c) Professeur Auxiliaire

La Classe des Assistants comporte :
a) Professeur Assistant
b) Professeur Stagiaire

En se basant sur l'article 20 du Décret Présidentiel nº 191/18, de 2018, portant sur le Statut de la Carrière d'Enseignant de l'Enseignement Supérieur, les nominations sont faites de la forme suivante :

1º La nomination aux titres de Professeur de chair, Professeur Associé, Professeur Auxiliaire (célébration d'un contrat administratif d'admission ou nomination dans ce cas précis) est précédé de l'obtention du grade académique de Docteur, entre autres critères, tels que, la permanence effective dans la catégorie antérieure durant au moins 5 ans, l'approbation à l'Épreuve Publique d'Aptitude Pédagogique et

Scientifique ou Épreuve d'Agrégation, l'exercice d'activités d'enseignant dans les catégories immédiatement antérieures, l'orientation des travaux de thèse, de dissertation (maîtrise), l'intégration dans des jurys, etc.

2º En ce qui a trait à la catégorie de Professeur Assistant, il est nécessaire d'avoir un contrat administratif de promotion ou nomination, après réussite à l'Épreuve Publique, découlant d'un concours public d'admission et d'accès, être détenteur d'une maîtrise, entre autres critères, etc.

3º Quant à la catégorie de Professeur Stagiaire, le postulant est appelé à posséder un contrat administratif de promotion ou nomination, à condition de faire preuve de passage ou réussite à l'Épreuve Publique, être détenteur d'une licence avec une moyenne finale égale ou supérieure à 14 valeur, entre autres critères, etc.

4º Ce statut permet aussi le recrutement dans la carrière d'enseignant des étudiants de l'avant dernière année de licence, sans disciplines en retard, avec une moyenne générale de cours et dans la discipline ou disciplines à assister, égale ou supérieure à 14 valeurs, pour une période d'un an, à travers l'approbation du Conseil Scientifique de l'institution qui l'embauche.

La formation des enseignants continue à constituer un aspect primordial auquel devra se confronter le sous-système de l'enseignement supérieur angolais pour sa professionnalisation et sa modernisation, en vue de répondre aux enjeux et défis du développement.

Un effort devra être fait pour éliminer une de ses grandes déficiences, un nombre élevé d'enseignants à dispenser des cours dans le supérieur, sans perspective d'obtention de maîtrise et de doctorat, compromettant la qualité de prestation de services, la mobilité du corps enseignant et son insertion dans la communauté académique et scientifique.

Le Financement des Institutions d'Enseignement Supérieur

Les institutions d'enseignement supérieur public ont comme source pour faire face aux dépenses de leur fonctionnement le budget annuel, lequel est alloué principalement sur base des critères de la dynamique d'évolution des dépenses des institutions, d'autres aspects ne sont pas pris en compte, tels que la taille des institutions, la complexité des filières de formation, la mise à jour des ressources mises à la disposition des enseignants et étudiants, l'urgence des technologies d'information, la primauté de la promotion de la recherche au sein du corps enseignant et sa professionnalisation, etc.

Le budget attribué à l'enseignement supérieur est relativement faible, représentant un poids spécifique de 1,04% en 2016 du budget total du pays, même si l'on constate une variation du taux de croissance annuel et avec des oscillations accentuées, par exemple, de la période 2008 à 2016, de 20,09% à 4,49%. (Étude sur les coûts et le financement, 2017, pages 134 et 135)

Cette insuffisance d'investissement dans le secteur de l'enseignement constitue un des éléments majeurs de la faiblesse de sa qualité et de son efficacité.

Le pétrole, dont le pays est producteur, malgré des initiatives isolées, non stratégiques permettant dans le temps à l'unique Université Publique dénommée Agostinho Neto et l'université Catholique d'Angola d'acquérir des fonds résultants des recettes de la vente de ce produit, n'a pas apporté des bénéfices visibles dans le développement éducatif.

Des efforts entrepris par certaines institutions publiques dans l'organisation des cours dispensés dans les après-midi soirs, servent des moyens de faire payer des frais aux étudiants admis pour cette modalité de formation pour accroître le budget et combler leurs insuffisances financières.

Des tendances défendant l'institutionnalisation des frais scolaires raisonnables se multiplient dans le but de contraindre une coparticipation des familles dans l'effort de formation, dont les dépenses sont majoritairement supportées par l'Etat.

Par contre, les institutions d'enseignement supérieur privées à leur tour demandent des frais scolaires pour subvenir à tous leurs besoins, partant des frais de fonctionnement, rémunération des enseignants, construction, manutention des installations académiques et autres frais nécessaires pour assurer le déroulement adéquat des programmes de formation.

Section 1.7. Les Réformes Actuelles dans l'Enseignement Supérieur

Les Réformes actuelles de 2020, approuvées par le Conseil des Ministres, engagées par l'actuel Ministère en charge pour l'Enseignement Supérieur, Sciences, Technologie et Innovation (MESSTI) visant à réorganiser le réseau des institutions publiques, en accord au Mémorandum en date du 19 août 2020, les points suivants :

1º la rationalisation des ressources existantes qui consiste à optimiser les ressources provenant du budget, par la réduction du nombre des institutions, auquel le fonds était alloué, pour son meilleur usage et adéquation aux objectifs de transformation de l'enseignement supérieur en Angola ;

2º la réorientation de la nouvelle offre formative des cours du niveau supérieur vers des filières professionnalisant, à structurer selon les besoins du marché d'emploi et du développement du pays ;

3º la mise en relation des filières polytechniques avec une vision de formation professionnelle et avec un regard sur les ambitions intrinsèques de l'insertion et du développement régional du pays.

Ces Réformes se fixent comme objectif global un réajustement dans la distribution géographique des institutions déjà créées, au travers d'un nouveau redimensionnement, la mise en place d'une nouvelle typologie des institutions et un réalignement de ces mêmes institutions aux enjeux et aux grands défis de développement du pays.

Tout ce processus de restructuration, centré essentiellement sur le redimensionnement, la fusion, l'absorption, la modification, le changement ou la transformation des institutions : la dissolution, la redénomination de certaines institutions et la création des nouvelles institutions.

En conséquence, en s'appuyant sur le Mémorandum du Ministère de l'Enseignement Supérieur, Sciences, Technologie et Innovation, l'enseignement supérieur passe à comporter les universités suivantes :

1. L'Université de Luanda dans la province de Luanda ;
2. L'Université de Namibe, dans la province de Namibe,
3. L'Université NjingaaMbande dans la province de Malanje ;

4. L'Université Agostinho Neto dans la province de Luanda ;
5. L'Université Cuito Cuanavale dans la province de Cuando-Cubango ;
6. L'Université José Eduardo Dos Santos dans la province de Huambo ;
7. L'Université KatyavalaBwila, dans la province de Benguela ;
8. L'Université Kimpa Vita, dans la province de Uíge ;
9. L'Université Lueji A N'Konde, dans la province de Lunda Norte ;
10. L'Université 11 de Novembro, dans la province de Cabinda ;
11. L'Université Mandume Ya Ndemufayo, dans la province de Huila.

Par la réorganisation, une nouvelle composition des instituts supérieurs autonomes est à signaler :

1. Institut Supérieur Polytechnique de Bengo dans la province de Bengo ;
2. Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation, dans la province de Benguela ;
3. Institut Supérieur Polytechnique de Cuito, dans la province de Bié ;
4. Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation, dans la province de Cabinda ;
5. Institut Supérieur Polytechnique de Ndalatando, dans la province de Cuanza Norte ;
6. Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation, Sumbe, dans la province de Cuanza-Sul ;
7. Institut Supérieur de Pétrole, Sumbe, dans la province de Cuanza Sul ;
8. Institut Supérieur Polytechnique de Cuanza Sul, Sumbe ;
9. Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation de Huambo ;
10. Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation, Lubango, Huila ;
11. Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation, Luanda ;
12. Institut Supérieur Polytechnique de Moxico, dans la province de Moxico ;
13. Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation, dans la province de Uige ;
14. Institut Supérieur Polytechnique, Soyo, dans la province du Zaite.

Les Écoles Supérieures Autonomes, résultant de la réorganisation, sont les suivantes :

1. École Supérieure Pédagogique de Bengo, Caxito;
2. École Supérieure Pédagogique de Bié, Cuito ;
3. École Supérieure Pédagogique de Cuanza-Norte, Ndalatando ;
4. École Supérieure des Sciences Sociales, Arts et Humanités, à Mbanza Kongo, dans la province du Zaire.

La réorganisation du réseau des institutions publiques d'enseignement supérieur ramène le nombre des universités publiques à un total de onze (11) universités, contrairement au nombre antérieur de huit (8) universités en fonctionnement. Le pays passe à détenir également six (6) nouveaux instituts supérieurs polytechniques, un (1) institut supérieur de pétrole (technique) et six (6) instituts supérieurs des sciences de l'éducation (techniques).

Les écoles supérieures sont au nombre de quatre (4), notamment trois (3) écoles supérieurs pédagogiques (techniques), une (1) école supérieure des sciences sociales, arts et humanités.

Par rapport à la publication du Mémorandum, nous avons formulé un ensemble de remarques pour mettre en évidence les significations de cette réforme importante.

1. Sur le Rôle de la Tutelle (Ministère de l'Enseignement Supérieur, Sciences, Technologie et Innovation)

La place centrale de la tutelle est réaffirmée dans la direction et la superintendance de toutes les institutions d'enseignement supérieur dans l'approbation, l'accompagnement, contrôle, fiscalisation, évaluations des objectifs des institutions, en alignement aux politiques, stratégies et normes adoptées, en vue d'assurer l'organisation, le fonctionnement et le développement de l'enseignement supérieur.

Également, toutes les parties concernées sont appelées à une collaboration, interaction permanente et effective pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement. (Republication de la loi nº17/16, de 7 octobre 2016, article 100, paragraphes 1 & 2, Décret 310/20, du 7 décembre 2020, article 8)

2. Sur la Typologie des Institutions de l'Enseignement Supérieur, une republication de la loi nº17/16, de 7 octobre 2016, article 72, avec des ajustements signalés dans la loi nº 32/20, de 12 août 2020, proposent la structure qui suit :

- Académies des Hautes Études ;
- Universités
- Instituts Supérieurs
- Écoles Supérieures

Ces changements opérés dans cette loi renforcent la nature binaire de l'enseignement supérieur, qui se vérifie, d'une part, par l'incorporation des institutions d'enseignement universitaire et d'enseignement supérieur polytechnique, et d'autre part, par l'organisation autonome et l'organisation unifiée des institutions d'enseignement supérieur. (Republication de la loi nº17/16, de 7 octobre 2016, article 64 et Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, article 6)

Une nouvelle notion est introduite pour la première fois dans la typologie, d'une part, celle des instituts supérieurs universitaires, des écoles supérieures universitaire, et de l'autre part, celle des instituts supérieurs polytechniques et instituts supérieurs techniques. (Republication de la loi nº17/16, de 7 octobre 2016, article 72, paragraphe 2a)

La différenciation réside dans le fait que, si les instituts et écoles universitaires se donnent comme objectif la formation au niveau supérieur (licence et études supérieures (maîtrise/doctorat pour les instituts supérieurs et seulement licence pour les écoles supérieures), dans une perspective de création, transmission et divulgation de connaissances, pendant que les instituts polytechniques et techniques sont essentiellement tournés vers la formation dans des cursus professionnels ou professionnalisant.

3. Sur le Découpage de la Durée de Formation, contrairement à la réforme introduite en 2005, l'unique apport est l'annulation du premier cycle de 3 ans du supérieur plus 2 ans pour la licence, limitant la formation supérieure à la licence (4 à 6 ans), maîtrise (2 à 3 ans) et le doctorat (4 à 5 ans). (Republication de la loi nº17/16, de 7 octobre 2016, articles 68 & 69)

4. Sur la Création des Parcours Professionnalisant :

- La consécration de l'enseignement supérieur polytechnique dans une optique de meilleure structuration des formations techniques et professionnelles, tournées vers le marché d'emploi, par

l'intermédiaire des instituts supérieurs polytechniques, instituts supérieurs techniques et écoles supérieures techniques.

5. Sur la Réorganisation du Réseau des Institutions Publiques de l'Enseignement Supérieur

- Les institutions incorporées dans les universités perdent une partie de leur autonomie antérieure, et perdent aussi la désignation « supérieur» dans leur dénomination et deviennent des unités organiques (départements) des universités. (Décret Présidentiel nº 285/20, du 29 octobre 2020)

6. Sur le Corps Enseignant

- La responsabilisation des institutions de l'enseignement supérieur est rappelée pour que la charge horaire des enseignants universitaires soit structurée de telle sorte que celle-ci prenne en compte l'exercice des activités de recherche fondamentale ou de base, appliquée et/ou de développement expérimental, comme composante importante des activités de l'enseignant. (Republication de la loi nº17/16, de 7 octobre 2016, article 80 et loi nº 32/20, du 12 août 2020)

  Il est exigé le respect des conditions et critères de recrutement des enseignants et chercheurs prévus dans les statuts des carrières des enseignants de l'enseignement supérieur et des chercheurs pour l'exercice des activités dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

  Chaque établissement définit les critères de recrutement de chaque poste.

  Les enseignants doivent être détenteurs du grade de Docteur et Master, pendant que pour les Académies de Hautes Études, ces professions doivent être exercées exclusivement par des Docteurs. (Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, articles 122 & 123)

- Il est aussi spécifié que le cadre du personnel de chaque institution d'enseignement supérieur publique doit prévoir un pourcentage de 60% des enseignants effectifs sous le régime de temps plein, tandis que pour les institutions privées un pourcentage minime de 50% des enseignants effectifs à temps plein est exigé. (Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, article 125)

- Les institutions d'enseignement supérieur sont tenues de présenter un plan prévisionnel quinquennal de formation pour leur corps enseignant, lequel doit être mis à jour sur une base annuelle, en vue d'assurer leur qualité et élever leur niveau académique. (Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, article 127)

- Un autre levier favorisant l'élévation du niveau académique est l'octroi des bourses d'études par le gouvernement au travers l'Institut National de Gestion des Bourses d'Étude (INAGBE), couvrant les dépenses pour la formation à l'interne et l'externe, aux enseignants et chercheurs, exerçant leurs activités sous le régime de temps plein et exclusivité.

- L'approbation du Règlement des Modalités de l'Enseignement à Distance et Semi-Présentiel dans le Sous-Système de l'Enseignement Supérieur offre des nouveaux outils et des ressources additionnels pour le processus de formation adaptés aux transformations technologiques et défis actuels, lesquels

doivent susciter de nouvelles exigences pédagogiques, au niveau des évaluations des apprentissages, homologation, reconnaissance des études et autres. (Décret Présidentiel nº 59/20, du 3 mars 2020)

- Sur la Recherche Scientifique

Une responsabilité importante est attribuée à la tutelle pour fixer des orientations méthodologiques à observer dans le processus de création des unités de recherche et de développement au sein des institutions d'enseignement supérieur, tout en encourageant la promotion des partenariats entre les institutions d'enseignement supérieur et les institutions de recherche et de développement, à l'interne et à l'externe.(Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, article 20)

D'autre part, il est recommandé que l'activité de recherche et de développement doit être articulée avec la formation et la participation de l'université à la vie des collectivités locales, des associations et des entreprises, tout en spécifiant que les lignes ou axes de recherche doivent être intégrés dans le plan de développement institutionnel et être en harmonie avec la stratégie de croissance du pays. (Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, articles 113 & 114)

- Sur la Participation de l'Université à la Vie des Collectivités Locales, des Associations et des Entreprises

Des orientations spécifiques sont attribuées à la tutelle pour la promotion des instruments juridiques, pour la formalisation de toute action de la participation de l'université à la vie des collectivités locales, des associations et des entreprises, qui privilégie l'interaction entre l'académie et la société, d'une part, et de l'autre part, entre l'académie et les organes de décision de l'Administration Publique, au travers la production des travaux, des initiatives, des projets, des prises de position, des activités, pouvant contribuer à l'acquisition des savoirs, influençant la culture générale, à l'amélioration des conditions de vie des communautés locales et du pays en général. (Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, articles 21 & 118)

7. Sur le Paiement des Frais Scolaires et Taxes

- La définition de la valeur des frais scolaires et taxes pratiqués dans les institutions privées et publiques-privées est réitérée à avoir comme base de calcul le régime de prix contrôlés, discutés, établis entre le gouvernement, les ministères de la sphère éducative, les promoteurs ou propriétaires des institutions d'enseignement supérieur privées et les partenaires sociaux (organisations représentant les étudiants. (Republication de la loi nº17/16, de 7 octobre 2016, article 99)

8. Sur l'Évaluation Interne et Externe des Institutions d'Enseignement

- Une attention particulière est consacrée à la structuration des processus d'évaluation des dispositifs éducatifs, comme un système d'assurance qualité englobant toutes les sphères, la formation, la recherche, l'extension universitaire, l'administration et la gestion organisationnelle et la garantie d'employabilité des futurs diplômés.

Ces processus passent par l'évaluation et l'accréditation, à partir desquelles, sont émises des recommandations ou obligations pour les ajustements d'amélioration, à être mis en application par les institutions. Ces évaluations se réalisent périodiquement à l'interne (auto-évaluation institutionnelle) ou à l'externe par le ministère de tutelle, après chaque cycle de formation (Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, article 15 & article 111, Republication de la loi nº17/16, de 7 octobre 2016, article 118)

9. Sur la Gouvernance Démocratique des Institutions d'Enseignement Supérieur

- Un intérêt majeur est manifesté quant à la création dans l'environnement académique et scientifique des institutions des outils légaux pour l'observation des règles et fondements démocratiques dans la gestion des institutions, pour une participation active des acteurs du sous-système de l'enseignement supérieur, pour assurer l'élévation de la qualité de la prestation des services. Pour cette raison, un processus électoral, est mis en place pour l'élection des futurs gestionnaires des institutions d'enseignement supérieur :

    - Recteur, dans les Académies de Hautes Études et dans les universités ;
    - Président, dans les instituts supérieurs universitaires, instituts supérieurs polytechniques et instituts supérieurs techniques ;
    - Directeurs Généraux, dans les écoles supérieures universitaires et écoles supérieures techniques ;
    - Membres des organes collégiaux. Cette mesure est extensive aux autres titulaires ou gestionnaires des organes de gestion des unités organiques des institutions d'enseignement supérieur publiques. (Décret Présidentiel nº 309/20, du 7 décembre, articles 1 et article 11)

10. Sur le Redimensionnement des Institutions d'Enseignement Supérieur Publiques

Une clarification est apportée au redimensionnement, par le gouvernement, des institutions d'enseignement supérieur publiques, par leur fermeture, leur fusion, dissolution, pour des raisons spécifiques, parmi lesquelles la réévaluation de la sphère d'intervention d'une institution d'enseignement supérieure publique. Cette décision est accompagnée de la prise des mesures visant protéger certains droits et patrimoines. (Décret Présidentiel nº 309/20, du 7 décembre, article 102)

11. Sur la Transmission de Propriété (Cession, Donation), Fermeture Volontaire des Institutions d'Enseignement Supérieur Privées

- Des instructions sont aussi fournies sur les procédures à respecter par les entités promotrices des institutions d'enseignement supérieur privées, pour l'autorisation d'adoption des mesures ci-dessus référenciées, lesquelles passent en priorité dans la protection des droits des étudiants pour leur transfert dans d'autres institutions et aussi des travailleurs, tout en communiquant cette initiative avec anticipation à la tutelle. (Décret Présidentiel nº 309/20, du 7 décembre, article 103)

12. Sur le financement additionnel des institutions d'enseignement supérieur

- Il est permis aux institutions d'enseignement supérieur publiques, en dehors du financement public par le budget approuvé annuellement, de recourir au crédit, à travers une autorisation émise sur une dépêche conjointe des Titulaires des Ministères des Finances et de l'Enseignement Supérieur. (Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, article 152, paragraphe 3)

13. En relation aux institutions d'enseignement supérieur privées et publiques privées, le gouvernement pourrait octroyer un co-financement, si le projet mis en place par ces institutions révèle un intérêt public ou stratégique. (Décret Présidentiel nº 310/20, du 7 décembre 2020, article 152, paragraphe 4)

Finalement, le Mémorandum du Ministère sur la réorganisation du réseau des institutions publiques de l'enseignement supérieur fait mention des mesures prises pour assurer la transition, visant à matérialiser l'implémentation du Décret Présidentiel, approuvé par le Conseil des Ministres, soulignant que les futurs gestionnaires et les membres du corps de direction des institutions et respectives unités organiques,

seront des professionnels de la communauté académique, avec le profil de Docteur, intégrés dans une des deux catégories de haute classe ou haut niveau de Professeurs ou des Chercheurs et qui exercent leur activité dans le sous-système de l'enseignement supérieur à plus de cinq (5) ans.

Um ambitieux Plan National de Formation des Cadres, couvrant la période 2013-2020, conçu par les autorités, avec des différents acteurs au niveau des Départements Ministériels, avec l'assistance des experts internationaux, est en exécution pour la période 2013-2020.

Ce Plan National de Formation des Cadres devrait servir, d'une part de référence stratégique pour, d'une part, orienter la formation dans les institutions d'enseignement publiques et privées vers les domaines jugés prioritaires, mais déficitaires et sans offre formative, et d'autre part, aider dans la mise en place des mesures visant à munir l'enseignement supérieur des universitaires (enseignants) de haut rang, habilités à diriger et à faire de la recherche dans la communauté académique.

Le renforcement des relations de coopération à travers des Protocoles d'Accord déjà existants, spécifiant les domaines d'intervention à plusieurs niveaux, institutionnel, académique, le partenariat avec les entreprises françaises en Angola, pourra aider à créer des mécanismes d'articulation avec la France, en vue de profiter de son expérience dans la structuration de l'enseignement supérieur et répondre ainsi aux grands défis de développement.

La formation des formateurs pour l'Institut Supérieur de Technologie Agro-Alimentaire à Malanje (province de l'Angola), actuellement en fonctionnement, où dix-huit licenciés ont été formés à Huambo au niveau de la maîtrise, auprès de la faculté des sciences agraires, rattachées à l'Université José Eduardo dos Santos, avec le financement assuré par la partie française, pour gagner le statut d'enseignants, représente un exemple pour bénéficier de l'expertise de ce pays pour les cursus professionnalisant et technologiques.

Certains de ces professeurs ont suivi leur formation en France en maîtrise et doctorat à SUPAGRO, à Montpellier, et d'autres ont fréquenté des cours de spécialisation en Angola, avec la coordination des professeurs français.

Le financement de ce projet, dont les travaux ont débuté en 2009, avec à sa tête un Comité de Pilotage présidé par la Ministre de l'enseignement supérieur et des sciences et technologie de l'Angola et l'Ambassadeur de France en Angola, est le résultat de la Convention (Protocole) de Financement signé entre Angola et France, lors de la visite effectuée en Angola en Mai 2008 par Son excellence le Président Nicolas Sarkozy.

L'Institut Supérieur de Technologie Agro-alimentaire de Malanje, actuellement intégré dans l'Université Rainha Njinga Mbande, comme unité organique, avec siège dans la province de Malanje, par force des réformes actuelles, vient de former des ingénieurs de sa première promotion, liés à technologie agro-alimentaire, un des domaines considérés prioritaires, sans offerte formative dans le passé dans le Plan National de Formation des Cadres.

Parallèlement, avec l'aide de la coopération française, des institutions techniques et polytechniques dans certaines provinces de l'Angola ont reçu l'appui des experts français sur base de l'expérience des institutions rattachées aux Instituts Universitaires Technologiques de France, modèle auquel s'inspire en partie la nouvelle typologie adoptée dans l'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur apparaît, comme la voie privilégiée, pour que les pays africains et l'Angola puissent développer leur économie sur des fondements durables.

Pour ce faire, l'adoption des réformes d'innovation et de coopération internationales demanderait à être plus intégrée dans des nombreuses transformations qui ont caractérisé la période 1990-2020.

On soulignera également les rôles clés des enseignants et des formateurs qui n'ont pas été suffisamment pris en compte dans les études et dans les réformes mises en œuvre.

Nous avons vu dans ce chapitre les principales caractéristiques de l'enseignement supérieur.

Nous abordons maintenant les compétences des principaux acteurs, d'une part, les formateurs, et d'autre part, les enseignants du supérieur.

IIème Chapitre : Professionnalisation et Compétences des Enseignants

Ce chapitre II regroupe deux sections principales, la première section comporte des analyses concernant les approches théoriques de la professionnalisation et des compétences, la seconde section réunit trois perspectives :

- Les analyses relatives à l'identité professionnelle
- Les travaux à propos des formateurs
- Et différents travaux sur les universitaires : d'une part, les analyses au sujet des universitaires en France, et d'autre part, en Allemagne.

Section 2.1 : Professionnalisation et Compétences

Section 2.2 : Identité Professionnelle des Formateurs et des Enseignants

Section 2.1. Professionnalisation et Compétences

De nombreux travaux abordent ce thème avec des points de vue souvent divergents. Nous examinerons successivement les différents processus de la professionnalisation, pour évoquer ensuite les travaux concernant les approches compétence.

L'analyse de Wittorski (2007, page15), selon laquelle : « Il semble que la *professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale et que, de ce fait, elle fasse l'objet d'une charge idéologique forte* », pourrait se justifier dans la mesure où de nombreux intervenants ou acteurs (société, individus, groupes professionnels ou organisations) avec des objectifs précis, s'efforce d'améliorer leur statut.

On peut accepter avec lui que ces acteurs se répartissent en «*3 espaces*», d'une part, « *l'espace politique et social*», et d'autre part, *« l'espace des individus et des groupes sociaux (l'organisation des groupes sociaux en professions)», enfin, « de l'espace des organisations (l'environnement de l'offre de travail*)» (Wittorski 2007, page 15).

Toutefois, ces espaces représentent des groupes d'intérêt qui agissent en fonction de la nécessité de marquer leur présence et d'intervenir dans les mutations qui s'opèrent sur les diverses sphères et composantes de la société.

La question de la professionnalisation pour les organisations, selon Wittorski (2007, page18) relève d'une « *intention organisationnelle pour accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations du travail).*

Chaque salarié se sent responsable de son évolution et de son adaptabilité aux nouvelles exigences techniques, en mobilisant leurs compétences en faveur de l'organisation.

La professionnalisation est vue pour chaque personne comme un objectif, un défi pour améliorer sa professionnalité, en vue de se valoriser et d'obtenir une identité sociale, par voie de reconnaissance de ses capacités.

Il est à considérer que la professionnalisation , à laquelle on se réfère, a un lien direct avec le besoin de matérialisation des «*effets espérés de mobilisation des personnes dans de nouveaux contextes de travail*», liés à la flexibilité, aux exigences de la compétence dans les organisations (entreprises), mais confrontés dans certaines organisations par la préservation de la «*logique taylorienne» : la prescription, la norme et la codification restent omniprésentes…».* (Wittorski 2007, page 22)

On est devant un débat social sur la professionnalisation dans la mesure où elle met en place deux interlocuteurs, deux courants de pensée sur cette matière, « *du côté organisation, la logique compétence (dans un souci d'accompagnement des évolutions du travail*

et de repositionnement du pouvoir dans les organisations), et, côté acteur, la logique qualification (dans un souci de mise en reconnaissance des professionnalités à l'initiative des salariés, dans les organisations)». (Wittorski, 2007, page 22).

L'analyse des enjeux sociaux de la professionnalisation nécessite de présenter des aspects portant sur les dispositifs de professionnalisation.
Ces dispositifs, dont l'objectif principal est le développement professionnel, engagent toutes les parties qui concourent à la professionnalisation, pour mieux parfaire le parcours envisagé, proposé dans l'offre de professionnalisation aux individus, pour «*les organisations (champ du travail), les institutions de formation (champ de la formation), les offreurs se situant dans des espaces intermédiaires, tels les organismes, proposant des dispositifs d'insertion, les milieux du conseil …(espace de l'articulation travail-formation*).» Wittorski (2007, page 23)

Ces dispositifs varient selon :

1. l'espace où se réalise la professionnalisation :

- Pour l'espace du travail, deux catégories sont à considérer: professionnaliser les personnes : « *le modèle de l'organisation qualifiante…»*
- professionnaliser les collectifs composant une organisation « (*la notion d'organisation apprenante*)». (Wittorski, 2007, page 24)

- Le modèle l'organisation qualifiante, souvent utilisé dans les dispositifs de professionnalisation des individus proposés par les organisations, définit les actions, les démarches pour la réalisation des objectifs, en vue de la mise en œuvre de l'activité professionnelle, permettant ainsi que l'acte du travail devienne en même temps occasion de formation.

- De son côté, l'organisation apprenante ou apprentissage organisationnel, consiste à capitaliser des savoirs, des procédures et des règles, résultant des situations individuelles, apparues pour résoudre des problèmes, corriger des erreurs détectées ou dans la gestion des aléas.

2. L'espace de la formation

Les dispositifs de professionnalisation proposés se basent sur l'autoformation et la formation en alternance

L'autoformation, dont l'approche est souvent considérée pédagogico-médiatique, à laquelle se joint Galvani, affirmant que : « *l'autoformation désigne ici une situation pédagogique, où l'apprenant travaille seul, le rôle du formateur consiste à organiser un dispositif de stockage et de diffusion des connaissances dans lequel l'individu pourra évoluer seul*» (Galvani, 1995, p. 38, Wittorski, 2007)

Ce dispositif d'autoformation confère une autonomie à l'individu dans la recherche des connaissances, des sources d'information technique ou autres, pouvant contribuer à son développement personnel.

Les dispositifs de professionnalisation sur l'alternance permettent d'articuler la formation et le travail, afin que l'individu puisse acquérir des compétences pour l'exercice de sa fonction. La préoccupation majeure pour ce modèle est le développement des compétences articulées aux situations du travail.

3. L'articulation du travail et de la formation

Ces dispositifs, comme l'indique Wittorski (2007, page 28), se caractérisent par l'analyse des pratiques professionnelles et/ ou sur l'accompagnement en situation de travail (par un tiers, tuteur, parrain), et permettent de la flexibilité du travail, la transformation du sujet en un praticien réfléchi, rendant apte l'individu aux mutations, aux changements, par réflexion rétrospective par rapport à l'action à réaliser.

Par cette approche, on assiste aussi à la flexibilisation des compétences, favorisant l'élargissement des compétences (« poly compétences »), développement de nouvelles compétences collectives, lesquelles concourent à l'amélioration des indicateurs de performance de l'entreprise.

Cette analyse du champ pratique de la professionnalisation, nous permet de découvrir que les dispositifs sont nombreux et sont définis en fonction des parties en interaction, le sujet et l'organisation, pour, d'une part, répondre aux besoins de la société dans la formation des personnes à accomplir leur activité avec efficacité, et d'autre part, contribuer au développement des compétences collectives nécessaires à la réalisation des objectifs de l'entreprise.

La professionnalisation, considérée par Wittorski (2007, page 32), comme processus de développement professionnel des individus soulève des questions de recherche, dont un de ses premiers enjeux est la compréhension des modalités d'apprentissage ou transformation des personnes au travers l'action, laquelle nous conduit à la question des rapports entre sujets et actions.

L'action est analysée selon deux paradigmes :

- Le paradigme structurel ou fonctionnel. la primauté, ayant été attribuée au paradigme fonctionnel par R. Wittorski. Ceci nous conduit à caractériser les travaux réalisés sur l'apprentissage des personnes dans l'action.

Comme préalable, il est utile de présenter une différence entre « apprentissage » et « développement ». L'apprentissage a, selon Wittorski, (2007, page 39), un caractère spacio-temporel local (lié à une situation et à un instant particulier), alors que le développement correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée.

L'apprentissage se réalise donc par l'action, par le truchement d'acquisition des connaissances, pour répondre un besoin issu d'une situation de travail, une situation professionnelle. Ce processus peut se dérouler de façon formelle ou informelle.

De son côté, le développement est le résultat d'un processus de formation d'un sujet à force de plusieurs actions, visant la structuration d'un parcours professionnel autour d'un horizon temporel plus vaste.

Les travaux classiques présentent 3 options pour expliquer le développement : *il se réalise par l'activité* (thèse de Léontiev : l'activité immédiate et médiate), *par le langage (*Vygotski : toutes les fonctions psychiques sont médiatisées par le mot, « *la pensée ne s'exprime pas dans le mot, mais se réalise dans le mot* ») ou *par la pensée* (Piaget). (Wittorski, 2007, page 40)

Six thèses ont été élaborées sur le développement professionnel, qui soulignent l'importance du couple acteur et situation dans le but d'une meilleure compréhension des mécanismes de développement des personnes. (Wittorski, 2007, pages 41)

Selon Wittorski,le terme de professionnalisation peut prendre trois sens différents :

1. « La professionnalisation comme constitution des professions »

Professionnaliser des activités, voire des métiers au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités). Cette mise en reconnaissance a, pour objectif, pour les acteurs sociaux, de conquérir de l'espace dans la sphère du marché et de la concurrence.

Ici, en se basant sur la sociologie américaine fonctionnaliste, citant Wittorski, la professionnalisation signifie processus de transformation d'une activité en profession, dans un contexte libéral, de marché libre. Cette approche est encore plus renforcée par Paredeise qui situe son apparition dans un contexte de concurrence entre les acteurs économiques, comme forme pour marquer leur présence et montrer leur poids. (Wittorski, R. 2007, pages, 17, 70, 72, 76)

Cela revient à dire que les gens sont en quête ou à la recherche d'une notoriété par rapport aux autres composantes de la société pour mieux défendre leurs droits advenant de leur profession, en vue de s'ériger une place équitable dans le cercle de la concurrence et des compétitions pour l'affirmation d'une identité.

2. La professionnalisation « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles.
3. Cette notion, liée aux organisations, se rapporte à la professionnalisation-efficacité du travail (Wittorski, 2007, page 90)

La question principale est de créer un environnement qui permette aux travailleurs de bénéficier d'une flexibilité dans les différents dispositifs de fonctionnement de l'entreprise, en vue de diversifier leurs compétences, en les rendant polyvalents dans l'occupation des postes et l'exercice de leurs tâches.

Ce traitement de polyvalence fait croître l'efficacité de l'entreprise à travers la réduction de certains coûts, tels que l'embauche ou recrutement de nouveaux travailleurs, flexibilité des horaires, etc.

4. la professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité plus grande des offres et pratiques de formation.
5. Dans le processus de formation, de structuration de l'offre de professionnalisation, une place de choix est consacrée à l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler, pour développer l'efficacité des dispositifs, au lieu d'une formation de caractère théorique, parfois déconnectée des réalités de l'exercice des fonctions.

Cela permet d'articuler ou d'associer l'acte du travail et l'acte de formation, tout en évitant de structurer une formation reposant sur la simple transmission des contenus provenant d'une approche théorico-pratique.

Wittorski, partant des évolutions des formes d'organisation, propose six voies, à la base d'une grille, issue d'un travail de terrain ou de recherche, qu'il juge efficaces, pouvant contribuer au processus de professionnalisation, comme outil d'analyse de l'offre de professionnalisation et des dynamiques de développement professionnel des sujets, à partir des caractéristiques observées des régularités et des singularités dissimulées dans ces voies :

1. La voie de professionnalisation appelée « logique de l'action *» caractérise des sujets en prise avec une situation qui leur est familière, mais qui présente un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple).*

Il s'agit des compétences acquises par le truchement des actions réalisées à plusieurs reprises, par routine, intuition, par adaptation, ou ajustements des connaissances déjà incorporées dans un individu, sans que l'individu se rende compte des changements ou modifications opérées dans sa façon d'agir ou de faire.

2. La voie de professionnalisation nommée « logique de la réflexion et de l'action **»** *caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes inédits.*

Cette voie met l'individu devant des situations non programmées, non prescrites, imprévisibles, lesquelles font appel aux capacités de créativité et d'innovation, au travers des analyses déductives et inductives, pour résoudre des situations inattendues, inhabituelles.

3. La voie de professionnalisation appelée « logique de la réflexion sur l'action **»** *correspond aux moments, où les individus analysent de façon rétrospective leur action, soit pour l'évaluer, soit pour mieux la comprendre ou encore pour la transmettre.*

Cette voie permet, comme le signale Wittorski, à partir d'une analyse, d'une évaluation des actions réalisées dans le passé ou antérieurement, chercher à constituer ou formaliser de règles et procédures non écrites ou élaborées pour en faire des connaissances, savoirs professionnels, référentiels de compétences, pour l'exercice des activités d'un poste déterminé dans une organisation ou organisme .

4. La voie de professionnalisation appelée « logique de la réflexion pour l'action **»,** en se guidantsur la perspective de Wittorski, elle constitue une voie visant, comme résultat d'un travail d'équipe ou collectif, à améliorer certaines pratiques déjà utilisées dans la réalisation de certaines activités, tâches, opérations, en vue de les rendre plus performantes et en mesure de contribuer à augmenter la productivité.

Les connaissances ou savoirs provenant de cette réactualisation, en fonction de nouvel environnement ou de nouvelles attentes, servent pour une action, dont les contours sont basés sur des critères de légitimation ou validation.

5. La voie de professionnalisation nommée « logique de traduction culturelle par rapport àl'action**»,** en s'appuyant sur la pensée de Wittorski, présuppose l'intervention d'une figure externe à l'organisation, pouvant revêtir le rôle de conseiller, consultant, expert, tuteur, intervenant à la demande d'une entité, d'une entreprise pour assister ou former des salariés dans un contexte d'une vision nouvelle, d'un changement dans la pensée, dans l'appréhension, dans la réalisation d'une activité, sous un prisme de distance à l'action.

Cet intervenant externe apparaît comme un canal de transmission de connaissances, de savoirs dans la conduite de ce mouvement innovateur de l'action des salariés, produisant un effet non négligeable sur leur identité professionnelle.

6. La voie de professionnalisation appelée « logique de l'intégration assimilation », représente une voie, permettant aux individus d'acquérir des connaissances ou des savoirs qui pourront être utilisés dans la totalité ou non dans le futur pour l'exercice de certaines fonctions, dans un cadre plus large de la professionnalisation de la société.

Ces connaissances nouvelles, acquises par le biais d'une formation initiale ou continue par différentes formes, méthodes, autoformation, peuvent s'avérer nécessaires ou cruciales, pour l'occupation à la longue des responsabilités.

Il est à noter que ces six voies énumérées, résultant d'une recherche de terrains ne doivent pas être perçues sous « *forme de rigidité ou de rigidification des voies».* (Wittorski, 2007, page 125).Leur application pratique, selon les sujets, les situations de travail, de formation, présente des différences et peuvent évoluer, faisant surgir d'autres voies ou gagner d'autres dimensions selon le contexte.

Il est aussi important de souligner que ces voies «*participent de la construction/transformation identitaire des sujets … « identités agies», « identités agies et prescrites».* (Wittorski, 2007, page131)

Un aspect essentiel à prendre en considération est que la professionnalisation est une transaction sujet environnement, signifiant dans d'autres mots, en se basant sur Wittorski (2007, pages 146, 147), que dans ce processus de professionnalisation, plusieurs acteurs entrent en jeu, d'une part, l'organisation, représentant les expectatives sociales, trouvant leur accomplissement dans la recherche d'un changement ou progrès des individus dans des situations de travail, et d'autre part, une quête d'identité, par voie de transaction ou négociation entre l'impératif d'une certification ou validation de ses connaissances ou compétences, démontrées par ses pratiques professionnelles, et aussi, une validation ou reconnaissance pleine par l'environnement, au travers l'attribution à l'individu ou sujet des titres qualificatifs ou qualifiant ses compétences et son professionnalisme ou son statut de professionnel.

Les Approches Compétences

Ce terme « compétences », met en évidence une combinaison liée aux connaissances, aux savoir-faire, aux savoir-être, qu'un individu est appelé à maîtriser pour accomplir les attributions d'une fonction ou d'un poste.
Son usage présuppose la nécessité de sa mise en relation avec d'autres notions, telles que la qualification, dans la mesure où la compétence est de l'initiative des entreprises, tandis que la qualification est de l'initiative des organisations des salariés (syndicats ou autres groupes professionnels), souvent imprégnés de la charge idéologique et sociale. (Wittorski, (2007, page 51)

Plusieurs courants de pensée démontrent que la notion de compétence suscitent des débats théoriques autour des 3 axes, à savoir (*l'axe des modalités de construction des compétences, l'axe de la « nature » des compétences et l'axe de leur spécificité*). (Wittorski, 2007, page 52)

1. L'axe des modalités de construction des compétences est présente dans deux (2) approches :

- La première approche établit un lien entre les compétences et l'action, selon Leplat (1995, p.19), cité par Wittorski. Ce qui impliquerait que le parcours pour l'acquisition des compétences passe nécessairement par une constance de performance des savoirs au travers des processus de formation. (Wittorski, 2007, page 53)

- La deuxième approche, (Wittorski, 2007, page 53), inspirée de Michel et Ledru, (1991, p. 58), indique que les compétences proviendraient des démarches intellectuelles et de savoirs références, ramenant à un mouvement, fondé sur une approche cognitive, dont l'enjeu est la connexion, l'articulation des composantes configurant les principaux contours des compétences (création, adaptation, application) avec un besoin permanent d'améliorer l'horizon de l'intellect et de miser sur des savoirs organisés, structurés en fonction des exigences liées aux situations de travail.

2. Concernant la nature des compétences, on trouve les deux approches suivantes :

- La première, considérant que les compétences seraient de l'ordre d'une combinatoire de ressources, d'une mobilisation par l'acteur de combinaisons inédites de ses propres ressources (composées de connaissances et savoirs). Un des auteurs qui se situe dans ce courant d'analyse, selon Wittorski, est Le Boterf (1997). (Wittorski, 2007, page 54)
- La deuxième approche soutient que les compétences sont la mise en œuvre et l'adaptation de schèmes et la réalisation de processus de conceptualisation. Ce courant est défendu par les tenants de la didactique professionnelle, pour lesquels, nous pouvons citer Vergnaud (1996). (Wittorski, 2007, page 55)

3. Pour la spécificité :

- Zarifian (1997) considère que la compétence au singulier désigne une forme sociale nouvelle de qualification, essayant de se substituer à la qualification de l'emploi, alors que les compétences au pluriel renvoient davantage aux modalités d'action des individus, dans leur diversité. (Wittorski, 2007, page 55)

L'approche de G. Le Boterf , qui propose une analyse plus globale, plus systémique, substituant « agir en compétence» à « avoir des compétences », en intégrant trois composantes : « savoir agir», « vouloir agir» et « pouvoir agir». (Hermel & Corbel, 2013, page 308, figure 5Le Boterf, 2010)

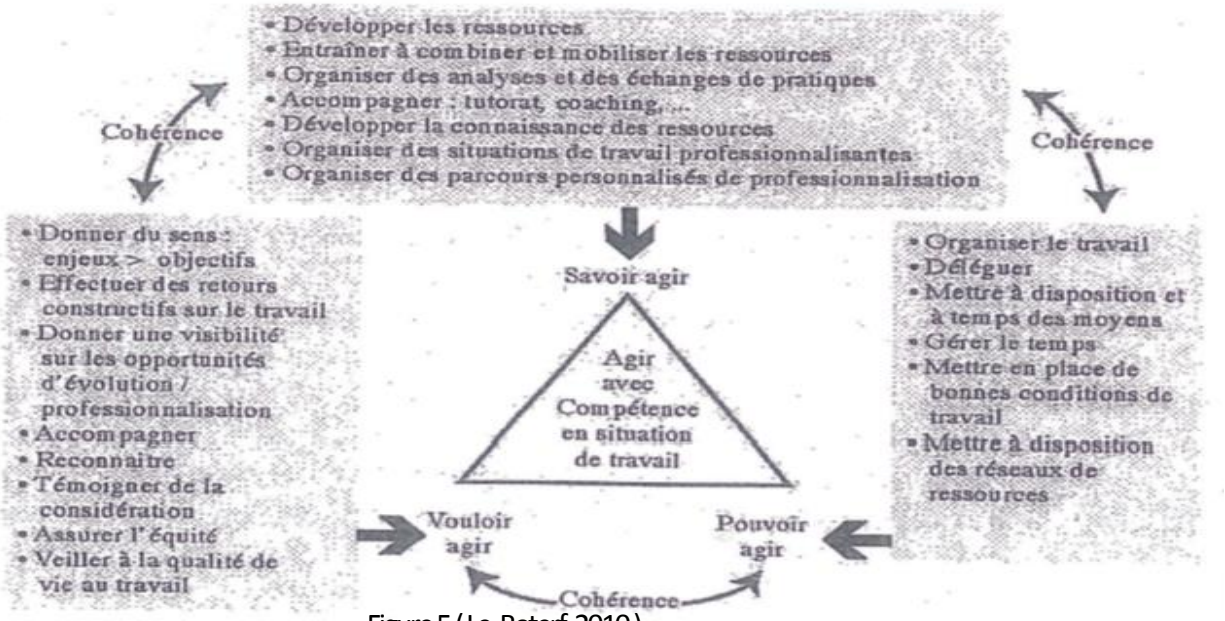


Figure 5 (Le Boterf 2010)

En analysant le concept de Guy Le Boterf (2018, page 50) « *Adopter une « logique compétence », c'est de concevoir et faire fonctionner l'ensemble du dispositif RH dans la perspective de la construction et du développement des compétences »,* on se rend compte que cette logique compétence s'inscrit dans une réflexion critique en relation des compétences, lesquelles doivent être dynamiques pour accompagner la complexification de la gestion et de l'organisation du travail, par des savoir-faire innovant et créant une valeur ajoutée pour l'entreprise.

Cette approche plus globale implique qu'il faut dépasser l'analyse des activités, telle qu'on la pratique encore couramment dans différentes démarches d'analyse du travail ou d'analyse des besoins en formation pour avoir une approche , en termes de situation professionnelle, et où la méthodologie classique des référentiels de compétences et des référentiels de formation est remplacée par une cartographie des situations professionnelles types.

Zarifian, dans son approche aussi globale, selon laquelle le comportement et les attitudes, doivent primer pour l'appréhension de la situation, veut montrer, renforcer l'importance de la composante sociale de la compétence, qu'il considère comme entièrement intégrée aux compétences techniques.

Zarifian (1999) se demande ensuite si les compétences sociales doivent être appréhendées indépendamment des compétences techniques, question, pour laquelle il nous propose une option originale en intégrant compétences sociales et compétences techniques au sein des compétences professionnelles, en présentant un cadre des démarches à suivre, basées sur l'autonomie, la prise de responsabilité et la communication.

Sa triple perspective, contenant la prise d'initiative et de responsabilité correspondant au « vouloir agir», intelligence pratique des situations (« savoir agir») et mobilisation de réseaux d'acteurs (« pouvoir agir»), le place dans la même réflexion que Le Boterf.

Comme Le Boterf, Zarifian souligne l'importance des situations professionnelles dans son modèle de la compétence, et présente la définition suivante :
« *la notion de situation n'est pas identique à celle d'emploi, et il importe de savoir clairement la distinguer »* (Zarifian, 2001)

Cette définition de la notion de situation représente un aspect important, dans la structuration d'une action de formation, tenant compte des objectifs de la formation, des enjeux d'orientation, pour la prise de responsabilité et l'appréhension de la situation par le destinataire, dans le but de mieux cibler les compétences qui doivent être mobilisées pour correspondre aux objectifs de l'organisation.

Les travaux de Cécile Dejoux (2013, page 7) proposent de nouvelles approches en relation au terme « compétence». Sa vision pointe des aspects particuliers, à considérer, compte tenu de la complexité qui entoure la définition de la compétence :

- des ressources humaines, avec les *compétences individuelles ;*
- du management, avec les *compétences collectives* ;
- de la stratégie, avec les *compétences clés et le cœur de métier* ;
- de l'économie territoriale, avec les *compétences territoriales*.

Ses contributions, à partir des catégories signalées, ci-dessus, nous amènent à formuler des commentaires sur chaque définition :

1. *« La compétence individuelle est la combinaison d'un ensemble de connaissances dans un contexte donné, permettent d'aboutir à un niveau de performance attendu et validé »*. (Cécile Dejoux (2013, page 11)

Ce concept permet, d'une part, de découvrir que ce terme renferme la conjugaison de multiples ressources pour réaliser une action dans un cadre concret, en vue d'atteindre des objectifs précis, et d'autre part, de savoir que la compétence est mesurable par une performance et donne droit à une reconnaissance, une validation.

2. « *La compétence collective représente la compétence que possède une équipe et se caractérise par six attributs : une représentation commune, un référentiel commun, un langage partagé, une mémoire collective, un engagement, un but à atteindre* ».

Elle permet de mobiliser toutes les synergies, comme équipe, afin de pouvoir mettre ensemble toutes les capacités, toutes les ressources pour la matérialisation des objectifs managériaux, définis ou établis pour la rentabilisation de l'entreprise, et constitue aussi un indicateur d'appréciation de l'engagement du management dans la conduite d'un collectif d'individus.

3. *« La compétence organisationnelle (compétences clés et le cœur de métier) met en œuvre et combine des ressources financières, techniques et immatérielles afin d'élaborer les activités de la firme ».*

L'émergence de ce concept, d'une part, est le résultat du rapprochement entre GRH et la stratégie. L'optimisation et la combinaison des diverses ressources internes de l'organisation, constituent le facteur déterminant des succès de l'entreprise, la rendant plus compétitive.
Cécile Dejoux (2013, pages 24, 25) indique deux théories qui intègrent le concept de compétence organisationnelle, compétence clé et cœur de métier :

- La *théorie des Ressources* ou *Resource-based view*

Elle prend sa genèse dans les travaux de l'auteur Edith Penrose (1959)

Ce courant de pensée, selon Cécile Dejoux, définit la firme par rapport à ces ressources tangibles (disponibilités financières, outils industriels…) et intangibles ou immatérielles (réputation, savoir-faire, compétences des hommes et des équipes…), lesquelles par l'entremise des compétences organisationnelles se mettent en relation ou établissent des liens, conduisant à la performance.

- La théorie des capacités dynamiques : Teece, Pisano et Shuen (1990, 1997)

Cette théorie insère des acquis essentiels qui permettent à l'entreprise de mieux se positionner face à ces concurrents pour avoir des atouts et attributs, dont la singularité, la particularité, la spécificité, offre des avantages non comparables, difficiles à être réunis dans un court délai par une partie concurrente.

4. « Les compétences clés, sont des compétences organisationnelles spécifiques qui apportent une rente à la firme, c'est-à-dire un avantage durable dans le temps». (C. Dejoux, 2013, page 26)

Ces compétences clés, forgées autour d'un métier dont la configuration, structuration, la mémoire, relève d'une convergence collective, d'une identité, constituant une marque, qui la différencie des autres concurrents et sert de sphère de liaison entre compétences clés en stratégie et en RH.

5. *« La compétence territoriale : l'objectif poursuivi (par des groupements d'entreprises et des organismes publics : sécuriser l'emploi à partir d'une anticipation des parcours professionnels »*.

L'appropriation de cette compétence par les intervenants directement concernés, permet de faire des projections, des prévisions, des anticipations, couvrant les besoins pressentis ou envisagés dans une échelle plus vaste ou un bassin d'emploi, au niveau du territoire et non d'un seul établissement ou organisation, augmentant des garanties de sécurisation, devant des crises cycliques, affectant le comportement, le rendement des entreprises et des institutions ou organismes publics.

Lors des journées internationales de la formation de Deauville, en octobre 1998, il a été proposé par la Medef, ex CNPF, la définition suivante de la compétence :

« *La compétence est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer et de la faire évoluer* » (voir CNPF, Journées internationales de Deauville, 1998 : objectif compétences, tome 1, octobre 1998).

Cette définition permet de constater que la compétence, en dépit d'être le résultat d'agencement de connaissances de différents types, à quel point elle est liée à une situation professionnelle, une situation de travail, une action, pour être prise en compte et certifiée.

Dietrich, A. (2015, page 53), clarifie encore le concept de management, en soulignant que : « *Manager les compétences consiste à développer les compétences individuelles et collectives pour accroître le professionnalisme des salariés et le mettre au service de la performance et de la création de valeur de l'entreprise. Cela implique une démarche formalisée, une pluralité d'acteurs et une instrumentation de gestion élaborée* ».

Elle est complétée par A. Dietrich (2015, page 40), qui la considère vérifiable, certifiée, pour sa reconnaissance sociale dans le champ de son action, de son opérationnalité ou de se pratiques, en confirmant qu'elle est « Un savoir-faire opérationnel validé » (Accord A. CAP 2000).

Une autre approche de Cécile Dejoux, que nous appuyons, stipule que la *compétence est venue s'imposer comme alternative ou complément de la notion de qualification, car elle correspond aux nouvelles orientations de l'emploi et permet de mettre en œuvre les nouvelles exigences du travail, notamment, l'individualisation, la polyvalence, la culture du résultat, la flexibilité de l'organisation du travail, le comportement, les capacités d'apprentissage.*

Le développement de compétence est déterminé par la qualité des relations entre le sujet et l'organisation :

- l'organisation doit mettre des moyens nécessaires pour le développement de connaissances, tenant compte des situations du travail
- la responsabilisation du sujet ou de l'individu pour la réalisation des tâches avec l'efficacité requise pour garantir sa reconnaissance.

En visualisant l'épicentre de cette prise de position sur la qualification, a contrario du « Model Fordien », qui a dominé dans la sphère de la production dans des secteurs clés de l'industrie, nous pouvons intérioriser les lacunes qu'il dissimule, de rendre les travailleurs des simples instruments de répétition des tâches et des gestes, constituant un frein pour leur développement et valorisation. (A. Dietrich, 2015, page 16).
La logique de compétence, en s'inspirant de A. Dietrich (2015, page 43), surgit comme une solution à cette situation, pour contourner le model fordien, pour éliminer ses effets négatifs sur l'organisation du travail, la reconnaissance salariale, au travers un principe collectif, par la responsabilisation individuelle et la flexibilisation des salaires.

Les compétences acquises dans et en dehors de l'exercice de ses fonctions, son lieu de travail, l'adéquation aux différentes mutations ou évolutions aux situations professionnelles, constituent dorénavant des critères essentiels pour l'occupation d'un poste de travail ou l'ascension dans la hiérarchie de l'organisation.

Une autre approche « le talent », une notion nouvelle, apparue dans les années 2000, est en train de s'ériger une place dans le concept de compétence, comme le fait remarquer Cécile Dejoux, Thévenet (Dejoux, Thévenet, 2010), (Cécile Dejoux, 2013, page 34), « *Le talent, représente, la combinaison rare de compétences rares »,* ramenant à sa singularité dans le fait qu'il se démarque du référentiel habituel et peut être identifié à n'importe quel niveau de la hiérarchie. Elle constitue une offre de compétence différenciée, qui mérite d'être négociée en vue de la reconnaissance de valeur ajoutée qu'elle apporte à l'entreprise.

L'analyse de nombreux aspects constitutifs de la compétence, présentée par Cécile Dejoux (2013, page 35) permet d'analyser la compétence sous ses diverses facettes et mieux comprendre ses liens avec la stratégie, le management et la gestion des ressources humaines.

Un autre aspect important, à prendre en considération, qui vient donner de la substance à une meilleure appréhension de la compétence, dans l'optique de la gestion des compétences, concerne la GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences, démarche devenue le levier sur lequel toutes les entreprises doivent bâtir leur gestion, a apporté des avantages sur le plan managérial des entreprises, en introduisant une approche stratégique, dans le traitement des questions de ressources humaines, de compétences, des emplois, à cause de son caractère prévisionnel.

Ce dispositif de GRH, comme l'indique Cécile Dejoux (2013, page 59), comporte trois directions complémentaires, à savoir, lier les besoins RH à la stratégie de l'entreprise, anticiper les besoins en emplois et compétences et les comparer aux ressources humaines actuelles et dialoguer avec les partenaires sociaux sur les moyens à mettre en œuvre (formation, bilan de compétences, mobilité, VAE) pour le développement des compétences.

La mise en articulation de ces actions mobilise plusieurs outils, conduisant à intégrer les enjeux majeurs des compétences dans différentes perspectives, formation, professionnalisation, évaluation, en vue d'assurer leur combinaison stratégique pour le bénéfice des salariés, et en conformité des objectifs établis par GRH.

D'autres outils complémentaires sont utilisés, tels que le référentiel métier, cartographie des métiers, observatoire des métiers et des compétences, passeport formation ou compétences, qui servent à accompagner les parcours professionnels des salariés dans l'acquisition de compétences conciliant les intérêts de l'employeur et ceux des salariés pour maintenir l'entreprise performante, compétitive, face à la recrudescence de la concurrence.

L'évaluation des compétences occupe une place fondamentale au même titre que l'identification des besoins en compétence, comme le précise Cécile Dejoux (2013, page 84), peut se réaliser en « trois situations distinctes », « *lors des évaluations annuelles, lors d'un recrutement et lors de l'intégration du collaborateur dans un nouveau poste».*

Également, un bilan périodique de compétence est élaboré, pour faire un état des lieux, voir des ajustements à faire et procéder à la mise à jour des compétences, rendant l'individu responsable de son développement, face aux constantes transformations des situations du travail.

La gestion des compétences a émergé dans les pratiques de management des entreprises, comme une réponse pour bien articuler les compétences dans l'entreprise et permettre son adéquation, adaptation aux mutations profondes qui s'opèrent dans la sphère de production, mues par les exigences de la croissance économique et des progrès scientifiques et technologiques, comme A. Dietrich (2015, page 13) le fait remarquer.

Section 2.2. Identité Professionnelle des Formateurs et des Enseignants

L'identité est présentée par Wittorski (2007, page 62), comme une quête de sens et de positionnement social, et n'est rendue possible que par l'évaluation que l'environnement fait de l'individu :

- L'identité de l'individu, d'une organisation, se révèle, non pas de façon isolée, mais en se confrontant aux autres composantes de son entourage.

- Elle est associée à la construction provoquée par des aspects internes et externes à l'individu, issus de ses relations, avec le monde qui l'entoure et exerce en lui (l'individu) une influence.

La transversalité, la polysémie de la notion de l'identité fait surgir des interprétations différenciées, créant de paradoxe quant à sa définition, comme le cas de Gottlob Frege mathématicien, reporté par Gravé ((2002, page 2), qui la considère indéfinissable « *Puisque toute définition est une identité, l'identité elle-même ne saurait être définie*. »

Cela nous conduit, en s'inspirant de Gravé (2002, pages 3, 4), à pointer les deux traditions de recherche dans les sciences sociales, une, s'appuyant sur les dimensions psychologiques individuelles, et l'autre, la tradition sociologique durkheimienne, fondée sur les déterminants sociologiques de la production ou de la reproduction identitaire.

Cette analyse de l'identité conduit à en faire ressortir des approches, d'une part, tournées vers un découpage entre identité individuelle et identité collective, chacune focalisant sur la dimension individuelle de construction de l'identité pour soi, ou sur la dimension collective, définissant l'appartenance de l'individu à un groupe ou à une catégorie sociale (identité pour autrui).

Ces approches subdivisées en deux, l'une fondées sur des bases psychiques de la construction de l'identité, s'inspirent des travaux de la psychologie et de la psychanalyse, dédiés à la socialisation des individus, mettant de côté les dimensions de reconstruction de l'identité tout au long de la vie, et les dimensions sociologiques de contexte dans lesquelles gravitent ces constructions et reconstructions identitaires.

L'autre volet des approches est en quête des déterminismes sociaux, moteurs de la construction identitaire, dont les démarches liées aux recherches ou travaux de la sociologie, de l'anthropologie et de l'économie, misant sur les mécanismes sociologiques de la production et de la reproduction identitaire, écartent ou occultent les dimensions diachroniquesde construction et de reconstruction identitaire sur le plan individuel et sur les mécanismes à l'origine de leur apparition.

La convergence dans ces approches réside dans le fait que l'identité est toujours construite et/ou reconstruite, selon les situations professionnelles, les situations du travail, les contextes en face desquels l'individu se trouve confronté.

Plusieurs constructions théoriques ont tendance à considérer l'identité dans un rapport sujet-autrui-environnement, la seule différence réside dans le paradigme dans lequel ces constructions s'insèrent (un paradigme donnant la préférence à une dynamique individuelle ou à une dynamique interindividuelle ou encore à une dynamique sociale), pouvant être extrapolée à une dynamique organisationnelle. (Wittorski (2007, page 62)

Vue la variabilité de la notion de l'identité, la question à poser est de savoir à quel point se situe l'identité professionnelle des formateurs, des enseignants et tout autre intervenant dans ce processus, tels que les conseillers, les concepteurs des offres de formation ou des organisations de formation.

Identité Professionnelle des Formateurs

L'identité se rapporte surtout à la formation des formateurs, laquelle tient sa base sur les cursus de formation, désignant l'offre de formation.

Les stratégies identitaires reposent sur la clarification d'une série d'aspects, dont la racine part de l'offre de formation, comme le souligne Gravé (2002, page 9), en se référant à Bernard Liétard, laquelle constitue un enjeu stratégique dans une dynamique de reconnaissance d'une identité professionnelle spécifique. Ceci reflète une réalité dans la mesure où ce processus de formation permet à l'individu de gagner une certaine notoriété dans la société par l'acquisition des compétences professionnelles qui le différencie des autres et lui donne un statut social.

Par les cursus de formation, comme l'a indiqué Gravé (2002, page 10), dans une étude réalisée par CNAM en 1987, on constate que l'offre de formation des formateurs est diversifiée, selon trois types de logique :

- « une logique *académique*, centrée sur des savoirs de type universitaire, souvent disciplinaires, et l'acquisition d'une certification » ;
- « une logique de *développement personnel* faisant appel à une démarche d'autoformation et développant l'analyse et la formalisation des « savoirs pratiques »
- « une logique de professionnalisation centrée sur la définition précise d'une fonction, recourant à des formations longues, donnant une place privilégiée à l'alternance et impliquant souvent la mise en œuvre de projets »

Ce manque d'unicité dans les cursus de formation, dans la production des savoirs spécifiques, freinant la construction de l'identité des formateurs. C'est ainsi que Guy Jobert, selon Gravé (2002, page 12), soulève deux aspects contraignants, constituant des obstacles à l'émergence de cette identité, à savoir, « *d'une part, la* « *segmentation de l'offre de formation et du marché du travail, et d'autre part, la nature même des compétences des agents de la formation continue oscillant perpétuellement* » *entre un pôle* d'« *indétermination des pratiques »et un pôle de « technicité*»…

La multiplicité de cursus dans l'offre de formation, provoquant une hétérogénéité, une fissure dans leur conception et mise en œuvre, représente un handicap majeur dans la recherche ou définition d'une identité professionnelle et sociale des formateurs.

En se basant sur la réflexion ou l'approche de Marcel Pariat, avancée par Gravé (2002, page 21), reposant sur une perspective psychosociologique de l'identité des formateurs, on peut établir une typologie des formateurs, en cherchant à différencier des types de statuts, des rôles et de fonctions, lesquels sont des indicateurs visibles d'une identité professionnelle. En d'autres mots, on arrive à reconnaître l'identité d'un formateur au travers une mise en relation de ces éléments constitutifs, qui sont déterminants pour l'organisme en charge de la promotion d'une action de formation.

Un nouveau courant a émergé, sous la vision ou l'approche de JoelAllouche-Benayoun et Marcel Pariat (Gravé, 2002, page 24), dont la construction de l'objet d'analyse considère la formation, comme constitutive d'enjeux politiques. L'objet de leur démarche, comme contribution à la recherche d'une solution à la problématique sur l'identité, montre l'impact qu'exerce le rôle du formateur dans le processus de formation et dans la structuration de la constitution et de la reconnaissance de l'identité professionnelle. La valeur attribuée au formateur, son statut, sa fonction, les dispositifs utilisés dans la formation, la quête permanente de la qualité, constituent des indicateurs pour une reconnaissance véritable de l'identité.

Comme ces deux auteurs le font remarquer, le formateur a tendance à se placer entre :

- des aspirations identitaires pour la recherche d'une reconnaissance symbolique, passant par une simple certification ou validation universitaire, pour prétendre exercer un rôle d'enseignant-plus ou de haut niveau, lui décernant le statut de cadre supérieur ;
- et des aspirations d'action sociale, poussé par le désir de la recherche d'un rôle social, en lien avec une ferme ambition d'accompagnement des processus de transformations techniques, de mutations sociales et du développement économique.

Plusieurs études de terrains réalisés sur cette problématique de la construction identitaire des formateurs suggèrent des multiples pistes pour la compréhension des phénomènes observés et présentent des éléments pouvant influencer l'identité professionnelle selon le contexte, mais présentent des lacunes, quant à la réelle problématique permettant de définir des contours d'une identité professionnelle émergente.

Dans le cadre de l'exercice des activités professionnelles, incorporant les compétences mises en œuvre, les compétences, les savoirs et images de soi, comme le dit Claude Dubar (Gravé, 2002, page 31), peuvent aussi constituer le noyau dur des identités en discussion, considérant que les compétences sont indissociables de la trajectoire professionnelle et aident à évaluer les connaissances, les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-agir, le niveau d'expertise, le talent des formateurs dans des contextes des contraintes ou face à des circonstances inattendues.

En jetant un regard sur l'analyse de Serge De Witte (Gravé, 2002, page 34), on s'aperçoit comment la différenciation des fonctions cardinales de la formation (fonction politique, fonction de conseil, fonction pédagogique et didactique) permet de définir les rôles des formateurs, en fonction des attentes des organisations ou des entreprises, dictées par le marché de la formation, influencées, segmentées par la forte demande sociale. Cet éclatement des fonctions des formateurs, suite à leurs rôles diversifiés, l'intervention des pressions extérieures à la profession, provoque aussi l'éclatement des identités.

La nouvelle période dans la dynamique de l'identification des éléments constitutifs de l'identité professionnelle prend la relève avec des travaux de nouveaux auteurs qui se réclament porteurs des approches, des apports susceptibles de mieux caractériser les bases constitutives de cette construction identitaire, pour la crédibilisation et légitimation des rôles des formateurs.

Une de ces approches nouvelles, mieux élaborée, par rapport aux précédentes, est celle de Jean-François Blin (1997) (Gravé, 2002, page 66), basée sur une perspective systémique, proposant un modèle qui articule représentations, pratiques et identités, en lien avec un contexte d'action, mais, pour être prise en compte, elle doit prouver que son champ d'application pourrait s'élargir aux formateurs d'adultes, l'autre population non inclue dans son analyse.

De son côté Claude Dubar (1991) (Gravé, 2002, page 67), avec une approche, inscrite sur des catégories d'analyse opératoires pour des recherches empiriques, propose la division du soi, comme forme de manifestation primaire de l'identité, l'opposant à l'identité pour autrui, montrant la dualité sociale de ces deux côtés, représentant, l'individu, le formateur, d'une part, et de l'autre part, les organisations, l'employeur, faisant ressortir deux approches identitaires hétérogènes, la mise en articulation du passé historique de l'individu, de sa trajectoire sociale et scolaire, comme apport antérieur, pour son avenir professionnel, devant s'ajouter à une nouvelle situation professionnelle, forgée sur le champ institutionnel des organisations.

Claude Dubar (Gravé, 2002, page 68), a structuré enfin par le principe de double transaction, à travers laquelle il fait apparaître l'identité professionnelle, sous deux processus, une transaction biographique, liée à l'historique, du parcours, de la trajectoire antérieure, les prétentions, les intérêts de l'individu, servant de base pour la projection des progrès futurs, des avenirs réalisables, possibles, et une transaction relationnelle, instrument de reconnaissance des positions revendiquées, des réalisations de l'entreprise et son objet social.

Claude Dubar est arrivé à développer une autre approche, inspirée des travaux de Dominique Schnapper (Gravé, 2002, page 69), considérant l'identité professionnelle reliée à la sphère d'emploi et des activités économiques, tandis que l'identité sociale, malgré ses relations étroites avec elle, il l'associe aux dimensions biographique et sociohistorique de l'individu, désignant ce construit, comme « formes identitaires », retirant à l'individu le rôle majeur dans la construction de l'identité.

Poursuivant ce cadre d'approche, dans le but de construire l'objet identité, Claude Dubar (1991) (Gravé, 2002, page 71), dans la même pensée de transaction biographique et relationnelle, conclut que l'identité professionnelle est un produit, résultant de deux processus identitaires, un processus biographique, intégrant de façon progressive les identités sociales et professionnelles de l'individu, découlant de son parcours et un processus relationnel, permettant la reconnaissance des identités, résultant des savoirs, des compétences dans l'action, dans un espace bien délimité et approuvé.

La mise en relation de ces deux approches nous conduit à la construction de l'identité des formateurs, à partir de l'hypothèse centrale, l'identité de soi et l'identité pour autrui, comme étant le noyau principal de construction et reproduction identitaire.

L'identité professionnelle des formateurs d'adultes, prônée par Dubar (Gravé, 2002, page 72), comme résultat du produit d'un double compromis, nous pouvons établir la construction de l'identité des formateurs, à la fois comme un processus objectif, par la reconnaissance des partenaires, des compétences, des positions de l'individu, et subjectif, par le fait de l'individu avoir la prétention de faire valoir ses capacités personnelles.

Ceci étant, ce double compromis, synchronique et relationnel entre les identités proposées par les organismes de formations et les identités assumées par les formateurs dans ces contextes, permet d'identifier deux processus. (Gravé, 2002, page 72) :

- Un processus collectif et synchronique de la construction de l'identité pour autrui, se caractérisant par un compromis entre les identités attribuées ou proposées par et dans les situations de travail et les identités assumées ou intériorisées par les formateurs.

Il est à rappeler que pour l'identité professionnelle proposée ou attribuée, dans l'approche de Dubar, il s'agit des modes de reconnaissance sociale et professionnelle des formateurs en fonction des situations contextuelles, auxquelles, ces modes sont insérés.

En plus, considérant que les activités et les compétences des formateurs, sont les dimensions structurantes d'une identité professionnelle, l'auto-évaluation de ces aspects par les formateurs est révélatrice des identités intériorisées. Par contre, les identités assumées, seront identifiées, repérées, par la perception, compréhension du rôle professionnel qu'ils assument dans les contextes.

Tout repose sur la forme de reconnaissance des formateurs par les organisations, par l'employeur, par le rôle que ces formateurs jugent joué à partir des acquis observables, conduisant à leur valorisation professionnelle et sociale.

- Un processus individuel et biographique de la construction de l'identité pour soi, se caractérisant par un compromis entre l'identité héritée, l'identité professionnelle investie dans le présent et l'identité visée par les formateurs.

L'identité sociale héritée est conçue, comme composantes indissociables et objectives de l'identité sociale des formateurs, leur trajectoire sociale, leur origine sociale et professionnelle, devant intégrer ou être prises en compte dans la validation de ses compétences, de son parcours professionnel, parcours de formation initiale et continue, etc.

L'identité professionnelle investie est interprétée comme l'avis, la vision, la perception, la description, le constat des formateurs sur leur rôle professionnel actuel, en se confrontant avec leur parcours, trajectoire, leur historique biographique, par exemple caractéristiques sociographiques de l'identité héritée, socialisations professionnelles successives, pratiques de formation continue…

À son tour, l'identité visée a un lien aux ambitions, intentions, perception des formateurs de leur perspectives d'avenir, de leur progrès futur, au vu de leur cheminement biographique, par exemple, perspectives de promotion à court ou moyen terme, changements envisagés, projet de quitter la formation …

L'idée principale se rapporte à la perception que se font les formateurs à partir de leur parcours antérieur professionnel, en fonction de certains indicateurs, aussi bien que leur actuel rôle professionnel à partir des données biographiques accumulées matérialisées par leur expérience et bien également leur perspective future d'ascension ou promotion dans la hiérarchie, en fonction de leur trajectoire biographique.

Nous pouvons alors déduire que ce double compromis, d'une part, biographique et diachronique, et d'autre part, relationnel et synchronique, permet de constater, comme conséquence méthodologique, que l'identité pour soi et l'identité pour autrui constituent les deux dimensions structurantes de l'identité, autour desquelles doivent se fonder toute démarche, visant la construction identitaire des formateurs.

Cette analyse des facettes de l'identité permet de comprendre la place centrale que cette notion comporte, d'une part, dans les évolutions et transformations dans la professionnalisation en relation avec les étapes de développement de la formation professionnelle, et d'autre part, dans la structuration et reconnaissance des compétences.

Les travaux des auteurs prouvent que les formateurs d'adultes, comportent une série d'identités reliées, fondamentalement, à leurs modes de socialisation professionnelle, se rapportant à leur passé, à leur parcours antérieur.

L'analyse des résultats, comme mentionné par Gravé (2002, pages 184, 185), des compromis synchroniques et diachroniques, a conduit les auteurs à formuler quatre logiques identitaires, directement ancrées au processus de construction de l'identité :

1. la transformation identitaire chez les formateurs-insertion, logique liée aux formateurs, avec identité de passage, dont la socialisation professionnelle est récente dans la formation continue ;

2. le renforcement d'une identité professionnelle externe à la formation continue chez les formateurs-animateurs, en prime-socialisation professionnelle, abdiquant ou se désolidarisant avec leur identité professionnelle, pour cause de leur formation initiale, qu'ils jugent plus valorisant pour leur parcours de formateur ;

3. l'identité confortée de formateur technique, qui intègre le formateur qui s'identifie, s'ajuste à une identité, conséquence, d'une double socialisation professionnelle, dans le domaine technique et de formation professionnelle ;

4. les identités revendiquées, de conseiller en entreprise et de concepteurs de projets, qui se réclament porteurs d'expertise à être prise en considération dans l'exercice de leur métier, comme aspect distinctif de leur identité.

Les logiques ici présentées démontrent à quel point, elles sont la source de plusieurs identités professionnelles pour les formateurs d'adultes, lesquelles sont associées aux facteurs suivants:

- la reconnaissance des formateurs dans les contextes structurels de la formation continue ;
- les trajectoires sociobiographiques des formateurs ;
- les mécanismes d'articulation du biographique et du structurel.

Il est aussi important de souligner, avec Gravé (2002, page 186), que ces compromis, comportent des mécanismes objectifs et subjectifs, avec le croisement des dimensions individuelles et collectives, permettant de conclure que la construction identitaire, tant sur un regard synchronique ou diachronique, s'articule avec le psychologique et le sociologique.

Les auteurs, précurseurs de cette modélisation sur les contours de la construction de l'identité, considèrent que, malgré la richesse contenue dans cette recherche, dans ces travaux, dans ces résultats, subsistent encore des zones obscures, sur la vraie notion de l'identité et ses usages, non seulement par rapport aux sciences sociales, mais aussi d'autres champs de la connaissance.

Suite aux diverses lectures que peuvent présenter l'identité et l'identification, donnant lieu dans certains cas à des convergences, et dans d'autres cas, des conflictualités, les auteurs considèrent que, penser les logiques identitaires, en termes d'identification au rôle professionnel et au secteur de la formation continue, permettrait de saisir les mécanismes à l'origine de ces constructions identitaires.

Mais, tout porte à croire que la notion d'identité devrait être analysée, en prenant en compte les influences internes et externes, qui rendent difficile de partager le même positionnement social. Ceci est une preuve que ce groupe professionnel des formateurs a besoin d'affirmer son identité, son homogénéité, mais qui, se heurte à une hétérogénéité, une pluralité dans sa constitution, affaiblissant sa position sur le marché, par rapport à d'autres professions.

Identité Professionnelle des Enseignants

La question de la professionnalisation et compétences des enseignants nous amène à la nécessité de déterminer la typologie des enseignants censés être soumis à un processus conduisant à accroître leur développement professionnel par l'acquisition des compétences adaptées à la dynamique de croissance de l'enseignement supérieur.

Tenant compte des enjeux et attentes auxquels sont confrontés divers acteurs de formation initiale et continue, il y a lieu de différencier leurs champs d'activités et de dégager des caractéristiques essentielles de ce groupe professionnel :

« - *dans tous les pays, la différenciation des catégories d'enseignant /de formateur à temps plein et de formateur à temps partiel /temporaire existe ;*

- *les enseignants des filières générales sont plus souvent formés dans l'enseignement supérieur que ceux des disciplines professionnelles ;*
- *dans la plupart des pays, les enseignants des disciplines professionnelles doivent justifier, en plus de leur diplôme de plusieurs années d'expérience pratique dans l'industrie à l'exception de l'Italie et du Royaume-Uni, qui ne possèdent aucun système de formation professionnelle réglementée pour ce type de personnel ;*
- *enseignants et formateurs de Formation Professionnelle appartiennent à deux catégories professionnelles : celle de leur domaine d'expertise et celle d'éducateur.*» (Cedefop 2002), (Hermel& Corbel, 2013, page 297)

Notre travail de recherche s'est circonscrit sur les enseignants des filières générales et les enseignants des disciplines professionnelles, qui ont un rôle primordial à jouer dans la transmission des connaissances ou des savoirs.

L'environnement économique, social et politique exerce une forte influence sur les universitaires, à telle enseigne que ces derniers sont sommés de s'ajuster aux évolutions présentes et futures : « *Les évolutions mêmes des fonctions éducatives et formatives exigent une professionnalisation accrue des enseignants et des formateurs* »(Hermel & Corbel, 2013, page 305)

L'apport des pays pionniers, (France, l'Allemagne et les États-Unis), dans le développement universitaire a constitué un modèle pendant une longue période : « Ils *représentent chacun une des trois grandes traditions universitaires qui ont marqué le XIXe et le XXe siècle* ». (Musselin, 2008, page 4)

L'Allemagne a forgé un modèle reposant sur des universités groupant en son sein les différents ordres de facultés et sur des professeurs, fonctionnaires titulaires de chaires, qui mènent conjointement activités d'enseignement et activités de recherche.

Le modèle français mis en place, à son tour, reposait sur des facultés pilotées par l'Etat et des représentants syndicaux de la corporation universitaire. Les enseignants ont pour mission de « collationner des grades », c'est-à-dire de délivrer des diplômes. La recherche viendra plus tard, avec un retard significatif.

Quant aux États-Unis, son modèle s'inspire des variantes de la tradition anglo-saxonne, fondée sur des institutions fortes, avant même que les universitaires se constituent comme profession. Ce modèle est à l'opposé du système allemand, puisque son socle repose sur le département et son groupe d'enseignants.

La définition d'un enseignant du supérieur se trouve confrontée à « *des situations et statuts très différents, et même de plus en plus diversifiés du fait des évolutions récentes* ». (Musselin, 2008, page 8)

Musselin (2008, page 8), propose de « *considérer comme enseignant du supérieur, toute personne enseignant dans un établissement d'enseignement supérieur, qu'elle ait ou non des activités de recherche* ».
Cette définition d'enseignant du supérieur en France est variable en fonction des institutions considérées.

Ceci est dû au fait que ce titre d'enseignant du supérieur tient compte de la nature de l'établissement d'enseignement supérieur, de ses liens ou association aux différents organismes étatiques ou privés.

De façon générale, sous ce vocable d'établissement d'enseignement supérieur, on incorpore les universités, les grands établissements (type Sciences Po (Institut d'études politiques de Paris), Cnam – Conservatoire National des Arts et Métiers, etc.) et les « grandes écoles (CGE-Conférence des grandes écoles) ou de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI).

Ces différents groupes d'institutions sont placés ou sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur ou parfois rattachés à des chambres de commerce et d'industrie, ou bien encore sont totalement privés.

Cette différenciation dans la distribution ou classification des institutions concoure à l'hétérogénéité des statuts des professeurs, laquelle dépend de l'encadrement spécifique des enseignants dans des institutions ou des règles statutaires propres, selon les profils,

les types d'obligations d'enseignement, les besoins prioritaires des institutions, l'appartenance des établissements au public ou au privé.

Les analyses de Musselin (2008, pages 9, 10, 11), nous amènent à comprendre que l'appellation d'enseignant du supérieur varie selon des contextes précis à l'intérieur des pays, en accord avec une grande variété des particularités, des situations, de statuts, de carrières, d'obligations, comme c'est le cas de la France.

Les personnels qui intègrent les universités et les grands établissements, rattachés au ministère de l'éducation nationale (ou ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche depuis mai 2007), ont des « *statuts très différents »,* répartis de façon suivante :

- *« les trois corps que forment les professeurs, les maîtres de conférences et les assistants* (ce dernier corps est toutefois en voie de extinction) : ils constituent ce que l'on appelle en France les « *enseignants chercheurs* », un petit nombre d'entre eux sont les professeurs associés à temps partiel (Past), c'est-à-dire qu'ils exercent une activité professionnelle à mi-temps et sont enseignants le reste du temps » (Musselin. C., 2008, page 9)
- *« personnels contractuels comme les doctorants allocataires-moniteurs »* (Musselin. C., 2008, page 9)

- *« les postes d'attachés temporaires d'enseignement et de recherche (Ater), occupés le plus souvent par les doctorants en fin de thèse ou de jeunes docteurs, sur des contrats d'un an renouvelables une fois »* (Musselin. C., 2008, page 10)

- *« enseignants du secondaire en poste à l'université : professeurs certifiés (PRCE), titulaires du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, des professeurs agrégés de l'agrégation du secondaire (les Prag). PRCE et Prag sont des fonctionnaires du secondaire, comptabilisés parmi les enseignants du supérieur, alors que leurs collègues qui enseignent en CPGE ou en BTS ne le sont pas »* (Musselin. C., 2008, page 10)

- *« Les vacataires ou des « chargés de cours », rémunérés à l'heure, qui assurent les enseignements pour lesquels il y a sous-encadrement ou bien qui nécessitent des compétences pointues et spécifiques : il peut donc s'agir soit d'enseignants du supérieur qui assurent des heures complémentaires, soit de chercheurs des organismes de recherche qui apportent leur concours, soit d'intervenants occasionnels (des doctorants parfois, mais plus fréquemment des professionnels). »* (Musselin. C., 2008, page 10)

Une autre question qui se pose en France est le traitement des doctorants par rapport à la profession d'enseignant. « *En France, ils ne sont comptabilisés dans les statistiques des enseignants du supérieur du ministère que quand ils ont le statut particulier d'allocataires-moniteurs (…les doctorants allocataires-moniteurs : salariés d'Etat pour une période de trois ans, afin de préparer leur doctorat, ils doivent, dans le cadre d'un monitorat, assurer soixante-quatre heures de cours par an à l'université et suivre trente journées de formation à l'enseignement supérieur, réparties sur trois ans dans un Centre d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES)*». (Musselin 2008, pages 9, 11)

Ceci est signe du caractère sélectif et sérieux que représente l'inclusion dans le groupe des enseignants du supérieur. Mais cette situation tend à évoluer, créant plus de convergence quant à l'acceptation des doctorants dans le noyau des enseignants universitaires du supérieur, comme indique la recommandation de la Commission européenne (2005), dénommée « *Charte européenne du chercheur et le code de conduite pour le recrutement des chercheurs* » (*le terme « chercheurs » incluant ici les enseignants du supérieur, dès lors qu'ils ont une activité de recherche*). (C. Mussellin, 2008, page 11)

Cette analyse, sur certains aspects de l'enseignement supérieur, nous conduit à la compréhension de la profession d'enseignant du supérieur, à sa composition et la nature de son statut.

Nous pouvons maintenant aborder les éléments du processus de professionnalisation en lien avec les compétences des enseignants du supérieur (universitaires).

L'enseignement supérieur est en constante mutation provoquée par la montée grandissante des exigences, d'une part, du marché du travail, et d'autre part, des transformations technologiques et la complexification des pratiques pédagogiques d'apprentissage.

Il devient de plus en plus évident de mieux structurer les cursus, les curricula des établissements, tenant compte des besoins du marché et des débouchés que les filières de formation offrent aux diplômés pour leur employabilité, tout en se préoccupant de la traçabilité des parcours professionnels facilitant leur insertion professionnelle.

Les évolutions dans l'enseignement supérieur issues de la démocratisation, de la massification, création d'égalités d'opportunités, conduisent à une augmentation de la population étudiante et interpellent les gestionnaires pour une gouvernance universitaire de qualité, en termes des prestations des services et de disponibilité d'enseignants avec des profils adéquats.

La corrélation entre le travail académique, le travail pédagogique, le travail de recherche et la prise en compte des entreprises, constitue un aspect important dans l'articulation pour la professionnalisation du travail des enseignants et leur développement professionnel.

La professionnalisation, pourrait être vue, aussi, poursuivant cette approche, comme un processus conduisant l'enseignant du supérieur à acquérir des compétences, des connaissances, savoirs pratiques, adaptables aux changements.

Il existe plusieurs courants quant à la professionnalisation des enseignants, chacun établissant les règles et procédures à suivre pour faire de l'enseignant un professionnel.

Leopold Paquay, Philippe Parmentier et Catherine Van Nieuwenhoven, dans leur « *étude de cas »* relative à la structuration d'un programme de formation pédagogique destinée aux nouveaux enseignants de l'enseignement supérieur hors universités (hautes écoles autonomes, établissements non universitaires,…), proposent les *questions fondamentales* suivantes :

- *Quels « professionnels » former ? Quel référentiel de compétences ?*
- *Une formation initiale avant d'entrer en fonction ou une formation en début de carrière ?*
- *Quels opérateurs ? Qui a la légitimité de former ? Qui forme qui ? Et qui forme les formateurs ?*

Une réflexion supplémentaire basée sur cette étude de cas a consisté à clarifier d'autres options :

- *Une formation pédagogique calquée sur celle des professeurs d'université ou sur celle des enseignants du secondaire ? Quelles sont les logiques sous-jacentes ?*
- *Une formation liée à la recherche ? Quelle référence aux savoirs des sciences humaines et sociales ? Quelle place pour les savoirs disciplinaires et didactiques ?*
- *Quelles ressources humaines ? Quel statut ? Quelle reconnaissance ?...* Nous pouvons aussi ajouter dans la même logique présenter ce questionnement central des auteurs : « la forme universitaire est-elle compatible avec la visée de professionnalisation ? » (Etienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P., 2009, pages 94, 95)

Plusieurs questions se posent quant au modèle à adopter pour la professionnalisation des enseignants du supérieur, leur profil professionnel, les compétences qu'ils sont censés être porteurs.

« *Cette étude de cas* » contient des aspects qui peuvent être adaptés à certains contextes avec des ajustements. Mais un autre aspect non moins important est de savoir définir comment articuler le concept de professionnalisation des enseignants du supérieur à celui de l'universitarisation de leur formation.

Bourdoncle dit pouvoir considérer *l'universitarisation, lorsque les lieux de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettaient se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université. Les institutions de*

formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit des structures universitaires habituelles et à leurs modes ordinaires de fonctionnement. Les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés, selon les règles particulières de l'université, faisant une large place à l'activité de recherche. (Etienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P., 2009, pages 19, 20)

La marche vers la professionnalisation devrait avoir des enjeux bien définis, tels que garantir une harmonisation entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, donner aux enseignants un profil plus professionnalisant, anticiper le succès d'employabilité et d'insertion professionnelle des diplômés, etc., pour ne pas créer d'autres problèmes auxquels l'enseignement supérieur est confronté, malgré toutes les réformes engagées, réalisées par divers pays.

Il est fondamental, que cette professionnalisation prenne en compte l'environnement éducatif, tous les dispositifs éducatifs, l'offre de formation en place, les attentes des entreprises, du marché du travail, marché d'emploi, les acteurs intervenants, liés d'une forme, ou d'une autre à l'enseignement supérieur.

En complément à son étude, Paquay, dans le but de jeter des bases pour la construction des compétences, soulève des questions, à son avis, cruciales pour bâtir le parcours d'un enseignant du supérieur, au travers d'un référentiel de compétences.

La question qui se pose est de savoir quelles compétences mobilisées pour avoir un enseignant apte à correspondre aux expectatives de la complexe réalité de l'enseignement supérieur, tenant compte des enjeux et des défis de son développement.

L'instrument le plus souvent utilisé dans l'analyse des métiers, est constitué par le référentiel de compétences, qui prend en compte les caractéristiques des tâches, des attentes et du développement professionnel.

Paquay, recourant aux thèses de Crahay (1986) et Bayer (1986), montre les contraintes dans l'élaboration d'une « carte de compétences », considérant l'absence d'un profil type du bon enseignant, comme un des handicaps. (Paquay, 1994, page 8)

Ce manque de profil type est justifié par certains détracteurs, réticents, pointant diverses raisons, telles que, les risques de vulgarisation, individualisation, uniformisation, pouvant retirer toute substance, toute la noblesse au métier d'enseignant du supérieur.

Les risques de stagnation du développement du métier d'enseignant affaiblissent la construction de l'identité professionnelle, Le Boterf (1993) soutient une approche conduisant les enseignants à ajuster leurs besoins aux exigences de l'organisation. (Paquay, 1994, page 8)

Ceci, comme le note encore Paquay, susciterait de la part des enseignants à penser à un référentiel de compétences qui reposerait sur des prises de conscience de dimensions négligées.

En vue de sortir de ce cercle trop particularisé, spécifique du référentiel de compétences, Paquay (juin 1994, page 9) ouvre une autre approche, portant sur la définition des paradigmes prioritaires, dégageant des compétences prioritaires.

Ces paradigmes, autour desquels seraient clarifiés des principes clés et hypothèses fondamentaux, détermineraient le mode d'approche à la réalité pour la construction d'un référentiel de compétences intégrateur et inclusif.

Dans la poursuite d'une clarification du concept de paradigme en relation à l'enseignement et à la formation des enseignants, Paquay (1994, page 9), cite Zeichner (1983), qui propose quatre paradigmes principaux autour desquels se construisent les modes de pensée actuels pour la formation des enseignants :

a) « le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser »; (Paquay, 1994, page 9)

b) « le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain » ; (Paquay, 1994, page 9)

c) « le paradigme critique, orienté vers la recherche, qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement »; (Paquay, 1994, page 9)

d) « le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignant ou au futur enseignant. » (Paquay, 1994, page 9)

Paquay (juin 1994, page 9), en se basant sur les traits distinctifs résultant des quatre conceptions de l'expertise professionnelle de Kennedy (1987) et des quatre dimensions de l'enseignement de Grootaers&Tilman (1991), énumère six groupes de paradigmes liés à la nature de l'enseignement :

1. *un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs ;* (Paquay, 1994, page 9)
2. *un « technicien » qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques ;* (Paquay, 1994, page 9)
3. *un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ;* (Paquay, 1994, page 10)
4. *un « praticien réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable ;* (Paquay, 1994, page 10)
5. *un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ;* (Paquay, 1994, page 10)
6. *une « personne » en relation et en développement de soi*. (Paquay, 1994, page 10)

Paquay, partant de ces six points, conçus à partir d'une combinatoire des paradigmes, a voulu montrer la nécessité de valoriser la complémentarité des approches, des modes, sous différentes perspectives, pour ainsi définir les priorités dans la formation des enseignants.
Cette démarche, peut amener les différents acteurs de la formation à établir un cheminement pour la construction d'un cadre référentiel de compétences.

Paquay cherche à montrer comment l'adoption de ces paradigmes peut constituer une base importante pour mieux structurer, cibler la formation des enseignants, en explicitant pour chaque paradigme des objectifs précis, et des stratégies prioritaires de formation d'enseignants. La méthode et les méthodologies mises en œuvre pour la production des compétences, combinées avec la définition des paradigmes ajustés aux réalités de la profession d'enseignant, constituent une des clés de réussite pour une construction d'un référentiel de compétences en vue d'une action de formation.

En s'inspirant des paradigmes, il détermine les compétences clés pour chaque type et identifie les stratégies de formation à privilégier ou à adopter pour atteindre les objectifs prescrits pour les formations initiales, les formations continues, les formations professionnelles d'adultes en entreprise, les formations intensives de travailleurs sociaux et la formation des enseignants.

Cet ensemble de paradigmes, constitue les fondements autour desquels, Paquay (juin 1994, page 13) structure une démarche, un parcours, pouvant guider dans la formation, passant en revue les compétences qu'un enseignant est supposé détenir pour exercer son métier, sa profession.

Il établit les compétences suivantes :

1. Que doit connaître un enseignant *?* : les savoirs obligatoires pour un enseignant

1.2 Connaître les savoirs à enseigner *:* l'enseignant doit être transmetteur de savoirs disciplinaire et qu'il devra, pour cela, d'une part avoir la maîtrise de la matière à enseigner, et d'autre part, donner un sens aux contenus à apprendre, rendu possible à travers l'acquisition de savoirs interdisciplinaires.

1.3 Connaître les principes *:* l'enseignant qui s'engage à devenir expert, est tenu d'appliquer les théories et les principes, enseigner les étudiants à connaître les savoirs théoriques de base en didactique spéciale, en méthodologie générale, en psychopédagogie, aussi bien que la connaissance des disciplines basilaires, structurantes des sciences de l'éducation : la psychologie, la sociologie, l'histoire, etc… Cette conception présuppose que l'enseignant dans sa formation doit être accompagné ou complété par des exercices pratiques et de travaux dirigés. Paquay considère que Tardif, J. (1992) reconnaît l'importance des principes dans la formation d'enseignant, et confirme que dans l'action on a besoin de savoirs procéduraux et conditionnels.

1.4 Stratégies de formation d'un *« maître instruit »* : la théorie d'abord : cette approche insiste sur la nécessite de ne pas sous-estimer la théorie, puisque la maîtrise d'un savoir vaut mieux qu'une connaissance superficielle. Cette place centrale accordée à aux savoirs permet à mieux structurer et organiser une formation initiale, conciliant les apports théoriques relatifs aux matières à enseigner et aux principes didactiques, avec les exercices pratiques sur la didactique et les stages réalisés à la conclusion de la formation.

1.5 Question de méthode *:* il s'agit d'asseoir une logique méthodologique qui permette d'assurer la cohérence dans la formation des enseignants, ce qui faciliterait de définir des savoirs prioritaires, par le biais d'une démarche réfléchie d'élaboration de programmes. Le choix de contenus et des objectifs prioritaires dans la formation des enseignants dot être précédé d'une analyse des exigences du métier, à travers une analyse du profil des compétences de l'enseignant

2. Que doit pouvoir faire un enseignant ? : les fonctions et tâches à être exercées par un enseignant

2.1. Une méthode classique *: l'analyse d'un poste de travail* : la définition des fonctions et tâches à être réalisées par un enseignant, devait prendre comme exemple, l'analyse d'un poste de travail pour lequel sont définis les fonctions et les tâches. Les tâches constituent de compétences spécifiques acquises au cours d'une formation initiale ou au début d'une carrière professionnelle.

2.2. Des objectifs hiérarchisés : mettre en place un programme de formation explicite les objectifs en respectant dans sa structuration une hiérarchie. Les compétences à être données aux enseignants contiennent des objectifs bien hiérarchisés, organisées dans un programme, avec un créneau, une périodicité d'exécution.

2.3. Des stratégies prioritaires *:* les programmes sont conçus de façon modulaire, chaque module de formation indiquant des compétences particulières ou associées. Pour éviter que ces compétences gagnent un caractère sommatif, accumulatif de connaissances, obtenues dans une chaîne d'acquisition, il nous est proposé pour colmater cette limite des modules d'intégration (De Ketele, 1990), lesquelles contribuent à garantir la cohérence d'un programme de formation.

2.4. Apports de l'analyse des tâches : cette approche permet à partir du poste de travail déterminer les fonctions à remplir et les tâches à réaliser.

3. Comment fonctionne un praticien en activité : l'enseignant vu comme praticien en activité

Dans ce cadre, où l'on aborde l'analyse des systèmes d'experts à dominante descriptive, contrairement aux conceptions précédentes à dominante normative, sont les démarches, les modes de faire, les routines qui occupent un rôle central. L'enseignant expert est vu comme un artisan, capable de rassembler, de bricoler, de réaliser des tâches, en faisant usage de son intuition.

D'autres concepts, par exemple, plaçant l'enseignant comme un professionnel, un praticien réflexif, pouvant autoréguler son action, tel que l'enseignant-chercheur, en énumérant ses atouts ont été évoqués, mais se trouvent confrontés à des obstacles, tels que la méthode de production des objectifs et la détermination des compétences en relation aux autres.

En analysant les six conceptions du métier de l'enseignant citées et recensées par Paquay (juin 1994, page 29), nous reconnaissons avec lui qu'elles renferment des contradictions, dues souvent à la caractérisation des compétences, certaines jugées prioritaires, sans une méthode spécifique pour définir les compétences centrales, même constat quant aux stratégies engagées, où l'on note une volonté délibérée de privilégier une catégorie au détriment des autres, sans une méthodologie et une logique propre aux attentes d'une carte de compétences.
La deuxième argumentation sur ce sujet, soulevée par Paquay, dans le but de montrer une tendance de convergence, en guise d'apports aux besoins actuels de la société et face aux attentes de l'école, montre les compétences essentielles attendues de l'enseignant, pouvant interférer et influencer la qualité des apprentissages de la jeune génération :

1. *« transmettre des savoirs clés qui donnent du sens » ;*
2. *« organiser l'apprentissage des compétences de base » ;*
3. *« faire acquérir des procédures automatisées »;*
4. *« éveiller des chercheurs »;*
5. *« dynamiser des citoyens engagés et critiques » ;*
6. *« accompagner des personnes en développement ».*

Paquay (juin 1994, pages 30, 31), cherche à édifier des bases pour la construction d'un référentiel, s'est appuyé sur l'enquête de l'OCDE, réalisée auprès des enseignants français (de différents échelons).
Il a ainsi pu mettre à jour 12 qualités constitutives de la professionnalité :

1. *« Connaissance de la discipline et des matières enseignées. »*

- *« Savoirs pédagogiques et didactiques. »*

- *« Savoirs psychologiques et sociologiques sur l'élève. »*

- *« Connaissance du système éducatif et culture générale. »*

2. *« Les savoir-faire pédagogiques en classe, savoir conduire une séance, savoir communiquer, gérer un groupe, expliquer, évaluer. »*

3. *« Le savoir-s'adapter au niveau du public, de la classe, de l'institution.»*

4. *« Capacité à réfléchir sur ces pratiques, à se remettre en cause, à prendre du recul. »*

5. *« Passion, enthousiasme, dynamisme.»*

- *« Les savoir-communiquer avec les élèves, mais aussi avec les collègues, les parents, l'extérieur. »*

- *« Relation bienveillante, écoute, empathie.»*

- *« Ouverture, créativité, humour et équilibre personnel.»*

- *« Les savoir-devenir, évoluer, s'engager dans un processus permanent de formation, s'auto-former et innover.»*

Ce cadre général d'analyses menées sur les compétences par Paquay (juin 1994, page 31), qui a abouti à l'établissement d'un référentiel-cadre, interpelle chaque intervenant, formateurs, concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations, motivé pour l'élaboration de compétences professionnelles relatives à la profession d'enseignant, encadrées dans un référentiel de compétences, sur le besoin de ne pas perdre de vue dans la constitution d'une liste de compétences unique et structurée, mais bien au contraire à la reconnaissance des facettes recensées du métier d'enseignant, en vue d'œuvrer pour leur intégration, leur complémentarité.

Cette intégration devra se faire en observant les principes fondateurs, qui passent par la valorisation, la reconnaissance des compétences et des stratégies prises en compte pour chaque paradigme, démontrer leurs complémentarités et interactions, explorer les tensions et divergences, pour rendre le processus de leur construction, dynamisant, innovant et évolutif. (Paquay, juin 1994, page 33).

Dans la même perspective de la poursuite des efforts, visant le développement de compétences, à partir d'une analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage, contenues dans une séquence pédagogique, Parmentier et Paquay (2002, page 5), en se basant sur une recherche, présentent dix facettes des activités d'apprentissage, pouvant contribuer à la construction de compétences :

1. *« faire face à des situations-problèmes (situations nouvelles et motivantes) » ;*

2. *« exploiter des ressources (mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles) » ;*

3. *« agir et … » ;*

4. *« interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc.) »;*
5. *« réfléchir et …» ;*

6. *« (co-) évaluer (à propos des processus mis en œuvre et des produits obtenus) »;*

7. *« structurer et …» ;*

8. *« intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs) » ;*

9. *« construire du sens et …» ;*

10 . *« préparer le transfert. »*

Avec cet outil, il cherche à créer un modèle pouvant interférer dans l'évaluation de parcours d'apprentissage, des pratiques d'enseignement et des compétences mobilisées dans le processus éducatif et de formation.

La séquence pédagogique, étant un dispositif pédagogique important et efficace dans les apprentissages, on voit à quel point les compétences acquises de forme séquentielle, organisée, ordonnée, par temps et par étape, constituent un mécanisme adéquat pour l'appropriation par les étudiants ou élèves des objectifs envisagés par l'enseignant dans sa structuration. (Saleur, Carole, 2014, page 1)

Paquay et Parmentier, (2002, page 6), mettent un accent particulier dans l'usage de cet outil, comme dispositif intervenant dans la maîtrise des situations-problèmes dans l'apprentissage pour une gestion de situations nouvelles et motivantes, en se ressourçant sur les interactions et l'intégration, en vue d'une construction de compétences.

Il est nécessaire de signaler que cet outil, dans sa structuration, se sert des indicateurs ou ingrédients déterminés, en fonction des données recueillies, du côté de l'apprenant et du côté l'enseignant, fruit de la meilleure connaissance du terrain et des dispositifs pédagogiques, choisis pour la mise en œuvre de la recherche de l'étude ou de l'enquête.

Son utilité se vérifie dans l'analyse des situations d'enseignement, dans la préparation des enseignements pour une meilleure appropriation des séquences didactiques ou pédagogiques dans le processus de formation, permettant de capter les différentes critiques, observations et apports quant à l'efficacité des dispositifs mis en œuvre pour l'évaluation des pratiques d'enseignement et le développement des compétences.

Il s'avère important de clarifier que cet outil est encore en voie d'élaboration et requiert une validation à tous les niveaux, pour ainsi être considéré comme un levier incontournable pour le développement des compétences. Notre analyse, en s'associant à celle des auteurs, est que cet instrument permet seulement de constater si les dispositifs pédagogiques mis en jeu contribuent à la construction de compétences.

Pour ce faire, en vue de conférer une soutenabilité aux efforts déjà engagés, le concours de tous les acteurs du processus de formation est jugé salutaire pour arriver à créer et valider des dispositifs pédagogiques et indicateurs, placés sous forme des pratiques prescrites pour le développement et construction des compétences.

Agulhon considère, dans cette mission de renforcement des compétences professionnelles des enseignants et de création des parcours ou des filières professionnalisant, que le terme de professionnalisation «... *rendre professionnel non seulement les formations, les étudiants, mais aussi les institutions. Il s'inscrit dans cette « nouvelle » mission d'insertion qui est dévolue à l'enseignement supérieur et en particulier à l'université, pour conjurer la mauvaise réputation de ce « laboratoire de revendications et de cette fabrique de chômeurs », comme le sous-entendent les détracteurs de l'université* ». (E.Quenson et S.Coursaget, 2012, pages 63, 64)

La France, comme d'autres pays d'Europe ou adhérents au processus de Boulogne, ont dû entreprendre des réformes, visant à rendre professionnalisant leur cursus pour faire face à une demande accrue de la population, résultant de la massification de l'enseignement, et l'amélioration de l'employabilité des diplômés, face aux pressions du marché du travail.

L'introduction d LMD en France, a déclenché, comme l'affirme Agulhon, « *une réflexion sur les finalités de l'enseignement supérieur et sur le rapprochement des systèmes d'enseignement,…homogénéisation des architectures des diplômes sur trois niveaux (LMD) et équivalence entre les diplômes (ECTS), …, les deux moteurs de cette réforme ».* E. Quenson& S. Coursaget (2012, page 63)

Ce processus réformateur constitue un tournant incontournable pour la qualité des parcours professionnalisant, qui pourrait constituer des repères pour d'autres pays, confrontés aux défis de leur système éducatif et au développement économique, social, politique et culturel.

Maintenant que nous avons vu les compétences des formateurs et des enseignants du supérieur, nous allons aborder les enjeux liés aux caractéristiques des cadres.

IIIème Chapitre : L'Économie de l'Angola et les Compétences des Cadres

Ce chapitre a la structure suivante :

Section 3.1 : Les Grands Secteurs de l'Économie Angolaise

Section 3.2 : La Stratégie pour le Développement des Compétences des Cadres

Section 3.3 : Méthodologie de l'enquête

Section 3.1. Les Grands Secteurs de l'Économie Angolaise

La stratégie politique coloniale qui a perduré pendant cinq siècles avait établi comme priorité le secteur agricole, le secteur agro-industriel pour la transformation des produits d'origine animale et végétale et la pêche.

L'économie angolaise, directement dépendante de l'économie portugaise, qui a joué un rôle majeur dans sa structuration : « *la structure de l'économie angolaise a été façonnée par la colonisation portugaise.»* Manuel, Jorge, 1997, page 25. Par ailleurs, « *la forte interaction entre les économies de l'Angola et du Portugal a eu pour effet la coexistence d'une double réalité économique, en même temps que le processus*

de colonisation et les méthodes de résistance, qu'elle a engendrées ont fait apparaître une double orientation sur le plan de la pensée économique. » (Jorge, 1997, page 25)

L'ouverture progressive de l'Angola vers l'économie de marché a fait évoluer les différents secteurs économiques, comme suit :

1º Secteur primaire :

Economie pétrolière et le Secteur Énergétique

Les oscillations dans la production du pétrole provoquées par les guerres prolongées, qui ont déchiré le pays, n'ont jamais diminué le poids qu'occupe ce secteur dans le PIB du pays, mais bien au contraire, son rôle continue à croitre, suite à la non-croissance des secteurs non-pétroliers, comme l'industrie, l'agriculture, la pêche, etc.

On assiste jusqu'à ce jour à une augmentation très forte de la production pétrolière. Ceci est dû à la découverte constante des nouveaux champs de pétrole et la mise en exploitation des puits dans toute l'étendue du pays et dans le domaine maritime.

Les recettes pétrolières représentent pendant la période de 1990 à 2004 une moyenne de 51%, mais ce qui est marquant, on peut signaler par an la croissance de 59,3 % en 1996, 61,7% en 2000 et une baisse de 52,6% en 2004 qui ne retire pas à ce secteur son rôle majeur dans une économie en stagnation constante. (Monographie d'Angola, 2004, page 49)

Ces recettes peuvent aussi être analysées, avec l'évolution du PIB, laquelle présente une stagnation du secteur pétrolier avec un PIB variant de 55 % en 2003 contre 47% enregistré en 2011, alors que le PIB dans le secteur non-pétrolier (sans le pétrole) se situe entre 45% et 53%, pour la même période, mais avec une baisse du PIB du secteur pétrolier à partir de 2009%, 46% contre 54% et 45% contre 55% en 2010 et 47% contre 53% en 2011. (Études sur la Diversification, 2018, page 168)

Nous considérons, en complément de l'analyse faite par le Centre de Recherche de l'Université Catholique, qui pointe les causes de la décroissance du PIB du secteur pétrolier à la baisse accumulée de la production du pétrole à partir de 2009, aux effets pervers de la crise de 2009 à 2011, que des investissements extérieurs ont permis de renforcer le secteur non-pétrolier pour tenter d'atténuer sans grandes solutions aux chocs enregistrés au niveau de toute l'économie.

Une autre analyse sur les recettes non pétrolières pour la période 2013 à 2017 révèle que le taux le plus élevé correspond à 13,4% en 2013 et le plus bas représente 8,4% en 2017. (Rapport Économique de l'UCAN, 2017, page 38)

Ce qui signifie que plusieurs secteurs non-pétroliers ne sont pas encore imposés, ce qui diminue significativement les recettes budgétaires.

Par contre, les recettes pétrolières pendant la même période enregistrent en 2013, 75% et une baisse de 43,6% en 2016. Cette situation pourrait être associée à des oscillations constantes dans le comportement du prix du pétrole, provoquant une augmentation des coûts de production, avec impact sur les contribuables des entreprises pétrolières. Ceci a aussi un effet sur les recettes budgétaires et le PIB du pays. (Rapport Économique de l'UCAN, 2017, page 38)

Il est à signaler que la majeure partie de ces puits de pétrole sont exploités par des grandes multinationales étrangères, comme Chevron (américaine), représentée par sa filiale Cabinda Gulf Oil Company Limited (Cabgoc), Total (française), British Petroleum (BP) Amoco (anglaise), qui travaillent en consortium avec la Sonangol, représentant l'Etat Angolais.

Ces fluctuations des prix n'ont pas réduit le poids que représente le pétrole dans la structure des exportations angolaises, augmentant sa croissance de 93,7% en 2004 à 98,% en 2012. (Études sur la Diversification, 2018, page 174)

Mais il est important de rappeler que le secteur pétrolier souffre d'une grande dépendance, en termes de cadres et de main d'œuvre qualifiée extérieure. Cette pénurie se vérifie à plusieurs niveaux de la complexe chaîne de production de pétrole et de ses dérivés.

Entretemps, le Décret-loi nº20/82, du 17 avril 1982, du Ministère du Pétrole d'Angola en cours de révision obligera les entreprises pétrolières à former des cadres, techniciens adaptés aux technologies du pétrole et à contribuer avec une part de leurs recettes à la formation et prévoit l'élaboration d'un contrat programme avec les entreprises pétrolières pour le contrôle du processus de substitution graduelle du personnel expatrié par le personnel angolais qualifié.

Tout un système de contrôle établissant des quotas en termes des travailleurs, techniciens, spécialistes, sera mis en place, pour que tout investissement dans le pétrole et gaz, compte sur l'intervention des entreprises locales privées mieux qualifiées dans les divers domaines, en fonction de leur expertise et compétences.

Par ailleurs, les politiques mises en place antérieurement, visant à freiner l'hégémonie du pétrole dans les exportations, commencent à produire des résultats, en termes de la réduction graduelle de l'importance du secteur pétrolier dans le PIB du pays et la croissance du PIB provenant du secteur non pétrolier. (Ministère de Planification, 2012, page 15)

Les réformes amorcées entre 2009 et 2012, pour la restructuration macro-économique de tous les secteurs surtout non pétroliers, en misant sur les recommandations du Fonds Monétaire International et en apportant des investissements de poids, ont inversé l'évolution de certains indicateurs, dont l'incidence se vérifie aujourd'hui sur le taux de croissance du PIB. (Ministère de Planification, 2012, page 17)
La production du pétrole est beaucoup conditionnée par sa production à l'échelle internationale, à partir des pays considérés comme grands producteurs, comme l'Arabie Saoudite, le Qatar, la Russie, les Emirats, l'Iran, etc., et de l'autre les grands acheteurs de cette matière, comme la Chine, l'Inde, lesquels en créant des réserves colossales dictent les règles dans la fixation des prix.

La restructuration du secteur pétrolier en Angola est influencée par plusieurs facteurs, parmi lesquels sa grande dépendance aux fluctuations des prix du baril de pétrole.

Cela revient à dire également que les recettes pétrolières actuelles servent en partie à dynamiser la création de nouvelles exportations des produits non-pétroliers.

Le gouvernement poursuit ses efforts, visant à inscrire l'Angola dans la stratégie globale des grands pays producteurs d'énergie, à travers l'implémentation du raffinage du pétrole brut et la formation des compétences prêtes à répondre à l'intensification de la prospection du pétrole et du gaz.

Dans le cadre de la mise en œuvre des politiques du secteur pétrolier, la création d'une entreprise pour la production de gaz naturel liquéfié (LNG) à Soyo (Angola), à partir des produits dérivés du pétrole, ouvre un autre défi pour la formation de cadres angolais qui pourraient travailler à côté des ingénieurs et techniciens expatriés.

La combinaison de l'industrie pétrolière et du gaz naturel pourra ouvrir d'autres sources d'énergie pour l'usage domestique et sa commercialisation vers d'autres pays de l'Afrique Centrale et Australe. Au niveau de SADC, l'Angola apparaît comme un interlocuteur non-négligeable dans la zone de Libre-échange et, de nouveaux partenariats pourraient être lancés entre les entreprises de la région.

Le Secteur Énergétique

Le secteur énergétique repose également sur l'énergie traditionnelle fournie par plusieurs barrages et centrales hydro-électriques, grâce à son immense potentiel hydrographique, favorisé par de grands fleuves, rivières, affluents qui irriguent tout le pays.
Ces richesses confèrent au pays de grandes perspectives pour son électrification, grâce à la construction des barrages pouvant couvrir les besoins de l'industrie émergente et la consommation au niveau des unités de production installées dans des villes.
« *La production de l'énergie électrique est assurée dans la période 1991-200 a été assurée par des centrales hydriques et thermiques, avec la composante hydrique contribuant en moyenne avec environ 72,4% et l'énergie thermique, avec approximativement 27%.* » (Monographie d'Angola, 2004, page 88)

Cette énergie électrique en référence, géographiquement mal distribuée dans le vaste territoire du pays, est de qualité moins satisfaisante et ne couvre pas les besoins de l'industrie et de la consommation quotidienne des populations, malgré que sa production en 2004 de 2243.3 GWh soit supérieure par rapport à celle de 2003 de 1997,4 GWh, représentant un incrément de 12,32%. Des interruptions et coupures permanentes affectent son usage dans des unités de production, provoquant de baisse dans la production et productivité. (Monographie d'Angola, 2004, page 89)

C'est pour cette raison, en dehors des barrages hydroélectriques en fonctionnement de Cambambe (province de Cuanza-Norte), répartie en Centrale 1 et Centrale 2 avec capacité de 260 MW et 700 MW, respectivement, Capanda (province de Malange), Mabubas (province de Bengo), Lomaum et Biopio (province de Benguela), Matala (Huila) et d'autres en réhabilitation, un nouveau projet de construction du barrage de Laúca (Cuanza-Norte) avec capacité estimée à 1320 MW est en cours pour le renforcement de

la capacité énergétique du pays. (Monographie d'Angola, 2004, page 90 et Rapport Économique de l'UCAN, 2017, page 79)

L'énergie thermique à son tour est fournie par les centrales de turbine à gaz de Luanda, Biopio (Benguela), Huambo, Cabinda et des centrales à diesel, dont les capacités nécessitent d'être renforcées pour servir de complément dans la mise en place de la stratégie du gouvernement dans la création des pôles industriels. (Monographie d'Angola, 2004, page 90)

Suite à l'insuffisance d'énergie provenant des sources traditionnelles mentionnées d'origine hydrographique, le recours aux centrales constituées par des grands groupes électrogènes alimentés par des carburants (essence, gasoil) s'est développé pour soutenir des lignes de production et servir aussi des sources d'électrification des centres urbains et ruraux.

Actuellement, dans le cadre de la matérialisation des politiques visant à diversifier et à rendre compétitive l'économie angolaise, des efforts sont développés dans la croissance de ce secteur d'énergie électrique. Pour la période 2010 à 2017, il a été enregistré des taux de croissance en électricité de 10,3% en 2012, 25,3 en 2013 et 10,6% en 2015, 14,5% en 2'016, et une estimative de 40,2% en 2017, en grande partie grâce aux grands investissements réalisés dans ce secteur dans le renforcement des capacités installées et construction de nouveaux barrages. (Rapport Économique de l'UCAN, 2017, page 80)

Par sa complexité et l'importance stratégique de ce secteur, il s'avère indispensable de former de cadres ingénieurs pour, d'une part, permettre la présence des nationaux dans des postes d'appui, et d'autre part, penser aux énergies renouvelables pour la substitution future des actuelles sources d'énergie en s'associant aux efforts amorcés, suite aux problèmes climatiques qui menacent la planète.

Agriculture et Pêche

L'Agriculture, un secteur important, a connu de grandes baisses de production, suite à la guerre qui a sévi dans le pays, obligeant le pays à perdre la place qu'il occupait dans le classement mondial pour le café, coton, sisal et autres cultures.

L'instabilité politique régnant au pays a affecté non seulement les produits destinés à l'exportation, mais aussi les produits de consommation, tels que les haricots, le riz, le maïs, le manioc, l'igname, etc.

L'absence des données statistiques fiables constitue un sérieux handicap pour présenter l'état actuel du domaine agricole. C'est pour cette raison que nous nous sommes limités à présenter les données disponibles.

La production agricole de certains produits dans la période de 1992/1993 à 2003/2004 représentait des données suivantes en tonnes :

- le blé avec une production inférieure de 3.000 tonnes en 1993/1994, contre 577.000 tonnes en 2003/2004 ;
- le riz avec 3.000 tonnes entre 1992-1994, contre 13.000 tonnes en 2003/2004 ;
- le manioc a connu une réduction significative de production de 6.522.763 tonnes en 2001/2002 contre 66.000 tonnes en 2002/2003,
- le haricot avec 53.872 tonnes en 1992/1993, contre 170.000 tonnes en 1995/1996. (Monographie d'Angola, 2004, page 75)

Ces évolutions montrent que, d'une part, ces produits font partie des habitudes de consommation de la population, et d'autre part, on assiste à une augmentation de la production pendant les périodes de relative stabilité.

Pendant la période de 1990 à 2004, l'agriculture avec l'exploitation forestière, l'élevage et la pêche représentaient une moyenne de 9,1% dans la structure économique du pays, mais les performances annuelles significatives obtenues ont été enregistrées en 1992 et 1998, soit 13,7 et 12,3, respectivement. (Monographie d'Angola 2004, page 49)

Il est donc visible que l'agriculture angolaise est passée par des étapes difficiles, comme, on le signale : *« les niveaux de production agricoles sont très bas, avec un impact pervers sur la situation nutritionnelle de la population…, la production des cultures industrielles de café, coton est fortement affectée par l'abandon des zones de production, conditionnant leur traitement. »* (Monographie d'Angola, 2004, pages 74 et 75)

Le gouvernement a dû mettre en place des programmes d'aide humanitaire et de complément alimentaire pour subvenir aux besoins des populations durement affectées par cette pénurie.

L'exportation du café a chuté de façon vertigineuse, occasionnant la perte de la place que le pays occupait au monde dans la commercialisation de ce produit. On peut constater qu'entre 1992, période des premières élections démocratiques et 2000, le pays a exporté 23.787 tonnes, enregistrant une chute en 2002 et 2003 de 1.530 tonnes. (Monographie d'Angola, 2004, page 76)

Le café continue à baisser dans la composition des exportations angolaises pendant la période de 2004 à 2012, se situant au niveau de zéro pourcent. L'absence d'une dotation budgétaire de poids constitue un des freins pour la reprise des indicateurs du passé, lesquels plaçaient l'Angola parmi les grands producteurs et exportateurs en Afrique et dans le monde. (Études sur la Diversification, 2018, page 172)

Cet important produit pour la captation des devises pour le pays n'arrive pas à reprendre ses performances du passé, comme l'indique le Rapport économique : « *En 2017, l'exportation de café a atteint seulement 678 tonnes avec une valeur de 1,3 million de dollars, avec principales destinations le Portugal (42%), le Liban (24%) et la Belgique (17%).»* (Rapport Économique de l'UCAN, 2017, pages 93 et 94)

La tendance change de 2004 à 2009 dans la structure des taux de croissance du PIB pour l'agriculture, enregistrant en 2004, 14,1% et en 2009, une montée de 27%, doublant son poids spécifique par rapport à l'industrie de transformation qui connaît une baisse de 44,7% à 10,3% et les services marchands avec 38,1% en 2006 à 4,3% en 2009, a permis de redonner l'espoir à ce secteur. (Rapport Économique de l'UCAN, 2017, page 142)

L'analyse des budgets attribués à l'agriculture pour la période 2008 à 2011, montrant une faible dotation budgétaire, passant de de 4,13% en 2009 à 1,41% par rapport au montant total attribué à l'ensemble des secteurs de l'économie. (Rapport Économique de l'UCAN, 2017, page 191)

La production mécanisée, intensive orientée vers les exportations constituent un déficit indiscutable et exigerait un investissement dans la formation des cadres dans des spécialités agricoles, agro-alimentaires, agro-industriels, agro-business, etc.

La pêche, de son côté était contrôlée presque dans sa totalité par l'Etat angolais, avec toutes les captures sous sa tutelle, surtout dans les années 80. Mais la privatisation d'une grande partie des entreprises de capture a réduit son poids, provoquant une baisse dans ces chiffres de production.

La capture sous l'emprise du secteur étatique représentait de 1990 à 1999 des chiffres élevés entre 88.000 tonnes en 1990 et 55.000 tonnes en 1993. (Monographie d'Angola, 2004, page 79)

Les entreprises privées, pendant la même période présentaient un niveau élevé de capture des poissons de 104.000 à 153.479,5 tonnes, en contrepartie, la capture dans le secteur public enregistrait un chiffre de 1.140,1 tonnes. (Monographie d'Angola, 2004, page 79)

L'Exploitation du Diamant et son Industrie

L'exploitation de diamant a été également affectée par la guerre, alors que la reprise des indicateurs de croissance positive est possible avec une politique visant à identifier et valoriser les exploitations minières considérées prioritaires, laquelle doit nécessairement prendre en considération la formation des cadres avec profils adéquats pour faire face aux exigences actuelles du marché.

Les régions de production de cet important minerai de l'économie se situent dans le nord-est du pays principalement (provinces de Lunda-Nord, Lunda-Sud), malgré que, le sud-est et le sud-ouest détiennent aussi des réserves non négligeables.

Ce secteur a occupé une place de choix dans l'exploitation minière du pays, en dehors de la production d'autres gisements miniers, tels que les roches sédimentaires, les granits, le marbre, etc.

Rappelons que « *l'exploration du diamant représentait dans le temps 99% de l'exploitation minière du pays, constituant la première priorité, pendant que l'exploitation des pierres et roches sédimentaires, notamment le granit et le marbre occupaient la deuxième place.* » (Monographie d'Angola, 2004, page 73)

Le poids de ce minerai dans la structure économique a enregistré une croissance significative dans le PIB dans la période de 1991 à 2004, passant de 1,4 % à 5%, soit une moyenne de contribution au PIB de 3,8%. (Monographie d'Angola, 2004, page 49)

Le rythme de croissance de l'activité d'exploitation du diamant a été favorisé par la relative stabilité militaire occasionnée par le nouveau climat politique et l'effort du gouvernement a trouvé une alternative dans le renforcement des recettes budgétaires, dont une part majeure provient des exportations pétrolières.

La production du diamant a enregistré une hausse pendant la période de 1991 à 2004, le niveau de croissance de 55% entre 1993 et 2000, grâce à une politique de réorganisation mise en place à partir d'apparition d'un projet gigantesque stratégique, sous la tutelle de la Société Minière de Catoca,

spécialisée dans l'exploitation en tunnels volcaniques, dénommés Kimberley, dont la production par mois est estimée à 20.000 carats par mois. (Monographie d'Angola, 2004, pages 72 et 73)

Mais on enregistre une décroissance du poids spécifique de la production des diamants de 5, 9% en 2004 à 1,5% en 2012, avec une moyenne de contribution pour le PIB de 3,7% pour la période de 2000 à 2012. (Études sur la Diversification, 2018, page 172)

Cela a été provoqué d'une part par l'interdiction au niveau international de la vente de forme illégale d'une grande quantité des diamants extraits pendant les guerres dans des zones occupées par la rébellion, l'excessive exploitation artisanale, et d'autre part l'autorisation désordonnée de production à des privés y compris des hauts dirigeants, hors du contrôle des circuits officiels.

Il y a des indices que l'extraction vienne à retrouver sa place dans le PIB, avec la pacification commencée en 2002 et la régularisation de ce secteur avec l'introduction des nouvelles règles, visant à décourager les pratiques anciennes et à inciter des groupes d'extraction diamantifère de renommée mondiale, comme la société sud-africaine diamantaire De Beers, à réinvestir en Angola.

2º Secteur Secondaire :
L'Industrie Transformatrice

Cette industrie transformatrice repose surtout sur la « *production alimentaire, les boissons, les textiles et aussi des métaux (acier)*.» (Monographie d'Angola, 2004, 2004, pages 83-87)

La plupart des lignes de production dans les textiles, l'agro-alimentaire, les boissons, connaissent une réduction due au caractère obsolète des équipements, insuffisance d'infrastructures de référence, difficultés d'accès au financement ou décapitalisation, méfiance des investisseurs étrangers suite à l'inexistence des garanties diverses, manque d'une structure de production modernisée et des cadres et des travailleurs qualifiés pour assurer la manipulation des machines et des technologies plus sophistiquées.

On considère comme période du début d'industrialisation en Angola pendant la colonisation, celle couvrant les années 1961 à 1973, pendant lesquelles, le taux de variation annuelle de l'industrie transformatrice a été supérieur à celui enregistré après l'indépendance. (Études sur la Diversification, 2018, page 88)

On observe à partir de 1976, avec le début des nationalisations et confiscations des entreprises et des immeubles dans toute l'étendue du pays, surtout dans des grandes villes, comme Luanda, Huambo, Benguela et Huila, la paralysie d'une série d'usines et des chaînes de production importantes, lesquelles assuraient une autosuffisance en termes des produits alimentaires, principalement, suite aux confrontations militaires, destruction des installations, abandon d'experts étrangers et techniciens nationaux, manque de matières premières, etc.

Ces nationalisations et confiscations ont eu un effet pervers sur l'économie, accentué par l'excessive centralisation et gestion sans observation des règles pouvant réanimer les principaux secteurs susceptibles d'engendrer des richesses, des revenus tels que l'agriculture, la pêche, l'industrie transformatrice, la construction, le pétrole, le commerce, les services.

Cette situation a provoqué une diminution dans la dynamique de croissance de l'industrie manufacturière, en comparaison aux chiffres obtenus pendant l'occupation portugaise, qui faisaient de l'Angola un pays avec des bases pour son industrialisation future.
La prise de conscience par la force dirigeante en 1985, en lançant un courant nouveau d'orientation de la politique économique appelé Plan d'Assainissement Économique, dont l'application retardée par des clivages internes, a commencé à voir le jour à partir de 1990, ouvre une nouvelle ère réformatrice dans la pensée économique du gouvernement au pouvoir.

Malgré cet avènement, l'industrie transformatrice *« connaît une baisse relative dans son parcours durant la période comprise entre 1990 et 2004, présentant un taux moyen de croissance de 4,2%. »* (Monographie d'Angola, 2004, page 49)
Il est vrai que l'industrie transformatrice n'a pas encore une place déterminante dans l'économie angolaise, suite au rôle de poids qu'occupe le pétrole dans les exportations et dans la création du PIB.

Mais ces derniers, grâce à des efforts isolés entrepris dans la création des valeurs dans certains secteurs jugés catalyseurs pour la diversification, tels que l'agriculture, la pêche, la construction, l'industrie transformatrice, on constate dans la période 2004 à 2009 des changements importants dans le PIB, influencés par la manufacturière, surtout dans l'intervalle entre 2005 et 2007 avec des taux de croissance de 24,9%, 44,7% et 32%, respectivement. Mais par contre, cette tendance tient à baisser en 2008 avec 11,0% et 2009 avec 10,3%.(Études sur la Diversification, page 142)

Les tendances de long terme, se rapportant à 1998/2014, « *établissent un taux moyen annuel de croissance de l'industrie manufacturière (transformatrice) à environ 7%.»* (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 105)

C'est en agissant sur cette ligne stratégique que l'on pourra graduellement sortir de la forte dépendance de l'économie angolaise au pétrole, dont les chiffres suivants confirment dans les relations entre le PIB pétrolier par rapport au PIB du pays, variant de 40,58 en 2003 à 46,6% en 2013, enregistrant un chiffre élevé dans cet intervalle de temps, soit en 2008 de 49,7%.(Études sur la Diversification de, 2018, page 187)

Construction et Travaux Publics

Le domaine de construction et travaux publics a comme objectif la réhabilitation et construction des infrastructures routières, des ponts, des aéroports, des voies ferroviaires, installations portuaires, des immeubles, des zones résidentielles, détruits ou endommagés par la guerre.

Le secteur de construction a connu un taux de croissance moyen de 3,8 % pendant la période de 1990 à 2004, avec un poids spécifique élevé de 5,5 % en 1998 sur le PIB, provoqué en partie par la contribution des investissements se situant à 23,1% du PIB, comparativement aux chiffres enregistrés pour les autres années pendant la période en référence. (Monographie d'Angola, 2004, pages 49 et 52)

Mais cette faible croissance moyenne annuelle est due au poids réduit du total des investissements nets réalisés par rapport au PIB, représentant 6,3%. (Monographie d'Angola, 2004, pages 49 et 52)

Le secteur de construction est « *celui qui a eu d'énormes gains de représentativité, pour avoir contribué entre 2002 (5,4% du PIB) et 2010 (8,8% du PIB), grâce à des grands investissements publics et privés canalisés dans les infrastructures et le secteur immobilier respectivement* », avec l'objectif de faire face aux défis gigantesques de reconstruction du pays dévastés par la guerre. (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 114)

Mais cependant, on enregistre une baisse dans cette tendance de croissance à partir de 2013 avec 3,38%, 2014 avec 8%, comparativement à la période 2003 à 2011, avec une croissance variant de 16,32% en 2003 à 25,41% en 2012. (Rapports Économiques de l'UCAN : 2014, page 116 et 2013, page 18)

Cela a été dû par la réduction des investissements publics et privés, dépendant en grande partie des exportations du pétrole, dont les prix ont connu des oscillations sévères.

Il est certain que ce secteur constitue un levier important de la croissance économique du pays, après le secteur pétrolier.

« Mais dernièrement, suite à des retards des paiements et des dettes accumulées vis-à-vis des entrepreneurs dans des projets jugés stratégiques, sa vitalité a tendance à diminuer, en accord avec les données récentes (2008/2014) », comme le constate le Centre des Études et de Recherche de l'UCAN dans ses analyses. (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 114)

Les Travaux Publics réalisés se sont basés sur les investissements réalisés pour la reconstruction des infrastructures, telles que les routes, les ponts, l'entretien des routes et des ponts.

On constate que pendant la période de 1995 à 2000, il a été mis à la disposition de ce secteur une valeur en dollars de 16.688.501 pour la construction des routes et des ponts, dont une partie majeure a été investie en 1995 avec 3.826.477, soit 22,9%, et 6.444636 en 2000, représentant 38,6% du total investi pendant cette période.

On remarque une forte diminution à partir de 1996 avec 1.792.124, soit 10,7%, contre 1.127.400 en 1999, soit 6,8%. (Monographie d'Angola, 2004, page 91)

Quant à l'aménagement ou entretien des voies routières, la situation est dramatique, pour la période 1995 à 2004, car l'investissement a toujours été très insuffisant pour la période. (Monographie d'Angola, 2004, page 91)

La crise pétrolière a beaucoup affecté les recettes pétrolières et a forcé le gouvernement à faire des coupures dans le budget, tout en priorisant en même temps le renforcement de la consommation interne pour éviter des pénuries au niveau alimentaire et sanitaire y compris le paiement de la dette externe à travers une partie considérable du pétrole brut, comme garantie souveraine de la liquidation des dettes.

Ce cadre a contribué dans le ralentissement du niveau d'exécution des projets de construction et de réhabilitation des infrastructures routières, aéroportuaires, ferroviaires, déjà identifiées et initiées, dont les taux d'exécution des objectifs établis par le Programme du Gouvernement ont été approximativement de 40% en moyenne. (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 114)

Cela se doit à des problèmes conjoncturels qui ont été provoqués, en dehors de la limitation des capacités de paiement des dettes, par l'absence d'une stratégie de redressement structurel de l'économie angolaise, caractérisée surtout par l'improvisation et le manque de prévision des scénarios pour les incertitudes.

Entretemps, comme le constate le Rapport Économique de l'Université Catholique d'Angola de 2014, dans ses analyses sur les travaux d'infrastructures exécutés, il est possible de faire mention aux projets suivants :

a) *« Première phase de construction des infrastructures intégrées de Soyo, Malanje, Nzeto, M'banza Congo et Cabinda»*
b) *« Première phase des axes structurants de Camama»*
c) *« Deuxième phase des infrastructures intégrées de Lobito (Benguela), Sumbe, Porto-Amboim, Gabela (Cuanza-Sul)»*
d) *« Construction de 3000 maisons dans la Zone de Zango, à Luanda.»* (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 115)

Le secteur de construction a besoin d'augmenter son efficience pour servir de support et de levier pour d'autres secteurs.

Secteur Tertiaire :

Le Transport

Le transport se caractérise dans une recrudescence des activités dans les domaines, routier, aérien et maritime, englobant le transport des passagers, la transportation des charges, les mouvements portuaires.

Presque tout le pays est devenu un chantier de construction et de rénovation, puisqu'on assiste à la mise à jour de toutes les routes reliant l'ensemble du territoire, la modernisation des aéroports de toutes les provinces, l'acquisition de nouveaux avions commerciaux, le rééquipement des ports avec des moyens modernes et surtout l'adoption des règles internationales dans tous les domaines pouvant donner crédibilité et confiance à tous les usagers.

« Le secteur de transport comporte un total de 16 entreprises, liées au secteur entrepreneurial public sous la tutelle du Ministère des transports, répartis en cinq groupes ou domaines (Domaine Portuaire, Routier, Ferroviaire, Aérien et Maritime).» (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 119)
Les entreprises en référence présentent une rentabilité qui ne permette pas de répondre aux demandes d'autres secteurs pour assurer la circulation des biens et services de façon efficace et efficiente.

Il est important de souligner que l'Angola est en train de relancer le transport ferroviaire qui a servi pendant la période coloniale des moyens efficaces d'évacuation des minerais importants de cuivre et autres, provenant du Congo-Démocratique pour le reste du monde. Ces chemins de fer de Benguela, Moçamedes, font la fierté du pays, sans oublier le port de Lobito, qui est un des grands ports en Afrique, en termes de commerce international.

Le progrès enregistré dans le secteur de transport permet de garantir l'importation des produits essentiels pour le soutien à la croissance et d'accroître les exportations à partir des points de leur production.
Le secteur de transport connaît un essor notoire par le rétablissement des chemins de fer longtemps négligés, à cause de la guerre. Un processus de reconstruction des infrastructures routières, portuaires et l'adoption de nouvelles méthodes et normes de sécurité en conformité aux exigences internationales dans l'aviation civile commerciale, donnent une autre dimension au transport dans le soutien de l'effort de croissance, en vue d'augmenter son apport dans le PIB.

On peut également souligner l'implication nouvelle de l'Etat dans le développement du transport : «*la tutelle a entrepris des mesures visant à corriger les lacunes existantes, surtout en optant pour une stabilisation économique et financière.» « Ces efforts doivent être poursuivis pour faire sortir d'autres, telles que TCUL (entreprise de transport collectif urbain de Luanda), SECIL Maritima (entreprise de navigation maritime), pour leur état déficitaire et aussi ENANA (entreprise de contrôle aérien et gestion des aéroports), pour l'assainissement de sa comptabilité.»* (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 120)
Il est aussi à noter que pendant cette période, en dépit des objectifs fixés, les résultats obtenus dans l'exécution de plusieurs activités se révèlent moins satisfaisants, en dessous des projections établies, comme le nombre de passagers transportés, villes bénéficiées par l'expansion de réseaux des taxis en 2014 qui présente une exécution de 4 contre 18 villes prévues. (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 124)
Il devient de plus en plus évident que la formation des personnels dans le domaine du contrôle aérien, de la gestion portuaire et aéroportuaire est une priorité stratégique. Avec le souci de renforcer la capacité institutionnelle et augmenter la capacité opérationnelle des entreprises, une des plus importantes institutions dans le domaine des transports,« *l'Institut des Chemins de Fer de l' Angola (INCFA), a programmé des cours de formation, tels que gestion de transports routiers, plateformes logistiques et intermodalité, maintenance des ponts, gestion et manutention des voies ferrées, fiscalisation des ponts, pour préparer des cadres et techniciens, tenant compte des exigences actuelles dans ce secteur*.» (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 121)

La construction du futur aéroport international de Luanda, dont l'ouverture est repoussée pour l'an 2022, constitue un pôle d'attraction pouvant contribuer à la vitalité de l'économie angolaise.

Les Télécommunications

Les Télécommunications constituent un secteur qui gagne du terrain suite à la création d'espace pour les entreprises privées qui commencent à dominer le marché de communication.

Cela, en dépit de l'importance que continue à jouer l'entreprise publique AngolaTelecom, avec toutes ses difficultés structurelles d'expansion et de gestion. (Monographie d'Angola, 2004, page 96)

Ce secteur a été longtemps dominé par le service téléphonique, représentant une moyenne de 21%, au détriment du service mobile ou cellulaire avec 12,2 % du total de la production, pendant la période entre 1998 et 2000. (Monographie d'Angola, 2004, page 96)

Le service téléphonique sous le contrôle de l'Etat Angolais qui couvrait la quasi-totalité de la production téléphonique et d'autres services de télécommunications s'est vu graduellement dépasser par les exigences techniques et technologiques.

La modernisation amorcée dans la principale entreprise étatique avec l'introduction du système digital et son expansion dans les zones urbaines et périphériques, ont permis l'accès au partenariat et à l'intervention des entités privées.

Actuellement sur le marché des télécommunications et technologies d'information interviennent des entreprises de droit angolais et privées, certaines liées à la prestation des services de télécommunications mobiles (Movicel, Unitel), avec technologie de pointe, d'autres permettant la disponibilisation de la télévision par satellite (ZAP), l'exploitation et prestation des services de télécommunications nationales et internationales de données d'usage publique (Multitel), fourniture de services à l'Internet (AngolaTelecom, TVCabo), etc.

Le gouvernement, face à la recrudescence des besoins dans les domaines des télécommunications et technologies d'information n'a cessé d'entreprendre des efforts visant à ajuster sa politique et stratégie à la demande grandissante, d'un côté de la part de la population, et de l'autre, des administrations, organisations publiques et privées, où sont inclues les institutions de formation.

L'Angola cherche à améliorer ses services en télécommunications, en optant à placer un satellite dans l'orbite, dont l'objectif est de créer une capacité nationale dans la prestation des services pointus dans ce domaine en vue de la commercialisation de ses produits en Afrique, particulièrement.

Cette initiative visant à engager le pays dans ce complexe domaine de la conquête spatiale est vue comme un enjeu devant être précédé de la formation des compétences et prendre en compte les attentes de tous les secteurs de l'économie.

Récemment, par Décret Présidentiel nº 62/19, du 8 mai 2019, le Ministère des Télécommunications et Technologies d'Information a été autorisé à célébrer un contrat et de traiter toute la documentation ayant trait à un Projet d'implantation en orbite d'un satellite dénommé Angosat 3 au nom de l'Etat Angolais.

Tous ces projets s'inscrivent dans le cadre de la Stratégie Spatiale de la République d'Angola 2016-2025, et visent l'utilisation de l'espace de façon transversale et pacifique pour le développement des secteurs, tels que, exploitation des ressources minières, ressources marines, fluviales, télécommunications et technologies d'information, transports maritimes et aériens, la défense et sécurité du territoire et une meilleure connaissance et gestion de l'extension territoriale du pays.

La faible couverture en numérique constitue une des causes de la lenteur administrative, institutionnelle, des problèmes de communication et circulation de l'information en Angola et avec l'extérieur, rendant les coûts très élevés avec des services de qualité au deçà des normes internationales et conventionnelles.

Beaucoup d'institutions n'ont pas encore pu installer des équipements pouvant les relier à d'autres pour l'échange d'informations techniques d'une importance cruciale pour assurer une gestion responsable et le traitement des données à temps réel.

Ces derniers temps, l'Angola réalise souvent de grands événements centrés sur les technologies d'information et communication. En 2019, était prévue la promotion d'un Forum et Exposition Globale de Technologies d'Information et de la Communication (désigné ANGOTIC 2019), visant à montrer l'importance qu'accorde l'Exécutif angolais au rôle grandissant du numérique.

Commerce

Ce secteur s'est limité durant la période allant de 1992 à 2000aux produits provenant de l'extérieur. Cette situation a progressivement changé suite aux politiques adoptées visant à privilégier la production interne à travers des investissements dirigés vers l'agriculture, l'élevage, la transformation des produits d'origine agricole et animale.

La plupart des entreprises locales se limitent en grande partie au commerce de détail ou d'intermédiation entre les producteurs et les grossistes nationaux.

Ces entreprises sont surtout localisées ou implantées dans des plus grands centres urbains, créant un certain déséquilibre, en termes de couverture territoriale. Ceci, d'ailleurs, est une des causes d'exode rural, prise à part la déstabilisation, provoquées par la guerre dans les zones rurales. (Monographie d'Angola, 2004, pages 98 et 99)

Ce secteur a évolué au fil des temps, selon les données en possession, en 2010, son taux de croissance était de 8,5%, 13,3% en 2014 et une baisse de 6,7% en 2017. (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 80)

Il emploie 18,68 % de personnes dans l'ensemble de la population active, distribuées dans plusieurs domaines d'activités informelles, constituant l'épine dorsale du secteur tertiaire. (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 214)

Un effort très important est en cours visant á donner une autre ampleur et dimension au commerce, avec des mesures incitatives annoncées lors des dernières élections pour la régénération de petites et moyennes entreprises nationales.

Tourisme

Ce secteur longtemps abandonné, retrouve de vie par la revitalisation de l'investissement hôtelier, la récupération des parcs nationaux, l'identification et mise en valeur de nouveaux sites touristiques à travers le pays, la valorisation des œuvres d'art et d'objets culturels, l'accélération du processus de retrait des engins explosifs dans des zones ayant servi des champs des batailles.

Actuellement, on assiste à un intérêt grandissant des touristes étrangers à visiter le pays, par le flux de ces derniers sur le territoire angolais. (Monographie d'Angola, 99 et 100)

L'analyse de ce secteur permet d'observer que « *L'activité touristique durant la période allant de 1990 à 2004 a été influencée principalement par la grande demande de touristes en provenance de l'Europe, suivie de l'Afrique et de l'Amérique.»* (Monographie d'Angola, page 101)

Le Professeur Fernando dans son livre «*Tourisme en Angola* » énumère une série de fonctions, parmi lesquelles nous retiendrons, comme étant des mécanismes de création d'emploi rémunérateur, levier pour la préservation de l'équilibre de l'environnement, facteur de croissance économique et de développement durable, lesquelles bien coordonnées peuvent, d'une part contribuer à créer des sources renouvelables pour l'économie et aider à écarter les dangers qui menacent l'humanité, tels que le réchauffement climatique, la dégradation de l'écosystème, etc. (Fernando, 2015, pages 39, 50, 53 et 54)

Le Gouvernement angolais consacre ces derniers temps une place de choix dans la structuration de sa politique, suite à la nécessité de diversifier l'économie et de trouver d'autres ressources non-pétrolières, pouvant contribuer â la croissance et au développement du pays, optant pour le tourisme, comme secteur d'élection.

Un travail est en cours visant à définir le type de tourisme à promouvoir, pour apporter une plus-value aux efforts engagés dans la construction des infrastructures hôtelières, routières, maritimes, fluviales, portuaires et aéroportuaires, comme support aux investissements dans ce secteur.

Une prise de conscience commence à trouver place au travers les débats sur la diversification de l'économie, par rapport à l'urgence non seulement d'aménager les différents sites touristiques de nature différente, existants dans les différents coins du pays, mais surtout sur la stratégie à adopter pour sa mise en valeur et susciter la captation des devises.

Cette stratégie inclut des programmes biens structurés et ciblés, avec objectif de recenser les sites, établir des priorités d'intervention pour la remise en valeur de ses immenses potentialités d'attraction des touristes au niveau interne et international.

Dans cette optique, de revalorisation du patrimoine touristique, il est en cours un travail de récupération des parcs nationaux, monuments historiques millénaires des royaumes, ayant dominé en Angola, des chutes ou cascades d'eau.

Également, un projet de tourisme écologique dans la région de Okavango, géré par l'Agence Nationale de la Région Okavango, circonscrit dans six provinces (Cuando Cubango, Namibe, Huila, Huambo, Moxico, Bié et Cunene) est en quête de financement pour son exécution, en accord aux déclarations de son Président du Conseil d'administration Monsieur Rui Lisboa à l'Agence Angolaise de Presse (ANGOP). (Journal de l'Angola du18.05.2020, page 3)

Ce projet prévoit la construction de nombreuses infrastructures et de services, qui permettront de tirer des avantages des potentialités de cette région, riche en produits touristiques, distribués sur son territoire, constitués de la faune sauvage et de son écosystème.

L'implémentation de ce projet permettra l'attraction des investissements pour l'exploitation des minerais se trouvant dans la région et en même temps contribuera dans le développement de l'agriculture et d'autres secteurs de l'économie et créera des opportunités d'emploi pour la majorité des jeunes, réduisant ainsi le chômage.

L'Angola, dans le cadre de la valorisation de son vaste patrimoine, organise des concours pour identifier ses richesses : sept sites ont été identifiés dans le cadre d'un concours réalisé, comme correspondant aux sept merveilles du pays, lesquelles font partie des priorités pour leur mise en valeur, dans le but de servir des lieux d'attraction.

De plus en plus, les autorités commencent à miser sur un investissement destiné à émanciper le secteur du tourisme, créant un ministère lié à l'environnement, la culture et l'hôtellerie, appelé à valoriser ce grand patrimoine touristique et à le rendre plus compétitif, en se basant sur les innovations, nouvelles technologies et des expériences de certains pays africains, comme le Malawi, le Kenya, la Tanzanie, etc., dont les recettes proviennent de cette inépuisable ressource.

Tout cela exige la création des compétences nouvelles dans cette sphère d'activité pour répondre aux grandes exigences de qualité.

Le tourisme requiert des investissements pour l'obtention des résultats et la rentabilisation de ces services permettent la récupération des capitaux investis par ces effets multiplicateurs sur l'économie et sur le développement des communautés détentrices des richesses touristiques. (Fernando, 2015, pages 80 et 81)

Avec une politique bien structurée visant à valoriser ce secteur d'attraction des devises et de promotion de l'image de l'Angola, cela pourra renforcer son prestige et créer des flux pour la balance commerciale et d'autres sources d'entrée des revenus pour l'économie.

Selon les données en notre possession de l'Institut National des Statistiques d'Angola, le tourisme entre 1996 et 2006 représentait 0,6% du PIB, intégrait dans le 14% du secteur des services, contre 52% du secteur des minerais, composé du pétrole et diamants. (Fernando, 2015, page 123).

Cela démontre que les potentialités du secteur touristique n'ont pas encore commencé à être mises en valeur dans le cadre du processus de diversification de l'économie.

Dans ses unités d'accueil des touristes 50,05% de la force du travail était concentrée dans des hôtels, et le reste 49,95% répartis entre les autres unités d'appui au secteur touristique (Fernando, 2015, page 126).

La Banque

Le système financier de l'Angola comporte la Banque Nationale d'Angola (B.N.A .), qui est considérée comme la banque centrale, ayant comme principal objectif la supervision et la régulation de toutes les transactions financières, en assurant également la protection de la monnaie nationale, dénommée Kwanza, à travers l'observation et l'accompagnement des taux d'échange en vigueur et la rationalité dans l'équilibre des prix pratiqués sur le marché, compte tenu des menaces d'inflation permanentes suite à l'incapacité de la production nationale de couvrir les besoins de consommation interne sans recours aux importations, dont les prix représentent un frein à la croissance économique. (Monographie d'Angola, 2004, pages 144, 148 et 149)

En dehors de la banque centrale, une série des banques commerciales et d'investissement et d'autres privées, gravitent autour du système financier, parmi lesquelles, nous pouvons énumérer les suivantes :

Banques commerciales publiques :

- Banco de Poupança e Crédito (BPC)
- Banque de Comércio e Indústria (BCI)

Banques commerciales privées :
Banco Africano de Investimento (BAI)
Banco de Fomento Angola (BFA)

Banco Económico
Banco Sol
Banco Millennium et Banco Atlântico
Banco BIC
Banco Keve

Par conséquent, la structure bancaire en Angola comporte des acteurs suivants :

- Banques Publiques
- Banques Mixtes
- Banques Privées Nationales
- Filiales des Banques étrangères

Par les données contemplant la période de 2010 à 2014, les banques publiques ont varié de 3 à 4 banques, les banques nationales privées ont tendance à augmenter de 12 à 16, par contre les filiales des banques étrangères ont été augmentées des deux filiales. (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 67).

L'Etat Angolais a connu pendant la période de gouvernance de l'antérieur régime des difficultés en monnaie étrangère, suite à l'interdiction des Etats Unis d'Amérique, par crainte d'un hypothétique blanchiment des capitaux, causant d'énormes ennuis aux investisseurs étrangers et à l'économie angolaise. Des contacts sont en cours visant à corriger cette situation et des résultats sont visibles quant à la normalisation dans le circuit monétaire angolais des dollars américains.

Le gouvernement souhaite contrôler la circulation monétaire, en renforçant les mécanismes en place pour l'assainissement du circuit financier, suite aux grandes menaces de blanchiment des capitaux et de surgissement des paradis fiscaux dans le monde politique et d'affaires.

Dans cette catégorie, nous pouvons aussi inclure les compagnies d'assurance qui naissent par force de la loi 1/2000, de 3 Février, qui autorise l'exercice de cette activité par des entités privées.

Dans le passé, cette activité était la compétence exclusive de l'entreprise publique d'assurance dénommée « ENSA». Avec cette ouverture de la loi, des compagnies d'assurance sont créés, dont l'impact à la longue pourra se noter, suite à un effort de revitalisation de l'économie, faisant de l'Angola un pays où interviennent tous les leviers du système financier en usage dans tous les pays du monde.

Vus les énormes problèmes contre lesquels l'économie angolaise se trouve confrontée, principalement l'extrême dépendance aux pétroles, suivi des diamants et autres minerais, dont les politiques mises en place n'ont pas favorisé le surgissement d'autres secteurs d'exportations, il y a une unanimité quant à la nécessité de la diversification.

C'est dans ce contexte que le Plan National de Développement (PND) 2013-2017, un instrument de régulation macro-économique, a prévu dans sa structuration la nécessité de miser sur la Politique de Promotion de la Croissance Économique, d'Augmentation de l'Emploi et de la Diversification Économique.

Ceci a été motivé par les contraintes qui menacent le secteur pétrolier, longtemps garant de la stabilité économique et financière du pays. Les constantes oscillations des prix du pétrole sur le marché international conditionnent la mise en œuvre d'une nouvelle stratégie visant à dynamiser les secteurs non-pétroliers.

Cette stratégie consiste d'une part à développer des secteurs anciens, longtemps sous-estimés, pour leur mise en œuvre à travers des actions concrètes, et d'autre part stimuler l'apparition des nouveaux secteurs pouvant constituer une valeur ajoutée dans les exportations.
Ce mouvement vers la diversification fait que l'industrie agricole ait réapparu et de nouveaux secteurs apparaissent dans l'industrie de consommation, aussi des lignes de production sont en train d'être installées dans des pôles de développement à Luanda (Viana), Benguela (Catumbela), Huila, Cabinda, Uige (Negage).

Effectivement, comme il est signalé dans les analyses,« *le secteur pétrolier représente encore aux environs de 45% de la structure du PIB, 60% des recettes fiscales et dépasse les 90% des exportations, ce qui révèle la nature vulnérable de l'économie en relation aux chocs externes.* » (Ministère du Plan et de Développement Territorial, 2012, page 62)

Ce grand chantier qui s'ouvre à l'économie angolaise constitue un grand défi politique pour la mobilisation des finances, en vue de la création ou formation d'un capital humain capable de répondre aux exigences que cet ambitieux projet requiert. D'où l'urgence d'un Plan National de Formation des Cadres, intégré dans le système éducatif en lien avec la formation la professionnelle et continue.

L'équilibre préconisé en relation au PIB du pays comportera la structure suivante par secteur :
« Agriculture, forêts et pêche : 16,5%
Industrie de Transformation, construction et énergie : 37,5%
Commerce, transports, banque, assurance et télécommunications : 24,5%
Extraction du pétrole : 18,7%. » (Études sur la Diversification, 2018, page 198)

Ce projet du gouvernement doit être apprécié avec une certaine prudence, dans la mesure où les programmes politiques du parti au pouvoir ont toujours fait mention à des actions visant à remettre l'Angola à la base d'industrialisation déjà lancée et établie pendant la période coloniale.

L'analyse faite par le Centre d'Études et Recherche Scientifique de l'Université Catholique d'Angola (CEIC) révèle que le budget attribué à ce secteur ne reflète pas la préoccupation annoncée par l'Exécutif, celle de miser sérieusement sur la diversification de l'économie.

« *L'analyse des valeurs attribuées au secteur ces dernières années montre que, soit en pourcentage en relation à la totalité du budget, soit en termes absolus, l'on assiste à une détérioration de la situation, de 4,5% en 2008 pour moins de 1% en 2014, l'année à partir de laquelle la réduction, en pourcentage relatif au total du budget, atteint pratiquement la moitié du chiffre de 2013. Cela a été une situation qui a été décrite dans le Rapport Économique d'Angola de 2013. La situation s'est aggravée, puisque en 2015 le même pourcentage a baissé pour 0,3%*. » (Rapport Économique de l'UCAN, 2014, page 102)

La baisse du budget attribué au secteur agricole par rapport au montant total du budget approuvé pour le pays, continue à se manifester même dans les budgets de 2017 et 2018, avec 0,4%, n'atteignant pas 1%. (Rapport Économique de l'UCAN, 2017, page 105)

Cette déclinaison de la courbe budgétaire prouve que le gouvernement doit revoir sa politique en relation à ce secteur pour améliorer les indicateurs de production des produits de consommation et d'exportation.
Le niveau d'exécution du budget approuvé est très bas, en comparaison aux valeurs totales de la prévision budgétaire pour le secteur agricole, 67 % en 2007, 37% en 2009 et 78% en 2015. (Rapport Economique de l'UCAN, 2017, pages 104 et105)

Cela s'explique en partie par l'insuffisance des spécialistes nationaux pouvant conduire certains projets et le nombre réduit des diplômés parfois avec un profil inadéquat pour exercer ces activités.

Section 3.2. La Stratégie pour le Développement des Compétences des Cadres

Le système éducatif du pays n'a pas permis au fil des années mettre à la disposition de l'économie des cadres pouvant répondre aux grands défis de la croissance et de la modernisation.

L'ancien Président angolais Dos Santos, vu l'importance de la Stratégie de Long Terme, Angola 2025, fondement sur lequel repose la Stratégie Nationale pour les Cadres, avait fait la déclaration suivante dans le préambule de la Stratégie de Long Terme « Angola 2025 » : « *Le grand objectif stratégique est de transformer l'Angola en un pays prospère, moderne, sans pauvres, avec une administration efficiente et un Etat fort et démocratique, avec un niveau de développement scientifique, technique et culturel semblable à celui des économies émergentes plus dynamiques et avec une insertion croissante dans l'économie mondiale et régionale.* » (Ministère du Plan, 2008, page 5)

Le rôle fondamental des ressources humaines dans la mise en œuvre de la Stratégie de Longue durée « Angola 2025 » est encore renforcé par l'analyse du Ministère du Plan : « *La quantité et la qualité des ressources humaines constitue le plus important élément du processus de croissance. Un pays ou une entreprise pourra disposer des équipements et technologie de pointe, mais s'il ne dispose pas de capital humain pour assurer sa gestion et manutention, court le risque de ne pas pouvoir obtenir la productivité maximale de l'investissement effectué.* » (Ministère du Plan, 2008, page 18)

Poursuivant la même vision de mise en place de cette stratégie vitale pour le pays, l'actuel gouvernement sous la direction du Président Gonçalves Lourenço, par le biais de son ministre d'Etat, Manuel Nunes Junior, chargé de la coordination économique, à la sortie d'une rencontre avec une délégation de l'Union Européenne, dans le cadre de la mise en œuvre du Plan National de Formation de Cadres et des objectifs fixés dans le Plan de Développement National 2018-2022, a affirmé : « *le pays a besoin des licenciés, des masters et docteurs, mais a surtout besoin de plus de techniciens bien qualifiés, capables d'exercer, de forme compétente, une tâche professionnelle déterminée, sans qu'ils soient détenteurs nécessairement d'une formation supérieure* ». (Agence Angolaise de Presse-Angop, 2021)

Les besoins en cadres sont énormes, non seulement en quantité, mais aussi en qualité, et la mise en place des filières qui correspondent aux caractéristiques de son économie en pleine émergence, pourront faciliter une croissance soutenue et durable.

Les disciplines liées aux mathématiques, physiques, à la chimie ne sont pas privilégiées. Il existe une faible attirance des étudiants vers ces formations. Ceci est dû en grande partie à l'impréparation des professeurs spécialisés dans ces domaines, et de l'autre, aux profils de sortie faibles des étudiants provenant du secondaire ou de l'enseignement moyen.

On constate que la plupart des filières dans le supérieur sont déconnectées avec les secteurs stratégiques de l'économie du pays.

Plusieurs analyses réalisées font mention que les institutions d'enseignement supérieur publiques et privées ont un corps enseignant ne correspondant pas aux exigences et aux compétences requises pour ce niveau.

La plupart des enseignants dans le supérieur sont détenteurs des licences, avec des opportunités limitées pour l'accès à la maîtrise et doctorat.

Un grand déficit des professionnels dans le corps enseignant rend difficile la tâche de former des cadres aptes d'être acceptés par le marché d'emploi. Un véritable drame qui oblige beaucoup d'enseignants à choisir d'autres options de travail, en dehors de leur profession.

La seule institution reconnue formellement, l'Institut National d'Évaluation, Accréditation et de Reconnaissance des Études Supérieures (INAAREES) a d'énormes difficultés à exercer cette tâche, par manque des cadres suffisants et certains dispositifs légaux de contrôle des cursus, curricula, programmes. Ceci oblige â consacrer la majeure partie de ses attributions à l'émission des équivalences des diplômes. Un système de simplification des pratiques administratives est en cours dans le pays, en vue d'alléger des tâches bureaucratiques au niveau tout l'appareil de l'Etat.

Le volet structuration et certification des compétences est presque inexistant. Aucun organisme en Angola, même les propres institutions formatrices, ne dispose d'un mécanisme pouvant accompagner les étudiants diplômés pour confirmer leur acceptation par le marché d'emploi et leur insertion professionnelle.

Malgré les recommandations de l'UNESCO aux pays membres de consacrer 20% de leur budget global, l'Angola se situe parmi ceux qui sont en dessous de 10%.

La problématique des cadres en Angola est une préoccupation constante des autorités angolaises, car elle constitue l'épicentre des solutions pour les transformations socioéconomiques et la pérennité du développement du pays. Elle a toujours été dans l'actualité, mais elle est intégrée de plus en plus dans la structuration des politiques, comme conséquence du défi lancé pour la diversification de l'économie, faisant en sorte que le pétrole cesse d'être la seule source des recettes pour le pays et surgissent d'autres produits d'exportation à partir de la valorisation de secteurs traditionnellement délaissés sans investissements de récupération ou de relance.

C'est dans ce cadre que, soucieux de donner des réponses à cette problématique, l'Angola a élaboré un document important dénommé « Stratégie de Développement à Long Terme - Angola 2025», lequel contient les grandes lignes d'orientation politique, pour lesquelles toutes les sphères et secteurs du pays doivent se mobiliser pour répondre aux objectifs et défis projetés par le Gouvernement en vue de la transformation de la société angolaise jusqu'en 2025.

Cette stratégie globale à long terme, décrit les étapes et les actions pour lancer les bases d'une économie compétitive, tournée vers la mise en valeur des richesses naturelles du pays, la promotion et la valorisation des ressources humaines.

Dans ce cadre, la Stratégie Nationale de Formation des Cadres, constitue une composante d'importance capitale en vue d'assurer des changements structurels visant une refondation de la société angolaise sur plusieurs plans.

La Stratégie pour le développement des compétences des cadres, définit ces domaines de formation considérés stratégiques et autour desquels doivent être construites des qualifications et compétences des professions prioritaires, les Cadres Dirigeants, les Cadres Supérieurs et les Cadres Moyens. (Rapport Final SNFC, 2012, pages I23 et I24)

En d'autres mots, ces professions prioritaires, pour lesquelles on prétend développer des activités de formation pour élever les compétences et qualifications, peuvent être aussi regroupées de cette façon :

Dirigeants, Gestionnaires et Cadres Supérieurs et Cadres Moyens pour l'Administration Publique et les Entreprises. (Rapport Final SNFC, 2012, page I28)

La différenciation dans ces types de cadres est basée sur les aspects suivants :

Le Cadre Dirigeant est défini comme un professionnel, dépendant directement des organes de décision :

- il coordonne les activités globales des groupes de salariés ;

- il prend des décisions qui ont un impact stratégique sur l'organisation. (Rapport Final, SNFC, 2012, page I24)

Le Cadre Supérieur est responsable de la supervision et la conduite de toutes les activités, visant l'obtention des résultats, à travers la conception des solutions innovantes, la coordination des équipes, la programmation des activités et déléguant parfois ses responsabilités. (Rapport Final, SNFC, 2012, page I24)

Le Cadre Moyen est défini comme le professionnel ayant des qualifications et des compétences lui permettant d'exécuter toutes ou une partie d'activités techniques ou de routine et détenteur d'expérience professionnelle, pour résoudre des problèmes connus en appliquant des méthodes, des outils matériels et informatiques de base. (Rapport Final SNFC, 2012, page I24)

Toutes ces catégories de professions prises ensemble, les Cadres Dirigeants, Supérieurs et Moyens jouent un rôle important pour impulser le développement du pays, en mettant à sa disposition des qualifications et compétences requises. (Rapport Final SNFC, 2012, page I24)

L´objectif primordial du Gouvernement dans l'élaboration de la Stratégie Nationale pour les Cadres est de définir d'une part, à partir des estimations, basées sur des enquêtes fondées sur des échantillons les qualifications et les compétences nécessaires pour le développement du pays, et d'autre part, d'identifier les besoins principaux du pays en Cadres à plusieurs échelons de l'économie nationale et les mécanismes à adopter pour une formation efficiente.

Les besoins en cadres dans la Stratégie Nationale pour les Cadres tiennent en compte les Cinq Grands Programmes de Formation des Cadres, basés sur des Méga-Clusters ou grands groupes, autour desquels se structurent toutes les analyses sur ce sujet :

- *« Gouvernance et Administration Publique (Centrale, Locale et Régionale /Municipale /Communale)» ;*
- *« Développement Économique, couvrant 10 Grands-Groupes : Géologies, Mines, et Industrie ; Pétrole et Gaz Naturel ; Energie et Eaux ; Forêt ; Alimentation et Agro-Industrie, Habitat ; Tourisme et Loisirs ; Transports et Logistiques ; Activités Financières ; Télécommunications et Technologies de Information »;*
- *« Développement Social, Culturel et Institutionnel, couvrant 2 Grands Groupes : Santé et Bien-Être Social ; Éducation et Culture, qui ne incluent pas l'Enseignement Supérieur et le Système Scientifique et Technologique »;*
- *« Enseignement Supérieur et Développement Scientifique et Technologique »;*
- *« Entreprenariat et Développement Entrepreneurial.»* (Rapport Final SNFC, 2012, page I17)

Ces catégories de groupement (clusters) des diverses activités économiques, sociales et institutionnelles permettent de traiter des différents aspects qui constituent la Stratégie Nationale pour les Cadres, un des éléments essentiels pour la mise en place des stratégies de développement de l'Angola, tenant compte de la quantité d'informations dispersées dans une série d'indicateurs de plusieurs secteurs. (Rapport Final SNFC, 2012, page I22)

La mise en œuvre du Plan National de Formation des Cadres devrait permettre d'atteindre les objectifs et résultats suivants :
Prenant comme base les calculs dérivant des données recueillies des tableaux (PNFC, 2012, pages16I207 & 18I207), indiquant le taux général des cadres, le pourcentage sur l'emploi total pour les Dirigeants, Gestionnaires, Cadres Supérieurs et Cadres Moyens, y compris le taux de participation de cadres étrangers dans les entreprises, lesquels à partir des analyses des tendances observées, considèrent que les effectifs actuels des cadres se situant autour de 1.230.000 cadres, devraient atteindre en 2020 le nombre de 2.320.000 ;

- Considérant cette tendance entre 2010 et 2020, prenant comme référence 2020, le taux global de cadres passerait de 28,8% à 33% en 2020, soit une augmentation de 1.100.000 pour tous les cadres pris ensemble ;

- Les Dirigeants, Gestionnaires et Cadres Supérieurs évolueraient de 350900 cadres (2010) à 599800 ;

- Les cadres moyens pris ensemble dans l'administration publique et les entreprises, leur chiffre actuel (2010) 879.000 atteindrait à 1.720.000 cadres, comme besoins en 2020 du secteur entrepreneurial ;

    - La tendance d'augmentation des cadres dirigeants, gestionnaires, supérieurs et moyens entrainerait une réduction du nombre des cadres expatriés de 4,5% en 2010 et de 3,5% en 2020.

Les objectifs indiqués ci-dessus ont été calculés à partir du Cadre Général des Ressources Humaines, en se basant sur des estimatifs selon lesquels la population augmenterait de 19.082.000 en 2010 pour 24.779.000 en 2020, correspondant à un taux de croissance de 2,65%. (PNFC, 2012, page 13I207)
Le recensement de la population réalisé en 2014, qui fixe le nombre d'habitants à 27.503.526, présente un taux de croissance légèrement différent de 2,7%. (Institut National des Statistiques d'Angola, 2016, page 15)

Comme une évaluation intermédiaire était prévue en 2015, pour analyser, mesurer l'accomplissement de l'ensemble des Programmes d'Action 2013-2014, des réajustements devraient être apportés aux chiffres projetés et aux actions initiales pour refléter les réalités actuelles.

L'idée maîtresse contenue dans le Cadre Général des Ressources Humaines en Angola est de montrer comment vont se comporter les différents indicateurs, nécessaires pour établir les besoins et les objectifs découlant de la mise en exécution du Plan National de Formation des Cadres.

Nous savons, sur base des estimatifs figurants sur le Cadre Général des Ressources Humaines, à partir desquels ont été projetés les besoins et respectifs objectifs, leurs évolutions présenteraient les tendances suivantes :

- La population économiquement active devrait se situer en 2020 à 12.200.000 ;
- le taux d'activité global serait 49,3%, supérieur à celui de 2015 (48,9%) ;
- L'emploi total formel en 2020 (sans l'agriculture familiale d'autoconsommation) atteindrait le chiffre de 7.000.000 ;
- L'emploi total (avec l'agriculture familiale) évoluerait jusqu'à 9.240.000 ;
- Le Taux Liquide (Net) de Scolarisation dans l'enseignement primaire devrait atteindre 87%, soit 82% en 2015, supérieur à celui enregistré en 2010 en 12 points par pourcent;
- Le Taux de Scolarisation dans l'enseignement supérieur devrait atteindre 9%, comparativement supérieur au taux de 2015, 7,7% et au taux de 2010, 5% ;

- Le pourcentage de Scolarité Supérieure et Moyenne dans l'emploi formel serait de 20%, contrairement à celui enregistré à 2010, représentant 10%, soit une progression inférieure. (PNFC, 2012, page 14I207)

Il est important de signaler que les besoins en cadres sont vus, non seulement en termes de sa formation, mais aussi en considérant les besoins de professions et compétences stratégiques pour le pays, avec un regard sur les grands domaines de formation, à savoir Sciences Exactes, Sciences Naturelles et Environnementales, Sciences Médicinales et de Santé, Sciences de l'Ingénierie et Technologies, Sciences Agraires et la Pêche, Sciences Sociales, Politiques et de la Communication, Sciences de Gestion et d'Administration, Sciences de l'Éducation y compris Arts et Humanités. (SNFC, 2012, page I21)

Compte tenu des distorsions ou déséquilibres encore visibles dans les domaines de formation ou des cursus, lesquels se manifestent par un excédent ou un déficit de l'offre par rapport à la demande, des mesures sont nécessaires pour une structuration correcte des besoins en fonction de la capacité interne de formation et une analyse responsable pour le recours à l'offre internationale de formation par le biais de l'organisme national de concession des bourses, par la coopération, le partenariat ou le concours des experts internationaux.

Ceci permettrait d'assurer l'équilibre entre la demande et l'offre des compétences et des qualifications indispensables pour les secteurs de l'économie. Ce recours à d'autres ressources externes est possible, si une analyse minutieuse est faite à partir des dispositifs internes de formation dans les différents sous-systèmes du système éducatif : enseignement technique professionnel, moyen ou secondaire, supérieur et au niveau des intervenants non-négligeables pour la formation initiale et continue au pays, à savoir l'Institut National d'Emploi et Formation Professionnelle (INEFOP), l'École Nationale d'Administration et des Politiques Publiques (ENAPP) et l'Institut de Formation de l'Administration Locale (IFAL) .

Tenant compte de l'ampleur des actions et tâches complexes à réaliser pour atteindre ces besoins, des Programmes d'Action ont été élaborés, en fonction des priorités des domaines stratégiques de formation pour l'accomplissement du Plan National de Formation des Cadres.

Les Besoins en Cadres sont classifiés de la façon suivante :

Formation de Cadres Moyens

- 285.000 Diplômés par l'enseignement technique professionnel dans 47 Domaines Stratégiques de Formation, distribués de manière suivante :
- 67.000 Diplômés par l'enseignement technique professionnel dans 22 Domaines Stratégiques de Formation sans offre interne ;
- 72.700 Diplômés par l'enseignement technique professionnel dans 14 Domaines Stratégiques de Formation avec offre interne potentiellement déficitaire. (PNFC, 2012, pages 44I207- 46I207)

Formation de Cadres Supérieurs

121.000 Diplômés par l'enseignement supérieur dans les Domaines Stratégiques de Formation répartis de façon suivante :

- 7400 Diplômés par l'enseignement supérieur dans 5 Domaines Stratégiques de Formation ;
- 53.400 Diplômés par l'enseignement supérieur dans 28 Domaines Stratégiques de Formation, actuellement avec offre interne potentiellement déficitaire. (PNFC, 2012, pages 22I207 et 28I207-30I207)

Formation et Capacitation de Professeurs et Chercheurs pour l'enseignement supérieur

- 4800 Masters et 1500 Docteurs ;
- 140 Docteurs dans 7 Domaines d'incidence de la Stratégie Nationale de Sciences, Technologie et Innovation. (PNFC, 2012, pages 65I207 et 66I207)

Formation de Cadres pour l'Entreprenariat et Développement Entrepreneurial

- 80.000 potentiels Hommes d'Affaires formés ;
- 32.500 Entrepreneurs formés ;
- 2.500 Entrepreneurs avec formation au niveau avancé ;
- 12.500 Jeunes diplômés au niveau supérieur en Gestion d'Entreprises et Gestion Financière et Comptabilité ;
- 7.500 licenciés et exécutifs, ayant maîtrise professionnelle et académique, en Gestion d'Entreprises et Gestion Financière et Comptabilité ;
- 40.000 Jeunes formés au niveau moyen en Gestion Financière et Comptabilité et Gestion Commerciale et Marketing. ((PNFC, 2012, page 22I207)

Le Plan National de Formation des Cadres

Le Plan National de Formation de Cadre est destiné à créer les conditions techniques, matérielles et financières nécessaires, y compris des outils pour la formation et développement du capital humain avec des compétences et qualifications, adaptées aux exigences des secteurs de l'économie, tout en prévoyant leur ajustement avec les besoins et l'offre formative du pays.
La Politique que le Plan National des Cadres cherche à matérialiser, est fondamentalement centrée sur les objectifs spécifiques suivants :
1º) Améliorer la compétitivité, grâce à une augmentation de la capacité des Cadres et des Managers
2º) Assurer le rôle déterminant de la Formation
3º) Contribuer dans l'amélioration des prestations de l'administration et de la fonction publique. (PNFC, 2012, page 17I207)

Le Plan National de Formation des Cadres constitue un instrument essentiel à la disposition des secteurs de l'économie, institutions d'enseignement et centres de formation pour la formation des cadres du pays de façon graduelle, à partir des besoins établis et des compétences requises, en prestant attention aux domaines stratégiques pour le développement du pays.
Le Plan National de Formation des Cadres, élaboré et en vigueur pour la période entre 2013-2020, à la fin de laquelle serait fait un bilan d'exécution, permettrait de revoir les objectifs, les indicateurs et les résultats projetés ou estimés et en même temps mesurer le degré d'exécution des besoins indiqués dans la Stratégie Nationale pour les Cadres.

Il a été jugé utile, tenant compte du poids des actions à mener, de créer un outil d'intervention plus pragmatique dénommé Programmes d'Action, lesquels regroupent les priorités de formation des secteurs de l'économie, en définissant 7 Programmes, à savoir :

- Programme d'Action 1 : Formation de Cadres Supérieurs
- Programme d'Action 2 : Formation de Cadres Moyens
- Programme d'Action 3 : Formation et Capacitation de Professeurs et de Chercheurs pour l'Enseignement Supérieur et le Système National de Sciences, Technologie et Innovation
- Programme d'Action 4 : Formation de Cadres Enseignants et de Spécialistes et Chercheurs en Éducation
- Programme d'Action 5 : Formation de Cadres pour l'Administration Publique
- Programme d'Action 6 : Formation de Cadres pour l'Entreprenariat et le Développement Entrepreneurial
- Programme 7 : Appui à la Demande de Formation Supérieure : Politique Publique de Bourses d'Études. (PNFC, 2012, page 20I207)

Tous ces Programmes d'Action qui contiennent des actions concrètes, adaptées aux besoins à court, moyen et long terme, visent créer un environnement favorable à la mise en œuvre du Plan National de Formation des Cadres.

Le Programme d'Action constitue l'instrument pour la matérialisation pratique des objectifs définis dans le Plan National de Formation des Cadres, autour des 7 actions identifiées, basées sur les deux groupes des priorités, sur lesquels doivent être concentrés tous les efforts du gouvernement.

Ces priorités se focalisent, d'une part sur une formation générale des cadres supérieurs et moyens, et d'autre part sur une formation continue ou avancée, en dehors de la formation initiale, orientée vers des domaines spécifiques susceptibles de revitaliser l'économie et contribuer au développement multiforme du pays.

Le Gouvernement Angolais avait prévu de matérialiser ce Plan jusque l'an 2020 dans une phase initiale, avec des échéances d'évaluation périodique des résultats, à savoir 2015 pour le programme biennal 2013-2014. Cette évaluation permet d'apporter des ajustements aux objectifs et données initiaux, en fonction des capacités d'exécution des secteurs et de la dynamique du comportement de l'économie.

Il convient de rappeler que l'analyse des besoins en fonction de l'existence ou non de l'offre de formation interne, peut aussi présenter des déséquilibres.

Confronté avec l'hypothèse des déséquilibres entre la demande et l'offre de formation, entre la demande et l'offre de professions stratégiques, en fonction du déficit ou de l'excédent de formation, il serait nécessaire de concevoir des réponses pour faire face à cette situation.

Ces réponses s'appuieraient sur l'offre interne de formation, l'offre externe de formation, le recours au potentiel en compétences pouvant exister parmi les cadres dans la diaspora angolaise ou en dernier ressort, après sérieuses pondérations au recrutement international des experts, sans sous-estimer le recours à la politique des bourses du gouvernement pour financer la formation des étudiants ou cadres nationaux au niveau interne ou à l'extérieur du pays.

Les Domaines Stratégiques, en fonction des caractéristiques des capacités de réponse signalées ci-dessus, sont répartis par sphères de connaissance, cours ou filières, pour mieux déterminer les besoins et servir de base de comparaison avec les objectifs et les résultats escomptés.

Tout cela vise à réserver une place de choix dans l'analyse des besoins du pays pour son développement, la composante des capacités internes de formation existantes, avant de recourir à d'autres options d'offre de formation. (PNFC, 2012, page 25I207)

La vérification du degré d'exécution a été rendu possible avec la publication d'un Rapport d'exécution du Plan National de Formation des Cadres publié en juin 2017, revu en octobre 2017. Ce rapport cherche à montrer les résultats escomptés durant la période 2013-2017.

1. Programme d'Action : Formation de Cadres Supérieurs

Un des importants programmes est le Programme d'Action ayant trait à la Formation de Cadres Supérieurs, lequel, comme tous les autres Programmes d'Action, se trouve incorporé dans le Plan National de Formation de Cadres.

Le Plan National de Formation de Cadres identifie 43 Domaines Stratégiques de Formation pour la Formation de Cadres Supérieurs qui sont au cœur de la Stratégie Nationale de Formation des Cadres. (PNFC, 2012, pages 28I207- 30I207)

Ces domaines se répartissent de façon suivante :

5 Domaines sans offre interne ;
21 Domaines avec déficit très accentué ;
7 Domaines avec déficit accentué ;
7 Domaines avec excédent potentiellement très fort ;
3 Domaines avec une apparente tendance d'équilibre. (PNFC, 2012, page 27I207)

Les objectifs établis qui devraient être atteints jusque 2020 pour chaque domaine stratégique présentaient le cadre suivant de besoins :

- 7400 cadres supérieurs diplômés en 5 domaines stratégiques avec offre de formation inexistante en 2010 ;
- 85.225 cadres supérieurs diplômés en 28 domaines stratégiques avec offre de formation déficitaire ;
- 22.500 cadres supérieurs diplômés en 7 domaines stratégiques potentiellement excédentaires ;
- 8.250 cadres supérieurs diplômés en 3 domaines stratégiques avec offre de formation tendanciellement en équilibre. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 26).

En confrontant les besoins projetés aux résultats obtenus jusque 2017, selon les données d'exécution fournies par le Rapport d'exécution du Plan National de Formation de Cadres 2013-2017, on constate :

- Domaines Stratégiques avec Offre de Formation Inexistante:

Le début de fonctionnement de 4 cours (Arts, Design et Mode, Ingénierie de Pêche et Aquiculture, Ingénierie Alimentaire) à partir de 2014, pendant que l'Ingénierie de Transports continue sans offre de formation. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 30)

- Domaines Stratégiques avec Offre de Formation Déficitaire:

Les diplômés entre 2013-2016 sont au total 15.184, ce qui représente 18% des besoins estimés à 85.225 et aussi avec un taux faible d'exécution pour chaque formation allant de 2% à 36%. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, pages 33 et 34)

On enregistre une croissance des places pour les inscriptions. Le nombre de places a augmenté de 85.591 à 149.027. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 35).

- Domaines Stratégiques de Formation Excédentaire :

Il y a un risque d'excédent de diplômés, compte tenu des données obtenues qui situent leur nombre déjà à 18.749, soit 83%, alors l'objectif fixé pour 2020 était de maintenir le niveau jusque 22.800 diplômés dans les cours de Sciences de Communication, Droit, Économie, Ingénierie Informatique, Gestion des Ressources Humaines, Gestion et Administration d'Entreprises, Gestion Publique). (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 37)

On constate également que le nombre des étudiants inscrits pour la première fois a augmenté fortement, passant de 65.181 en 2013-2015 à 120.672 en 2013-2017, provoquant, comme conséquence, une croissance du nombre des places de 111.131 en 2013-2015 à 200.363 en 2013-2017.

- Domaines Stratégiques de Formation en Équilibre :

Il est prévu de former 8250 cadres dans les domaines de l'Architecture, Psychologie et Sociologie jusque 2020, considérés comme présentant un certain équilibre.

Mais la tendance actuelle vérifiée avec 4.337 diplômés seulement en 2013-2016, soit 53%, supposerait qu'une rupture d'équilibre est envisagée à un niveau très élevé (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 40).

Cette tendance est soutenue, d'une part, par le nombre d'étudiants inscrits pour la première fois dans l'enseignement supérieur qui passe de 13.880 en 2013-2015 à 24.953 en 2013-2017 et d'autre part, par l' augmentation globale du nombre de places pendant la même période, qui passe de 31.759 à 53.130 (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 41).

2. Programme d'Action : Formation de Cadres Moyens

Le Plan National de Formation de Cadres définit 47 Domaines Stratégiques de Formation pour ce Programme d'Action, dont les résultats ou besoins estimés et ajustés se présente comme suit :

- 67.100 cadres moyens diplômés en 22 domaines stratégiques avec offre de formation inexistante en 2010 ;
- 72.600 cadres moyens diplômés en 14 domaines stratégiques avec offre de formation déficitaire ;
- 59.500 cadres moyens diplômés en 5 domaines stratégiques excédentaires ;
- 87.550 cadres moyens diplômés en 6 domaines stratégiques avec offre tendanciellement en équilibre.

- Domaines Stratégiques avec Offre de Formation Inexistante :

Les formations qui ont trait à ces domaines, Formation Technique en Soins Intensifs Vétérinaires et Santé Animale, Formation Technique en Urgences Médicales/Paramédicales, Formation Technique en Techniques de Obstétriques, Formation Technique en Hygiène Orale, Formation Technique en Textile, Formation Technique en Gestion Offshore et Opérations Subaquatiques et Formation Technique en Sécurité de Systèmes Pétroliers et de Gaz, identifiées comme n'ayant pas une offre de formation interne depuis 2010, n'ont pas démarré pour des raisons inexpliquées.

- Domaines Stratégiques avec Offre de Formation Déficitaire :

À l'exception de la Formation Technique en Production Industrielle et Qualité avec 639 diplômés, 21% des objectifs situés à 3000, Formation Technique Navale avec 143 diplômés, 5% des objectifs situés à 2750, Technologies de Diagnostic et Thérapie avec 842 diplômés, 26 % des objectifs situés à 3250, les autres formations déficitaires ont commencé à fonctionner à partir de 2014, 2015 et 2016. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, pages 49-51)

- Domaines Stratégiques de Formation Potentiellement Déficitaires avec Offre de Formation (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 55) :

On observe une exécution dépassant le 100% pour la Formation Technique en Infirmerie et Techniques Auxiliaires de Santé soit 16433 diplômes contre 8000, équivalent à 205%, Géodésie et Topographie 121 %, 1032 diplômés pour 850 estimés et une exécution au niveau de 65 % pour Analyses Chimiques et Microbiologiques, soit 4532 diplômés contre 7000 prévus pour 2020.

Une tendance positive à considérer en relation à la Formation Technique en Gestion Commerciale et Marketing pour avoir 7096 diplômés contre 16500, soit 43%, pouvant ceci contribuer à atteindre les objectifs avant 2020. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 55).

Il y a à déplorer des domaines qui se trouvent au bas niveau des objectifs préconisés, comme les cas de Formation Technique en Hôtellerie et Restauration 0,3 %, 15 diplômés pour 4500 projetés, Formation Technique en Géologie et Mines 1%, 151 diplômés pour 3750 souhaités. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 55).

Parallèlement, on constate une augmentation du nombre d'étudiants inscrits entre 2013-2017, soit de 30631 étudiants inscrits en 2013 à 99920 étudiants inscrits. Cela ne peut être occasionné que par l'entrée en fonctionnement des nouveaux cours ou domaines de formation, soit de 97 cours à 154 cours pendant cette période (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 52).

- Domaines Stratégiques de Formation Excédentaire :

Les domaines concernés : Comptabilité et Gestion, Dessin, Economie, Informatique, Télécommunications, font montre d'un fait notoire, est que le nombre des diplômés a atteint déjà 33986 entre 2013-2016, soit 57% des excédents prévus à être limités jusque 59500 (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 57).

Ceci dit, un risque de dépasser la limite prévue pour 2020, si des mesures ne sont pas prises pour décourager cette tendance. Il faudra alors chercher à analyser dans quelles régions, on enregistre ce surplus, pour pouvoir identifier d'autres régions où ces domaines sont inexistants ou déficitaires.

Cette tendance surgit surtout à cause de manque d'inspection et de contrôle en termes de flux d'étudiants inscrits dans ces domaines, lesquels ont évolué de 28225 en 2013 à 43868 en 2017, sans tenir compte des augmentations dans chaque domaine de formation pendant ce temps. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 56)

- Domaines Stratégiques de Formation en Équilibre :

On estime que pour les domaines de Formation Technique en Construction Civile, Electronique, Energie et Installations Electriques, Statistiques, Mécanique, Formation Technique en Métal-mécanique doit être maintenu un équilibre de 87550 diplômés jusque 2020. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 59)

Le seul domaine qui dépasse les objectifs fixés est la Formation en Statistiques avec 181%, soit 1026 diplômés entre 2013-2016, pour des besoins évalués à 550 diplômés en 2020, pendant que pour les autres domaines, l'exécution se place entre 21% et 33%, sans risque apparent de briser l'équilibre. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 59).

Dans la totalité, l'exécution se situe au niveau de 27%, soit 23681 en 2013-2016, contre 87550 diplômés pour 2020. Cette situation est rendue possible par une croissance du nombre d'étudiants inscrits dans tous les domaines concernés par cet équilibre, soit 27143 inscrits en 2013, 39232 inscrits en 2016 (nombre plus élevé dans la période) et ensuite un nombre de 37202 inscrits en 2017. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, pages 58 & 59).

3. Programme d'Action : Formation et Capacitation de Professeurs et de Chercheurs pour l'Enseignement Supérieur et le Système National de Sciences, Technologie et Innovation

Le Programme d'Action 3, Formation et Capacitation de Professeurs et de Chercheurs pour l'Enseignement Supérieur et le Système National de Sciences, Technologie et Innovation prévoit la formation de 4800 Masters et 1500 Docteurs, soit 2800 Masters pour les Domaines de la Stratégie Nationale pour les Cadres et 2000 pour d'autres domaines et 767 Docteurs pour les domaines de la Stratégie Nationale pour les Cadres, 600 pour d'autres domaines et 140 Docteurs pour le Système National des Sciences, Technologie et Innovation.

Selon les données fournies par le Ministère des Sciences, Technologie et Innovation pour la période 2013-2014 le pays disposait de 327 chercheurs, dont 59 avec doctorat, 93 avec master et 175 avec licence. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 118)

Sur la qualification des enseignants, tenant compte de leurs titres académiques, pour la période 2015 un fossé énorme existe entre les enseignants détenteurs du doctorat et le reste de la même catégorie, soit 6% sont docteurs, 22% détiennent le master et 46% sont des licenciés, représentant un ratio de 0,001% docteurs pour 22% du total d'enseignants avec master et un ratio de 2,76 % pour un total de 46% d'enseignants avec licence. (Rapport d'exécution du PNFC, 2017, page 102)

Pour ces données, on doit souligner que la définition du chercheur en Angola dans ce document ne correspond pas à celle qui est admise dans les organisations internationales.

De nombreux titulaires de postes de recherche n'ont pas toujours acquis des certifications universitaires communément admises (thèse de 3ème cycle, doctorat d'Etat).

L'approbation du Décret Présidentiel nº 109/19, du 2 Avril 2019, portant sur le Statut de Carrière de Chercheur et du Personnel Technique exerçant leurs fonctions dans des centres de recherche et similaire,

constitue un élément important pour mettre la lumière sur la définition du profil du chercheur et de son identité professionnelle.

Néanmoins, le Rapport mi- échéance reconnaît la nécessité d'un effort accru pour combler ce déficit énorme pour donner la dignité à la recherche et permettre au pays de participer à la communauté des scientifiques ou de chercheurs à l'échelle internationale.

La Gestion et la Gouvernance du Plan National de Formation des Cadres

L'équipe chargée de la gouvernance et de la mise en œuvre de cette Stratégie par l'entremise du Plan National de Formation des Cadre est composée d'une structure politique qui englobe la Maison Civile de la Présidence de la République, le Ministère du Plan et Développement du Territoire, le Ministère d'Administration Publique, Emploi et Sécurité Sociale, le Ministère d'Administration du Territoire, le Ministère de l'Éducation, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, Sciences, Technologie et Innovation. (PNFC, 2012, page 160)

Une Commission Ministérielle assume le rôle de Coordination du Plan National de Formation des Cadres au niveau politique et au niveau technique, une Unité de Gestion du Plan National de Formation des Cadres travaille avec les cadres indiqués par les différents Ministères, responsables de l'exécution du Plan à l'échelle sectorielle ou ministérielle, lesquels interagissent avec la Commission d'Accompagnement de chaque ministère ou organisme supra cité. (PNFC, 2012, pages 161 et 162)

Les Projections sur le Plan National de Formation des Cadres présentent des données sur l'offre interne en relation à la formation des cadres à partir des institutions ou établissements de formation existants au pays. (PNFC, 2012, page 163)

Cette information doit être vérifiable, tenant compte des contraintes à tous les niveaux pour assurer le financement des actions de formation avec comme source le budget.

Le Plan National de Formation des Cadres, étant un projet gigantesque, requiert une stratégie de mise en œuvre, surtout en ce moment que les oscillations constantes et systématiques du prix de baril de pétrole ont une incidence sérieuse sur l'économie.

Il est donc envisagé que le Plan National de Formation des Cadres fasse partie du Plan National de Développement du pays 2018-2022, de façon responsable et en même passe à intégrer le Budget du pays, comme un investissement majeur et stratégique pour un véritable développement du pays. La problématique de la diversification économique qui occupe de plus en plus d'espaces dans les débats politiques à plusieurs échelons pourrait servit d'élément catalyseur.

Les Politiques de Réformes conduites jusqu'à présent ont toujours été caractérisés par la mise en œuvre des actions visant à réduire des inégalités d'accès à l'éducation et à la formation, promouvoir la massification de l'enseignement, l'augmentation de l'offre d'enseignement, la création et l'implantation des institutions d'enseignement dans toute l'étendue du pays pour absorber la forte demande. Mais, ceci est souvent confronté à des dures réalités d'une offre formative interne limitée par ses capacités et ses dispositifs.

Le Plan National de Formation des Cadres doit être en mesure de répondre à ces questions, non seulement sur le plan théorique, mais surtout en intégrant une série d'actions englobant l'intervention des experts disponibles.

Le manque d'appropriation par les IES dans leur gestion et organisation des objectifs stratégiques et des plans d'action concrets rendent difficiles l'accomplissement des desiderata du Plan National de Formation des Cadres.

Une rupture énorme se vérifie entre les attentes contenues dans le Plan National de Formation des Cadres et les résultats constatés à ce jour.

Le Plan National de Formation des Cadres évolue, mais dans le domaine de la qualité, il reste encore des insuffisances dues principalement à l'absence du partenariat des entreprises.

Section 3.3. Méthodologie de l'enquête

Dans la recherche des réponses autour de la problématique de notre thèse, laquelle porte principalement sur les difficultés auxquelles sont confrontées les institutions angolaises dans la gestion des ressources humaines, l'analyse des relations qui peuvent s'établir entre l'économie angolaise et les évolutions de l'enseignement supérieur privé, tout en cherchant à approfondir la professionnalisation des enseignants et l'évolution de leurs compétences et de leurs rôles dans l'accompagnement pédagogique, l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants, deux enquêtes ont été réalisées auprès des institutions d'enseignement supérieur.

Le contexte de l'enquête concerne les filières professionnelles d'ingénierie, médecine et sciences de gestion d'un échantillon composé de cinq institutions d'enseignement supérieur privées angolaises et de 3 facultés d'une institution publique.

De manière plus précise, la 1ère enquête a concerné 42 enseignants du supérieur. Ces derniers ont rempli un questionnaire fermé et un questionnaire ouvert.

Pour enrichir notre approche, cette 1ère enquête a été complétée par la passation du questionnaire fermé auprès de 20 autres enseignants, appartenant aux six établissements suivants :

- Université Jean Piaget d'Angola (Unipiaget)
- Université Catholique d'Angola (UCAN)
- Université ÓscarRibas (UOR)
- Université GregórioSemedo
- Institut Supérieur Polytechnique Métropolitain d'Angola (IMETRO)
- Université Publique Agostinho Neto (UAN)

Il est à souligner que ces enquêtes prendront en compte les travaux déjà réalisés précédemment par les équipes de recherche sur l'enseignement supérieur, notamment, « Implication du Secteur Privé dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche en Angola » et « Coûts et Financement de l'enseignement supérieur en Angola. » (Voir chapitre I)
Les informations obtenues dans toutes les enquêtes ont été confrontées et comparées aux différentes analyses et synthèses effectuées dans les chapitres théoriques.

Présentation des thèmes du questionnaire fermé

Ce questionnaire (voir annexe) comporte 41 questions qui se répartissent en cinq thèmes :

Les thèmes de ce questionnaire sont les suivants :

1. Établir les caractéristiques socio démographiques des enseignants du supérieur et de leur parcours professionnel
2. Élaborer un diagnostic sur les compétences pédagogiques universitaires
3. Établir le niveau d'accompagnement des diplômés dans leur insertion dans le marché du travail
4. Démontrer le niveau de connaissance par les enseignants du supérieur des besoins actuels du marché du travail
5. Identifier la connaissance par les enseignants du supérieur de l'organisation des entreprises et des différents domaines de l'économie angolaise

Ces thèmes ont comme finalité, d'établir un diagnostic des principales compétences, visant à mieux cerner la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

Présentation des Thèmes du Questionnaire ouvert

Ce questionnaire comporte six thèmes :

1. Parcours professionnel
2. Activités actuelles
3. Modalités d'intervention pédagogique
4. Relations avec l'environnement économique et social
5. Principales contraintes
6. Projet Professionnel

Nous avons essayé d'inventorier les méthodes d'enseignement privilégiées de la réalisation des cours et des

apprentissages :

- cours magistraux, théoriques, expositifs,
- échanges pendant et après les cours,
- études de cas,
- débats,
- outils et ressources pédagogiques

Nous avons cherché à comprendre leur vécu dans l'exercice de leur métier, à travers leur succès professionnel et leurs craintes, face à un manque de valorisation de leur rôle.

Présentation de l'échantillon des personnes interrogées

ÉCHANTILLON DES PERSONNES INTERROGÉES

NOM DE L'UNIVERSITÉ	NOMBRE DE QUESTIONNAIRE FERMÉ SEUL	QUESTIONNAIRE OUVERT ET QUESTIONNAIRE FERMÉ
Université Jean Piaget d'Angola	3	9
UniversitéCatholiqued'Angola	9	5
Université Gregorio Semedo	2	5
Université Oscar Ribas	3	1
Institut Supérieur Polytechnique Métropolitain d'Angola	1	10
Université Agostino Neto	2	12
TOTAL	20	42

L'enquête a été réalisée auprès de 5 universités privées et d'une université publique, prises comme échantillons dans un ensemble de 64 institutions d'enseignement supérieur privées (universités et instituts supérieurs polytechniques) et une institution d'enseignement supérieur publique (l'université Agostinho Neto, en choisissant quelques facultés).

Problèmes rencontrés dans l'étude de terrain

Deux universités privées (sur un total de 8) n'ont pas accepté de participer à l'enquête.

Une minorité d'enseignants que nous avons sollicité ont refusé de répondre, sans justifier les raisons. Comme nous n'avons pas pu effectuer plusieurs voyages pour réaliser ces enquêtes (durée du voyage et coûts, d'une part, et d'autre part, contraintes administratives), nous avons pu réaliser qu'une première phase d'enquête.

La plupart des enseignants n'ont pas fourni d'informations sur l'intervention des professionnels dans l'enseignement supérieur.

La méfiance manifestée pourrait s'expliquer également par le statut du doctorant, cadre senior du Ministère de l'Enseignement Supérieur, dont l'interprétation serait perçue comme une inspection pour évaluer les institutions d'enseignement supérieur en situation irrégulière dans le recrutement des enseignants, le mépris de l'agrégation pédagogique ou l'ouverture des filières sans l'observation des normes orientées par les dispositifs juridico-légaux.

La retranscription des réponses au questionnaire ouvert a absorbé un temps précieux, compte tenu de la traduction du portugais au français.

Les enseignants ont été soumis à l'enquête, indépendamment de leur catégorie professionnelle ou échelon au niveau des universités (professeurs et maîtres de conférences), à savoir :

- professeur avec chair (titulaire), titre académique le plus élevé, dans la catégorie des enseignants du supérieur (avec doctorat)
- professeur associé (avec doctorat)
- professeur auxiliaire (avec doctorat)
- professeur assistant (avec master)
- professeur stagiaire (licence)

La charge horaire et la période de dispensation m'ont contraint dans la plupart de temps à attendre durant toute la journée pour avoir accès à des enseignants qui interviennent en même temps en faveur d'étudiants réguliers, d' étudiants travailleurs salariés et d'étudiants adultes.

Après avoir rédigé ces trois chapitres théoriques, nous pouvons aborder l'analyse des réponses de nos deux enquêtes.

IVème Chapitre : Analyse de l'Enquête réalisée auprès des Enseignants du Supérieur

Ce chapitre comporte les points suivants :

Section 4.1 : Analyse de Réponses au Questionnaire Fermé

Section 4.2 : Analyse des Réponse au Questionnaire Ouvert

Section 4.1 : Analyse des Réponses au Questionnaire Fermé

En s'appuyant sur l'analyse globale du questionnaire comportant 41 questions, nous chercherons à identifier les principales différences, associées aux variables que nous avons intégrées dans notre méthodologie d'enquête.

Le questionnaire fermé comporte cinq thèmes principaux :

- Caractéristiques sociodémographiques des enseignants du supérieur et de leur parcours professionnel ;
- Les compétences pédagogiques des enseignants du supérieur ;
- Le niveau d'accompagnement des diplômés dans leur insertion dans le marché du travail ;
- Le niveau de connaissance par les enseignants supérieur des besoins actuels du marché du travail ;
- La connaissance par les enseignants du supérieur de l'organisation des entreprises et des différents domaines de l'économie angolaise.

Après avoir présenté les résultats du tri à plat concernant les caractéristiques des personnes interrogées, nous exposerons l'analyse des résultats autour de deux ensembles de variables clés :

- Université Publique / Universités Privées
- Vacataires / Titulaires

- Et en distinguant deux thèmes :
- les différentes pratiques pédagogiques
- Les Relations aux Entreprises que les universités établissent avec l'environnement économique.

Les résultats du tri à plat global du questionnaire fermé relatifs aux 62 personnes de notre échantillon se présentent comme suit :

a) Âges, répartis en groupes d'âges :
   - 25-35 : 20 personnes
   - 36-45 : 8 personnes
   - 46-55 : 17 personnes
   - 56+ : 10 personnes
   - Sans réponse : 3

b) Nationalité :
   - Angolaise : 53 personnes

- Autre : 4 personnes
- Angolaise et autre : 1 personne
- Sans réponse : 4 personnes

c) Pays d'études :
- Angola : 13 personnes
- Autre : 13 personnes
- Angola et autre : 33 personnes
- Sans réponse : 3 personnes

d) Vacataires / Titulaires :
- Vacataires : 25 personnes
- Titulaires : 34 personnes
- Sans réponse : 3 personnes

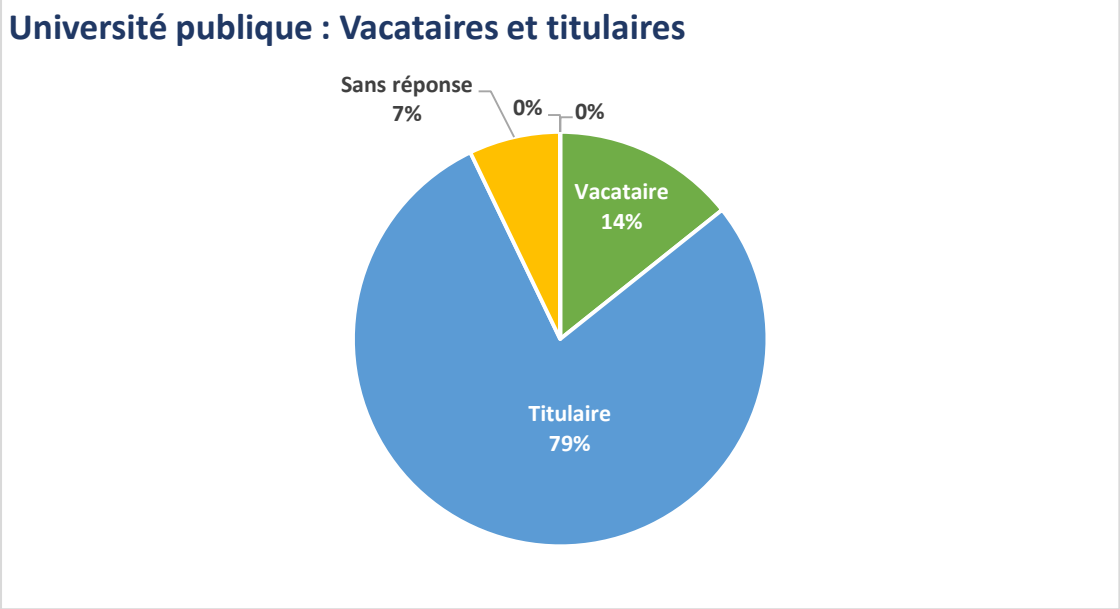
e) Profession Père / Mère :

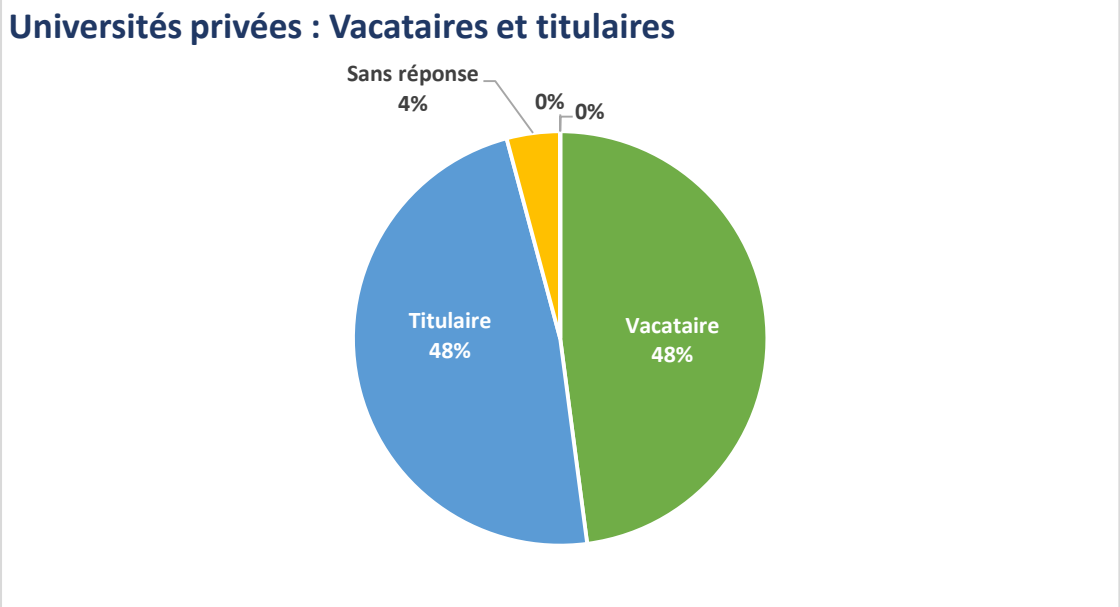
Père :
- Agriculteur : 3 personnes
- Commerçant : 4 personnes
- Cadre : 10personnes
- Employé ou ouvrier : 27 personnes
- Sans profession : 10 personnes
- Autre : 5 personnes
- Sans réponse : 3 personnes

Mère :
- Agricultrice : 5 personnes
- Commerçante : 9 personnes
- Cadre : 5 personnes
- Employée ou ouvrière : 17 personnes
- Sans profession : 23 personnes
- Autre : 2 personnes
- Sans réponse : 1 personne

I. Université Publique / Universités Privées

CSD 3. Êtes-vous vacataire ou titulaire ?

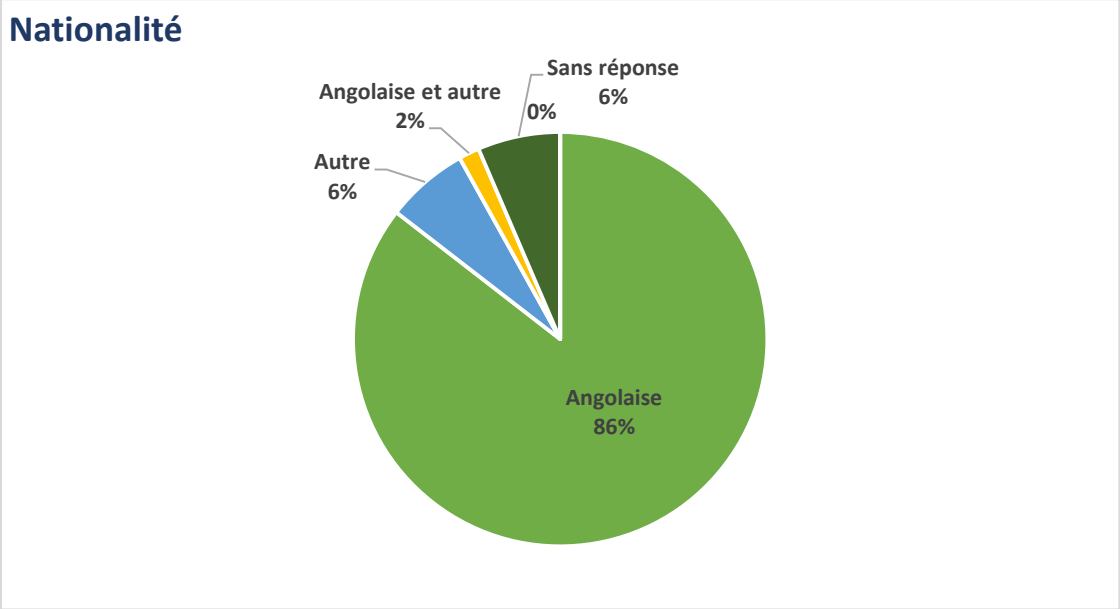




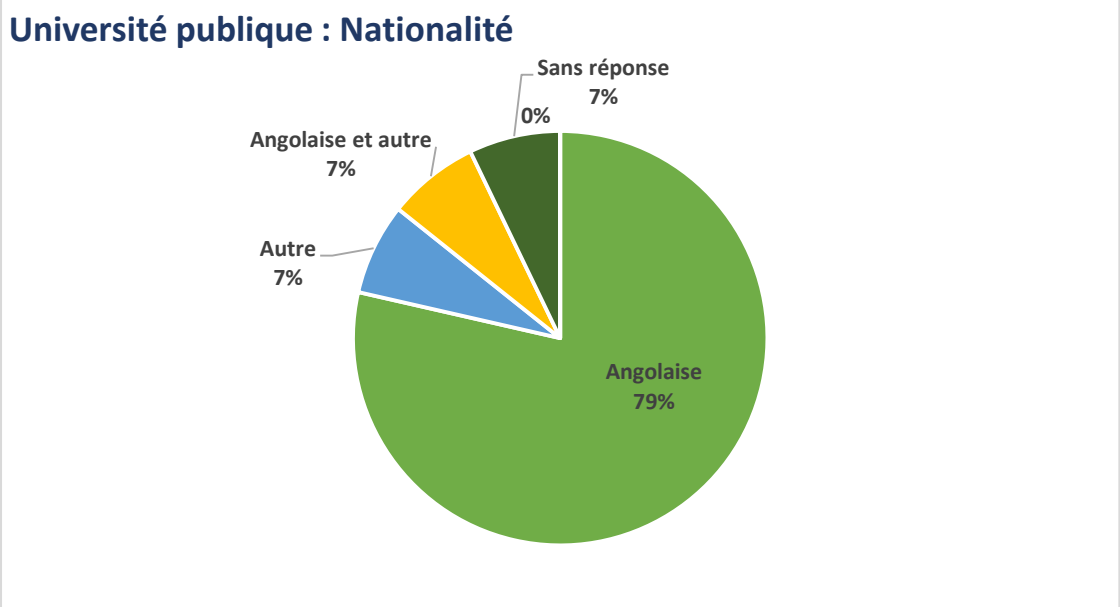
Observations : Dans l'enseignement supérieur public, on constate un fort pourcentage d'enseignants titulaires (79%) et 14 % d'enseignants vacataires.

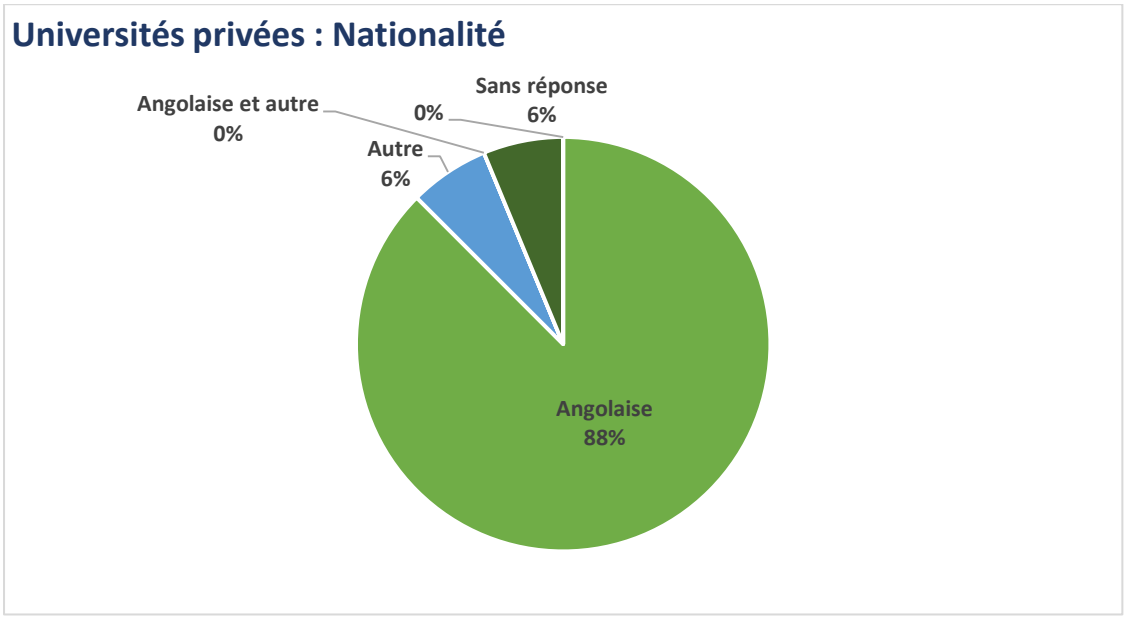
Dans l'enseignement supérieur privé, on souligne l'importance du nombre des vacataires (48%).

CSD 5. Quelle est votre nationalité ?



En analysant les nationalités présentes dans le corps enseignant, on constate que 86% des enseignants sont de nationalité angolaise, 6% sont des nationalités étrangères et 2% cumulent la nationalité angolaise et d'autres nationalités.



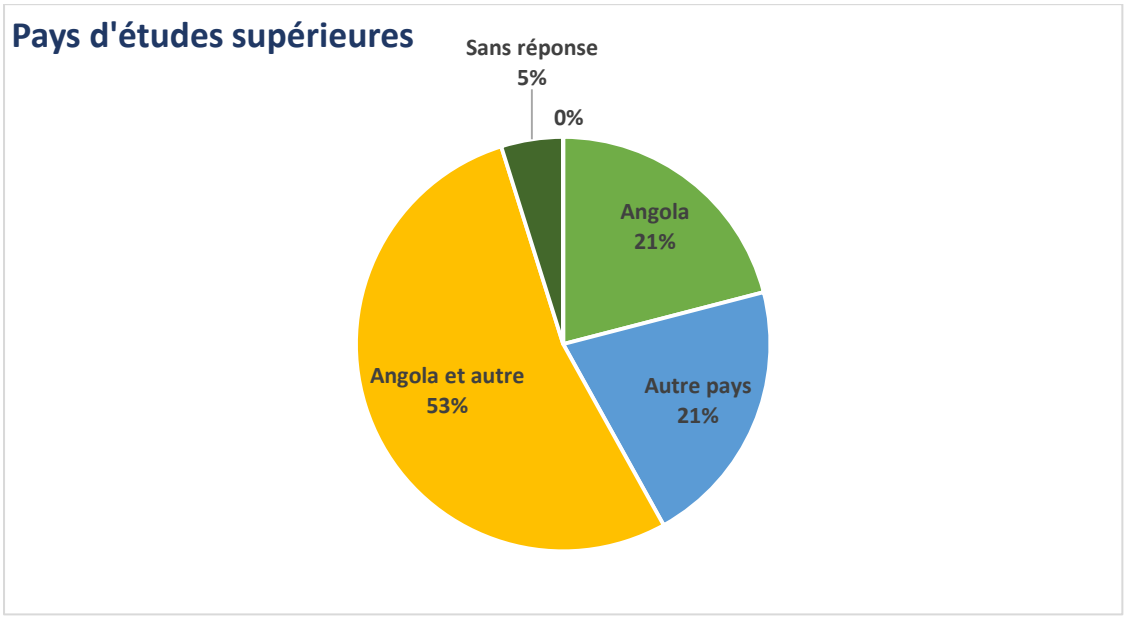


Dans l'université publique, 79% des enseignants sont de nationalité angolaise, contre

7% avec autres nationalités et 7% accumulant la nationalité angolaise et autres nationalités.

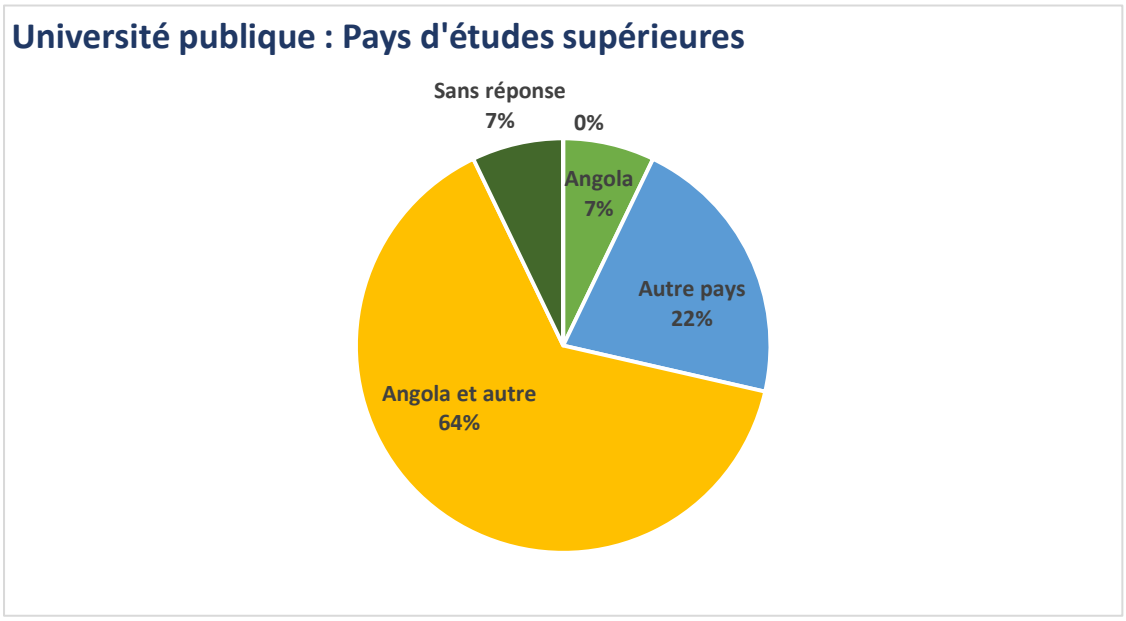
Dans les universités privées, 88% des enseignants sont de nationalité angolaise, contre 6% avec autres nationalités.

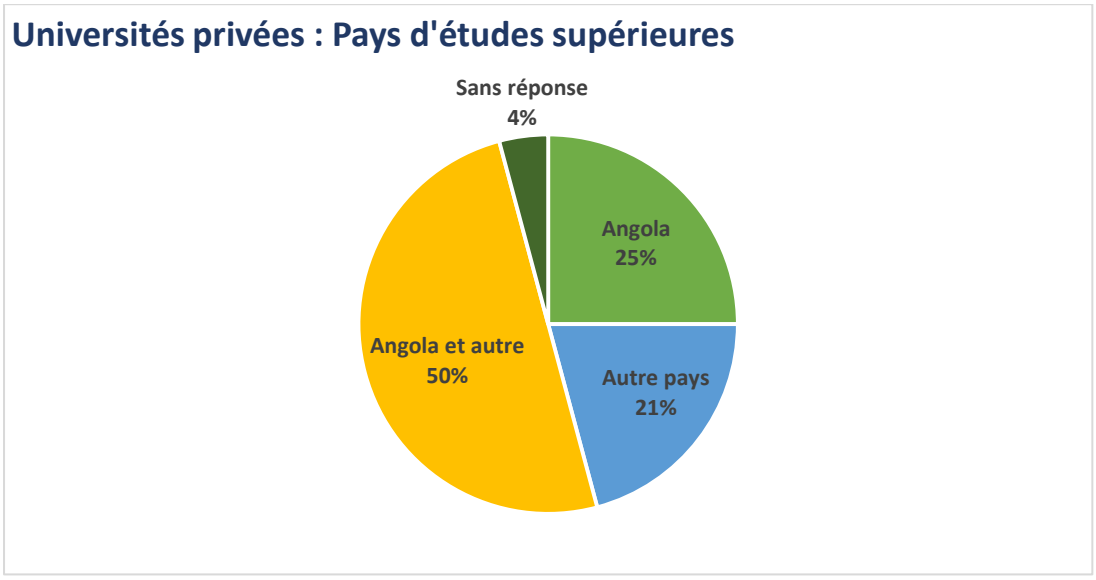
CSD 6. Où avez-vous fait vos études supérieures ?



Observations :

Une minorité d'enseignants est formée exclusivement en Angola (21%) et tous autres sont partis à l'étranger.



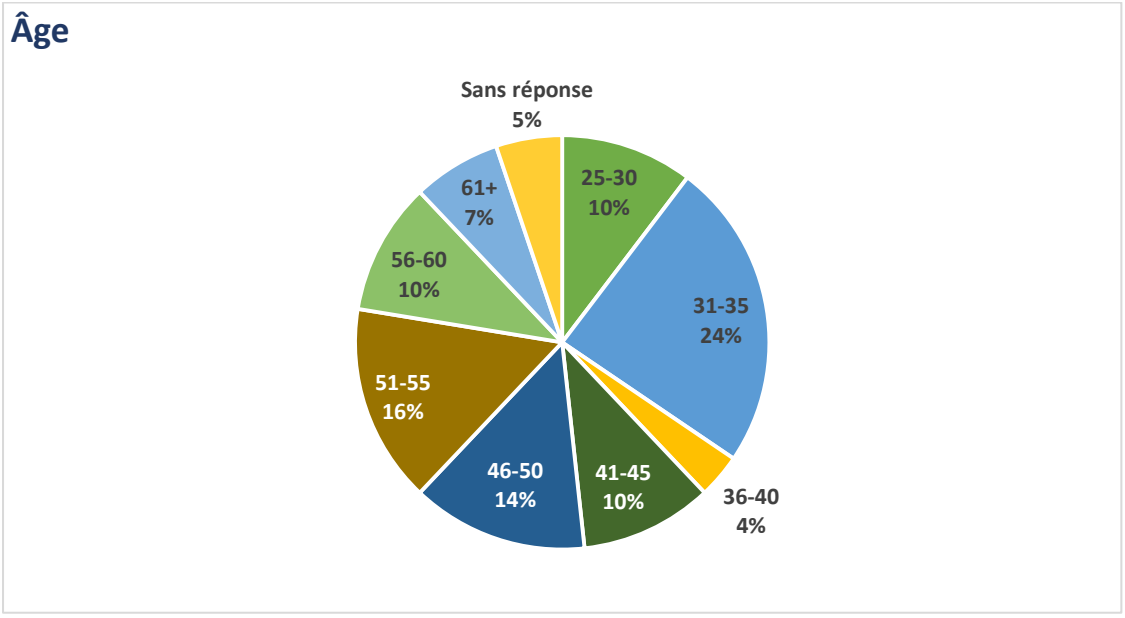


Observations :

Dans l'université publique, le corps enseignant est constitué de 7 % des enseignants formés en Angola, 64% sont formés partiellement en Angola et autres pays et 22% sont formés dans d'autres pays.

Dans les universités privées, 25% des enseignants sont formés exclusivement en Angola.

CSD 7. Quel est votre âge ?

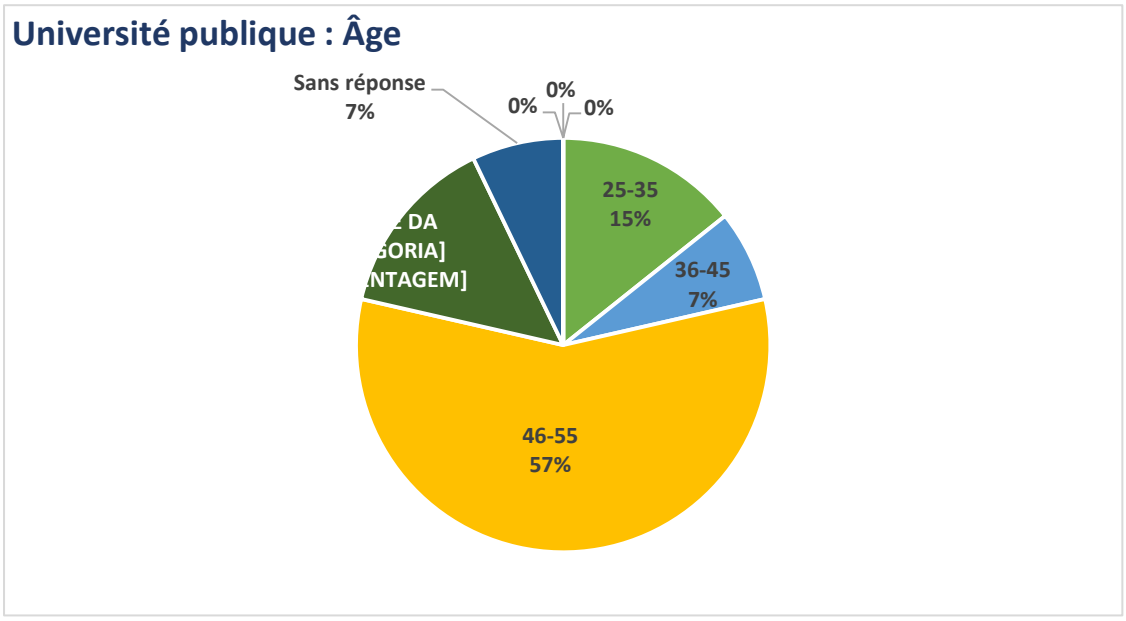


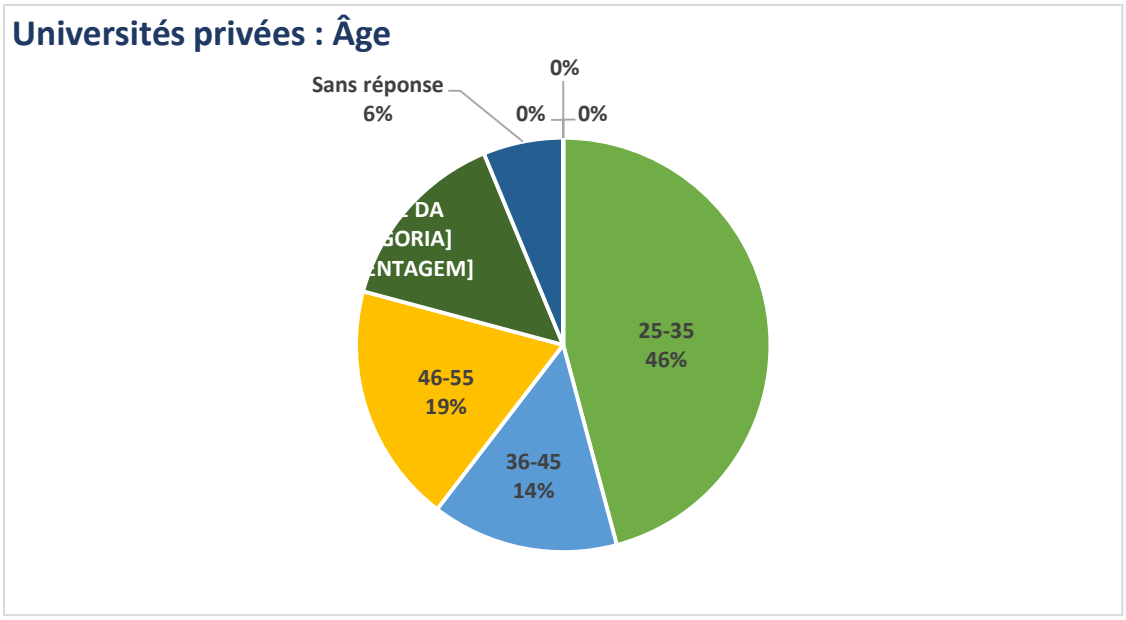
Observations

L'univers des âges, groupé en classe d'âges, dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, présente le tableau suivant :

- Intervalle 25-30 et 31-35 intègre 34% des enseignants
- Intervalle 41-45 et 46-50 intègre 24% des enseignants
- Intervalle 51-55, 56-60 et 61+ intègre 33% des enseignants

La population des universitaires est relativement jeune.

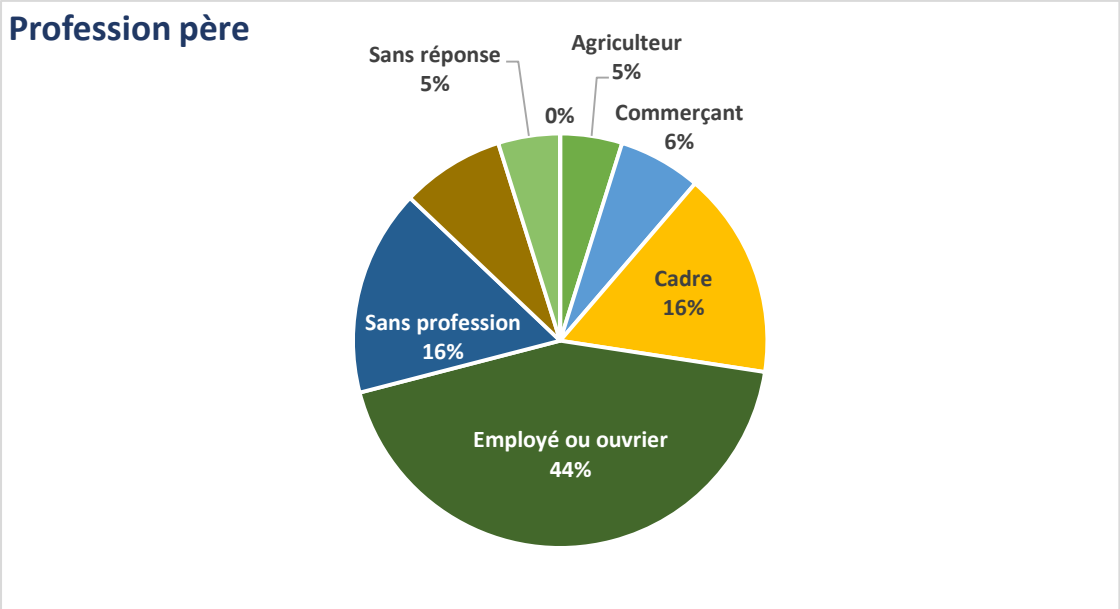




Observations : Dans l'université publique, 57% ou 71 % (en additionnant 14% de ceux qui ont 56 ans +) des enseignants du supérieur ont les âges compris entre 46-55 ou plus.

Dans les universités privées, on observe l'inverse, puisque les jeunes enseignants aux âges entre 25 à 45 ans sont majoritaires (60%). recourent à ces institutions pour développer leur employabilité.

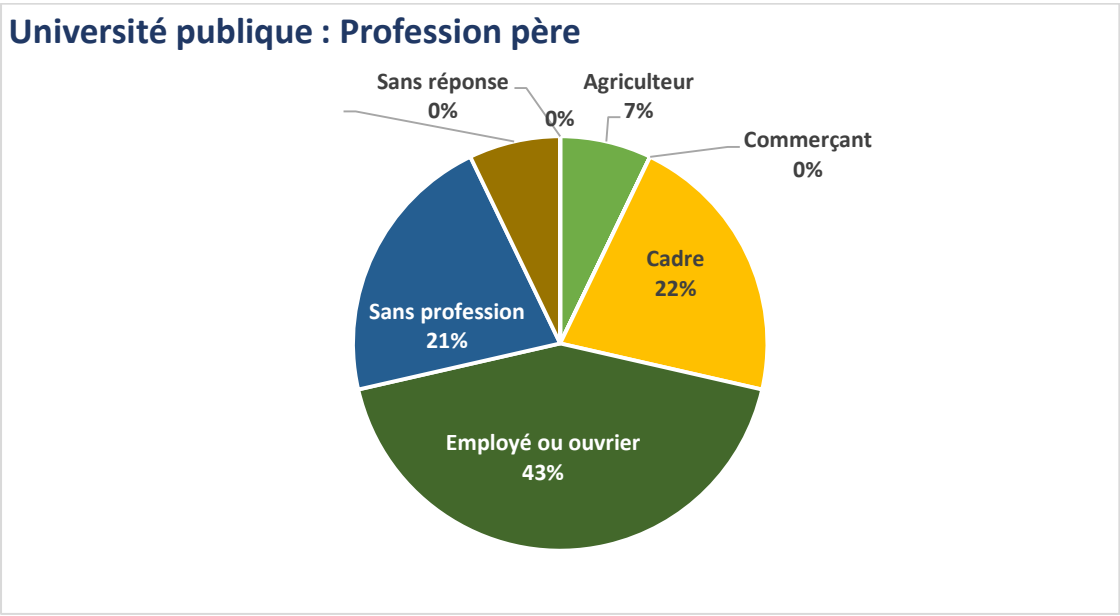
CSD 8. Quelle était la profession de votre père à la fin de vos études ?

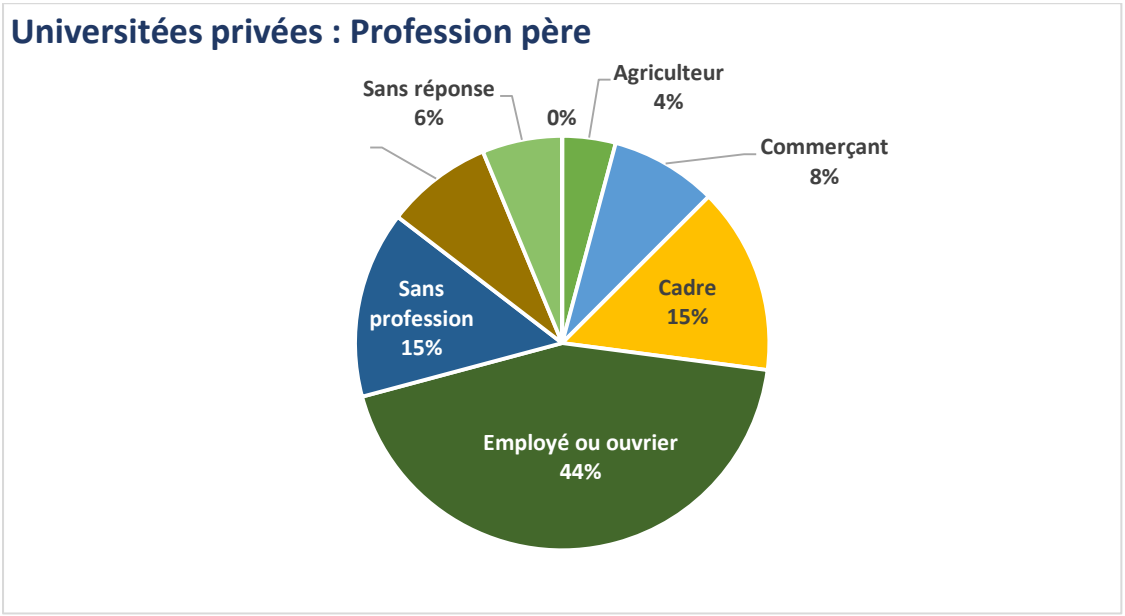


Observations :

La profession des pères des enseignants du supérieur , au moment de conclure leurs études, montre que 44% de ces enseignants ont des pères avec la profession d'ouvrier ou employé, 16% cadre, 6% commerçant, 5% agriculteur,16% sans profession et 8% autre profession.

Synthèse : Une partie signifiante des professeurs est principalement fils des ouvriers ou des employés et un nombre réduit de ces enseignants sont fils des agriculteurs.



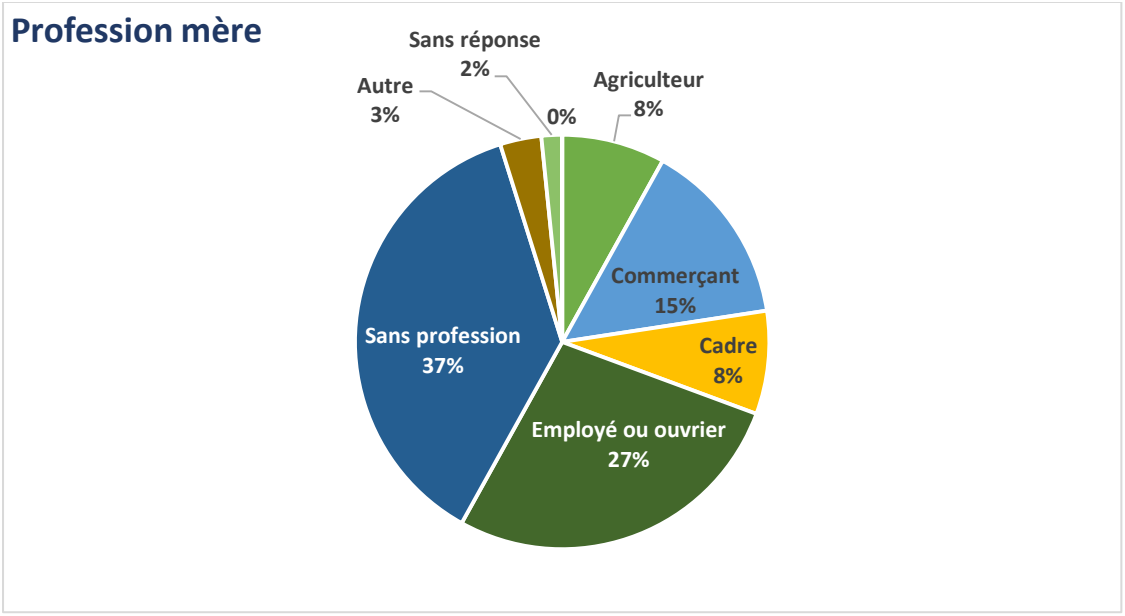


Observations : Cette situation de profession se vérifie dans l'université publique, de façon suivante, 43% des enseignants ont eu des pères exerçant la profession d'employé ou ouvrier, 22% cadre, 21% sans profession, 7% agriculteur, 7% autre profession.

Dans les universités privées, on constate que 44% des enseignants du supérieur ont des pères exerçant la profession d'employé ou ouvrier, 15% cadre, 15% sans profession, 8% commerçant, 7% agriculteur et 7% autre profession.

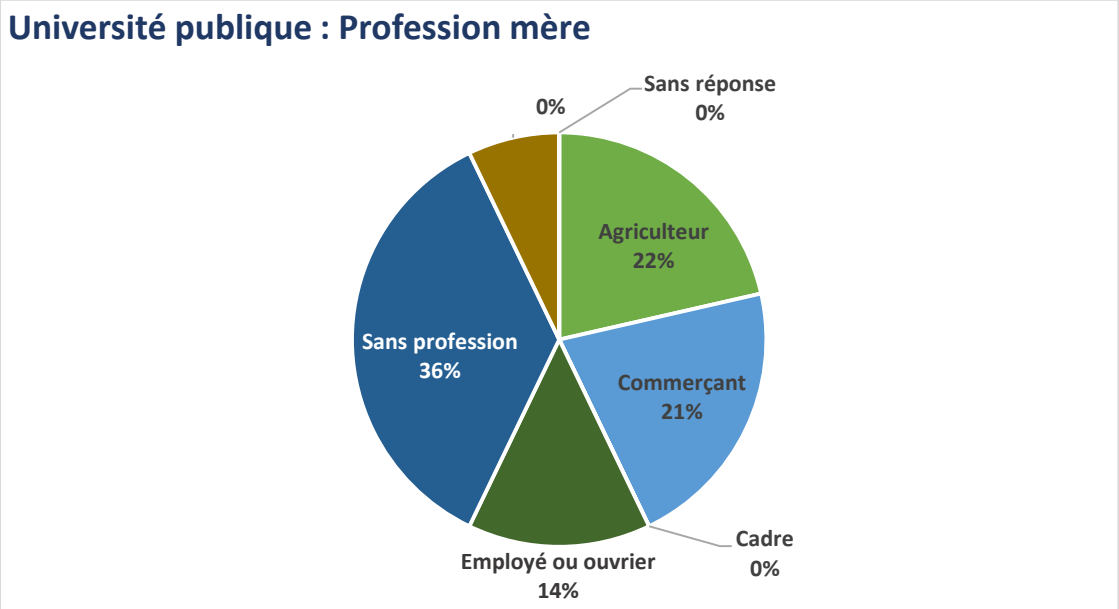
Synthèse : Les enseignants, tant dans le public, comme dans le privé, sont (ou ont été) fils essentiellement des pères employés ou ouvriers, pendant qu'un nombre d'enseignants réduit est fils d'agriculteurs ou d'une autre profession.

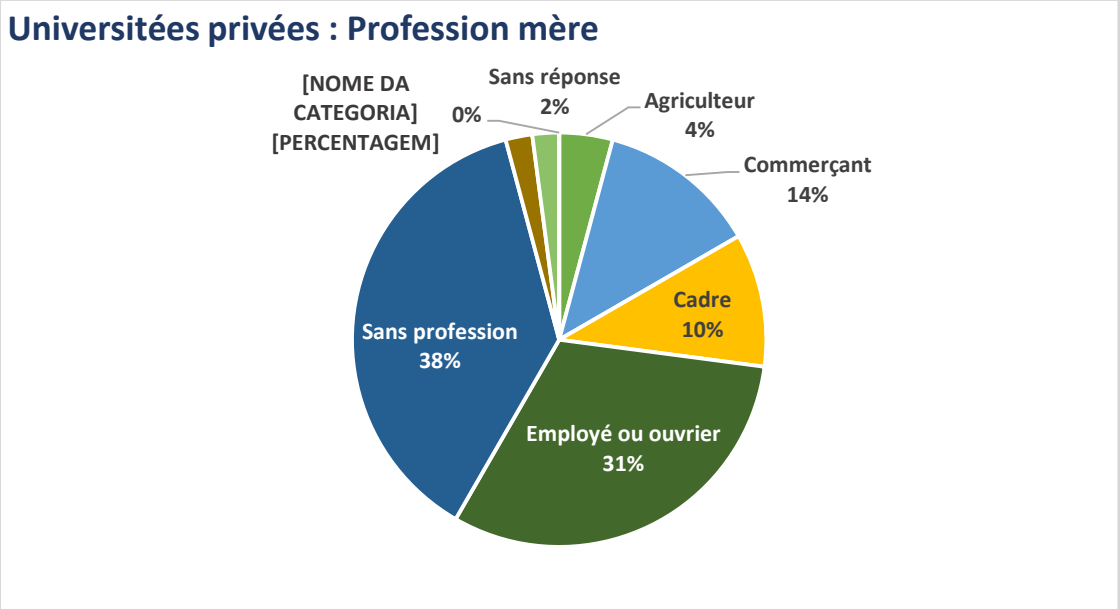
CSD 9. Quelle était la profession de votre mère à la fin de vos études ?



Observations : Ces données montrent la tendance, selon laquelle 37% des enseignants du supérieur ont leurs mères sans profession à la fin de leurs études, 27% exerçant la profession d'employé ou ouvrier, 15% commerçant, 8% cadre, 8% agriculteur et 3% autre profession.

Synthèse : Une partie importante des enseignants du supérieur ont eu des mères sans profession à la fin de leurs études.





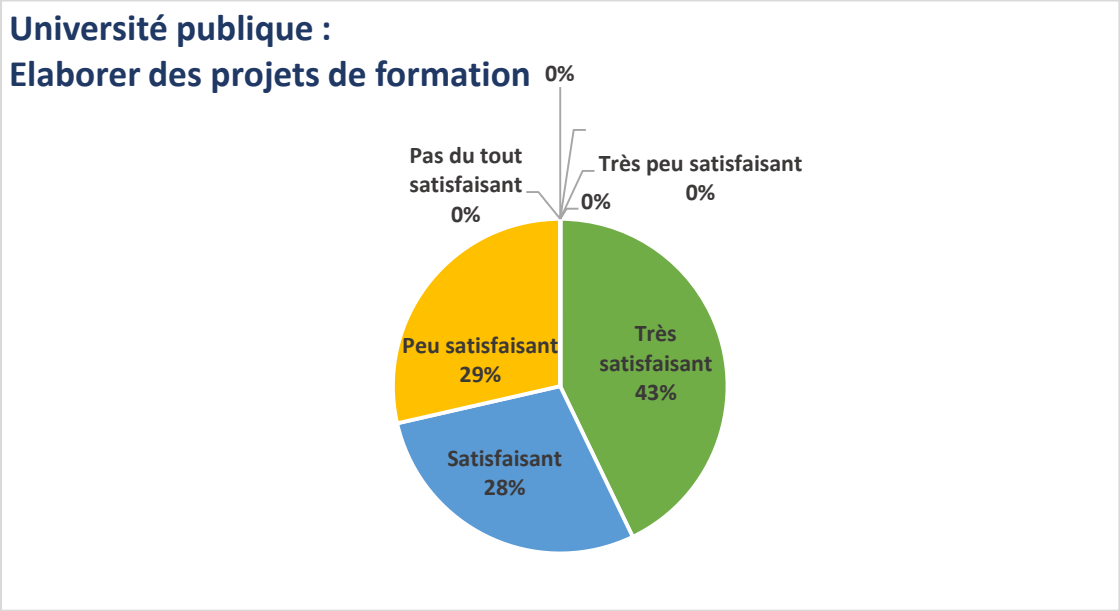
Observations : Dans l'université publique, 36% des enseignants ont leurs mères sans profession, 22% fils d'agricultrices, 21% commerçantes, 14% employées ou ouvrières et 7% mères exerçant autre profession à la fin des études supérieures.

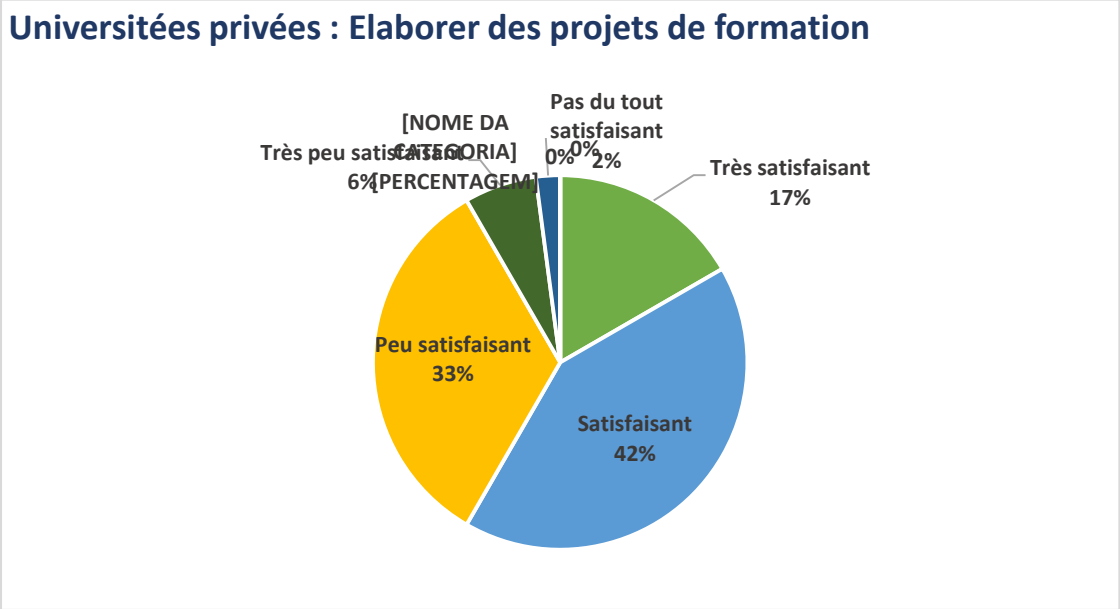
Dans les universités privées, 38% des enseignants ont leurs mères sans profession, 31% fils d'employées ou ouvrières, 13% fils des commerçantes, 10% fils des cadres, 4% fils d'agricultrices et 2% dont les mères exercent autre profession à la fin des études supérieures.

Synthèse : On peut constater une différence entre le public et le privé. Ce dernier réunit plus des mères employées ou ouvrières ou des mères cadres, et très peu de mères agricultrices.

4.1.1 Les Pratiques Pédagogiques des Universitaires

Q1. Elaborer des projets de formation





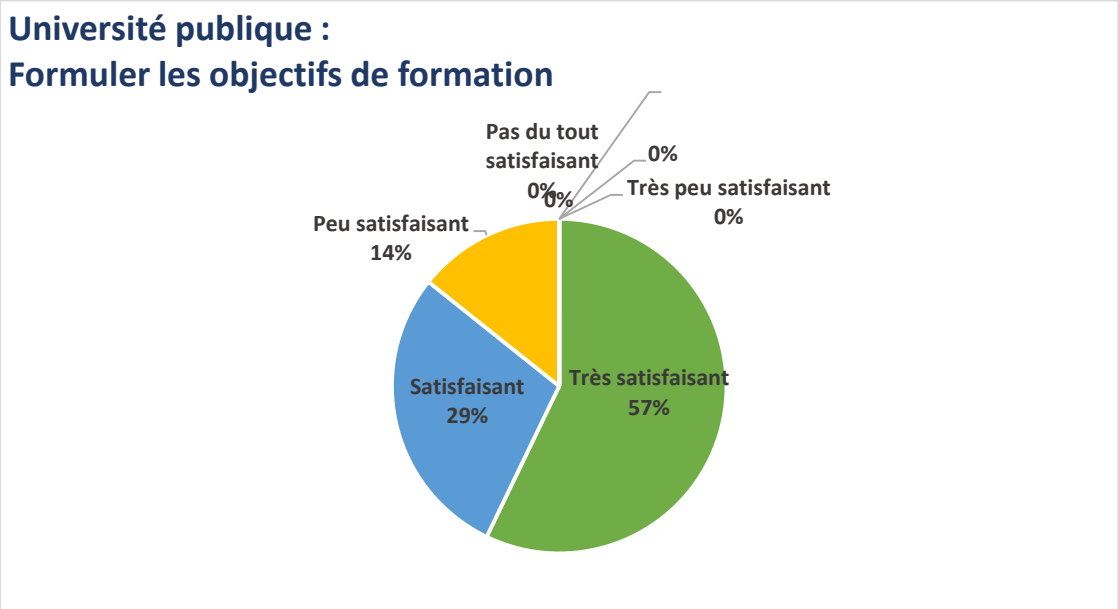
Observations :

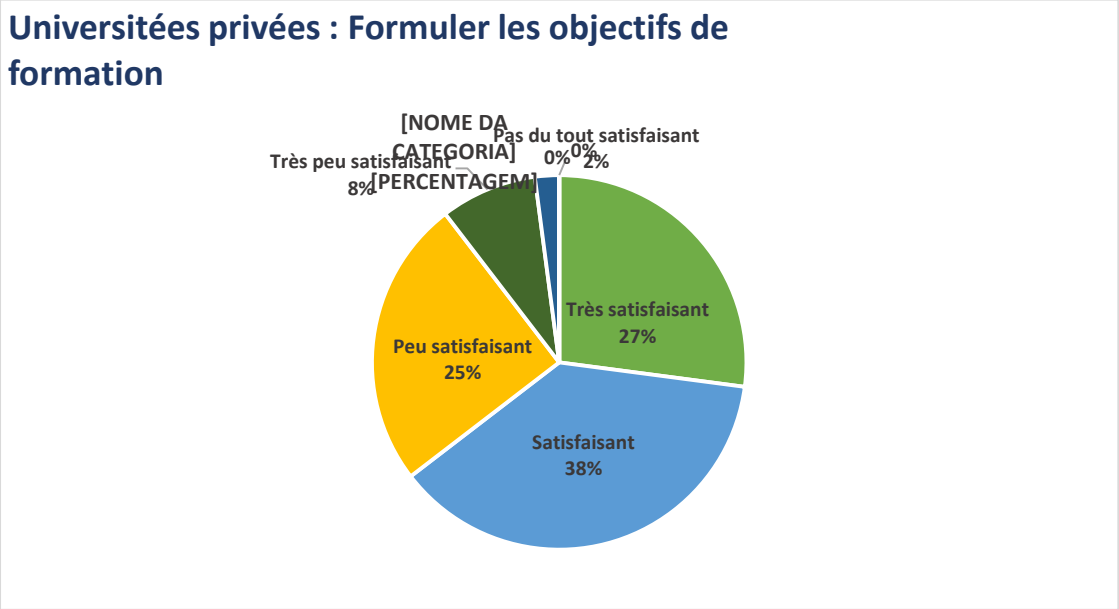
Dans l'université publique, 71% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour élaborer des projets de formation, contre 29% des enseignants qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 59% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour élaborer des projets de formation, contre 33% se pensent dépourvus de ces compétences.

Synthèse : Les enseignants public se pensent plus compétents dans l'élaboration des projets.

Q2. Formuler les objectifs de formation



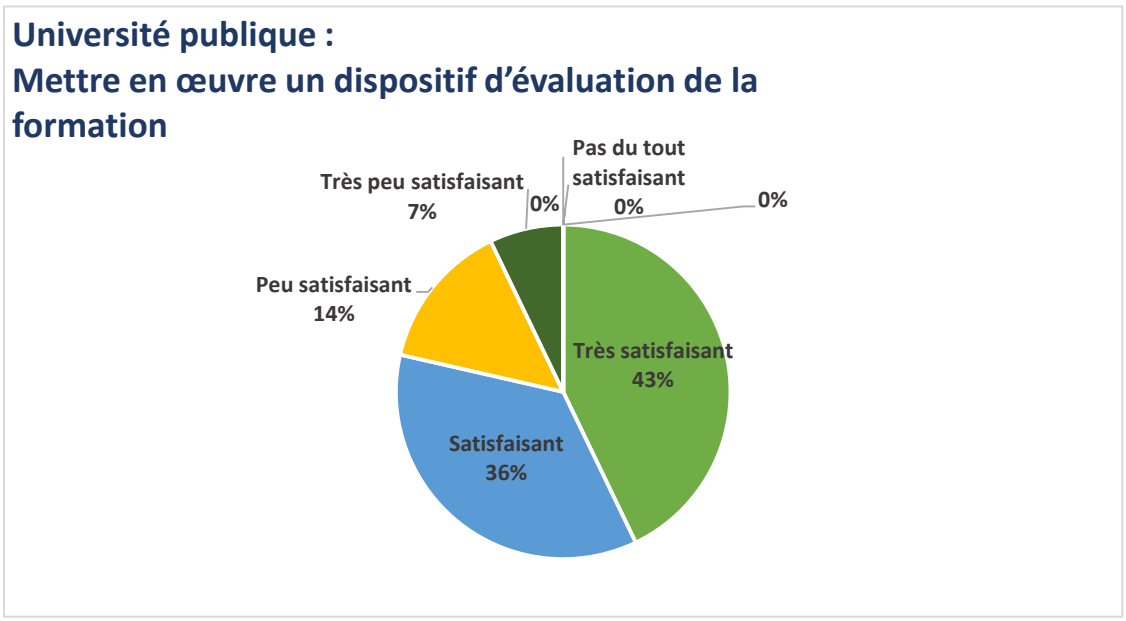


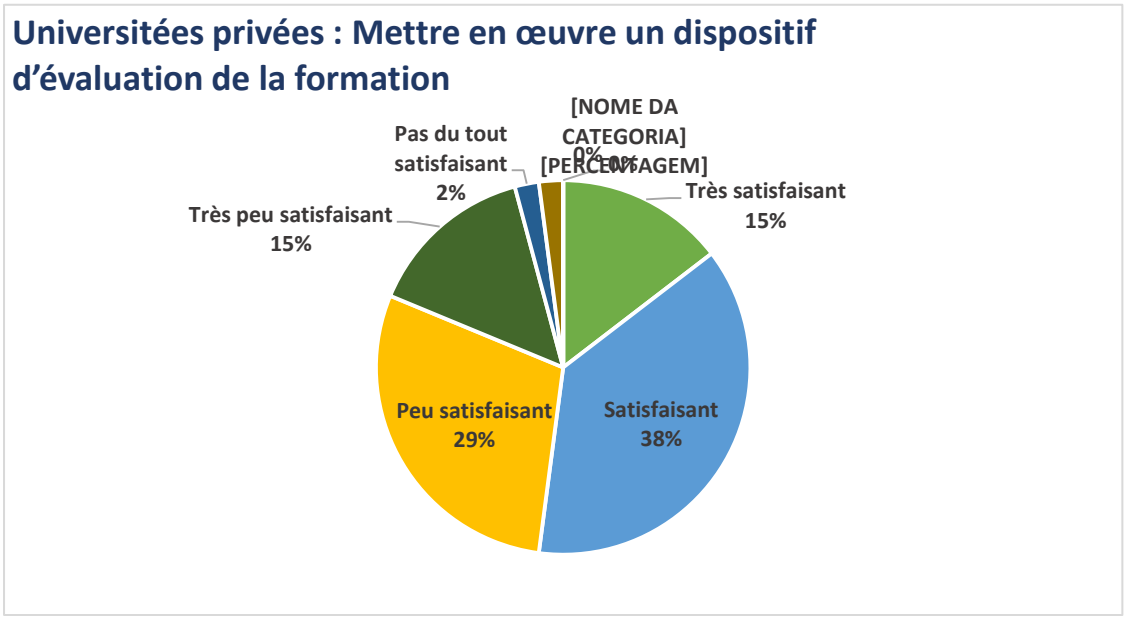
Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour formuler les objectifs de formation, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 65% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour formuler les objectifs de formation, contre 35% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Un nombre plus important du public se pense plus compétent pour formuler les objectifs de formation, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q3. Mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation



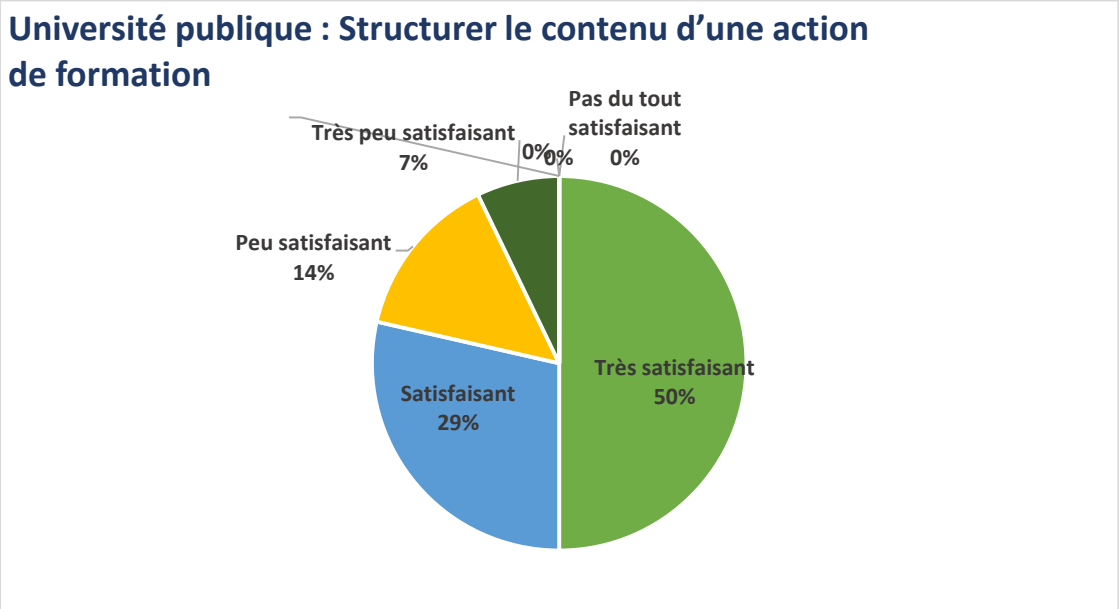


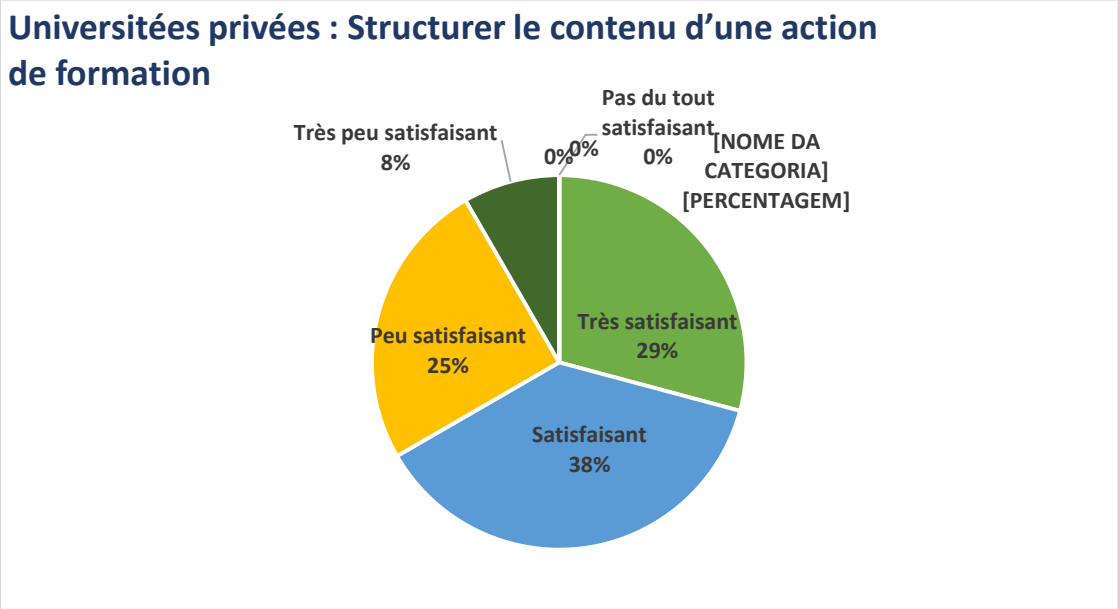
Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 52% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation, contre 46% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse: Une majorité d'enseignants du public pensent qu'ils ont plus des compétences pour mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q4. Structurer le contenu d'une action de formation



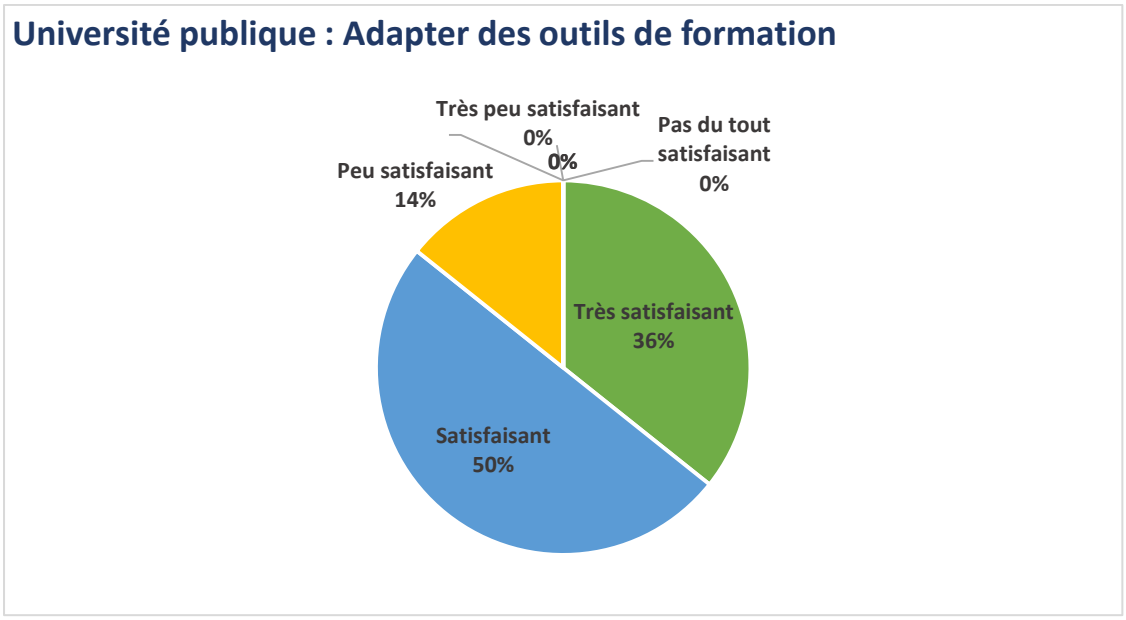


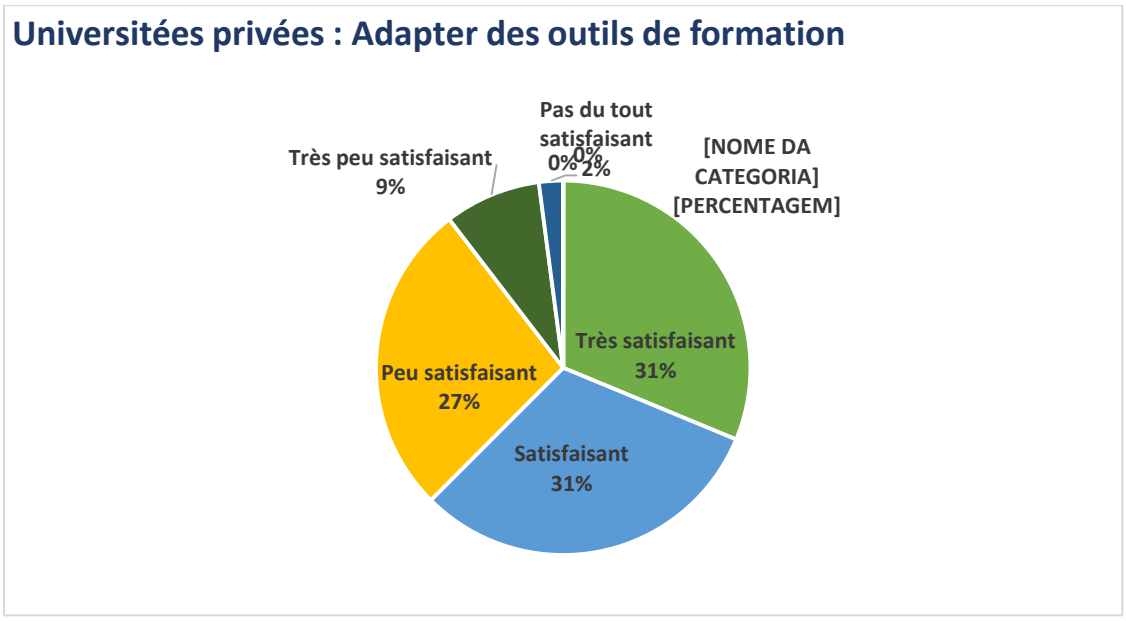
Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour structurer le contenu d'une action de formation, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 67% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour structurer le contenu d'une action de formation, contre 33% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public se pensent plus compétents que les enseignants du privé pour structurer le contenu d'une action de formation.

Q5. Adapter des outils de formation : études de cas, support multimédia, questionnaires, exercices, enquête de terrain, autres…



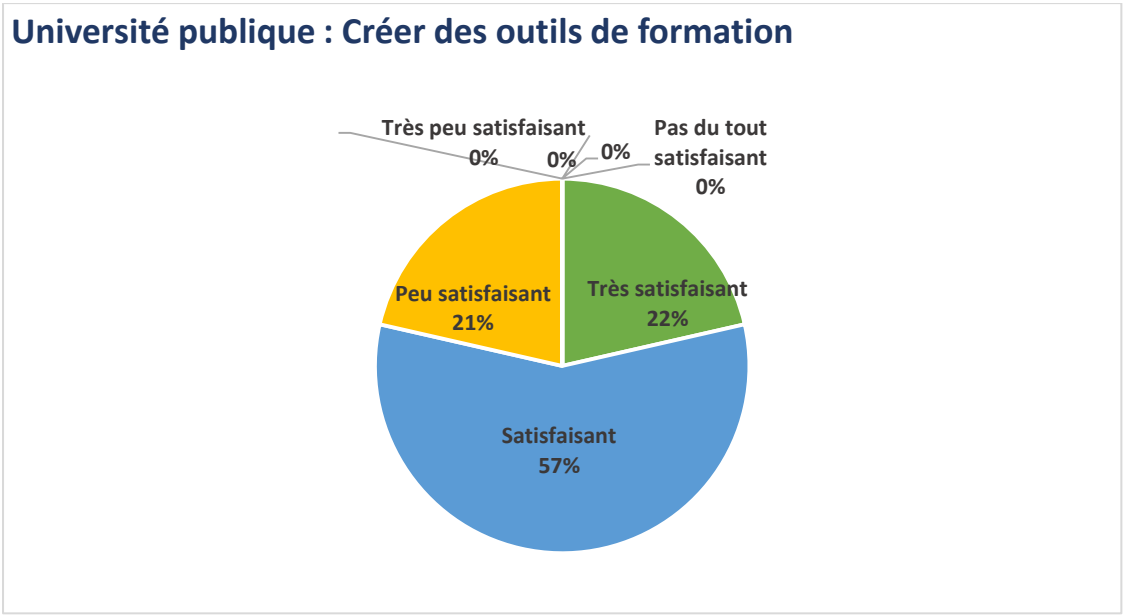


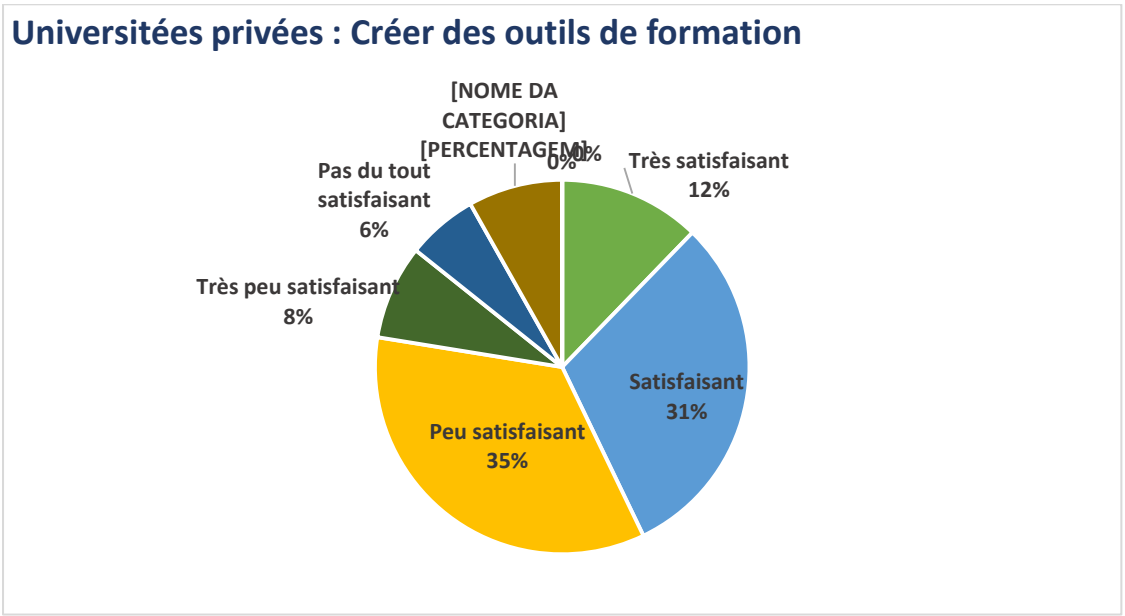
Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour adapter des outils de formation, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 62% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour adapter des outils de formation, contre 38% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent qu'ils ont plus de compétences que les enseignants du privé pour adapter des outils de formation.

Q6. Créer des outils de formation : études de cas, support multimédia, questionnaires, exercices, enquête de terrain, autres …



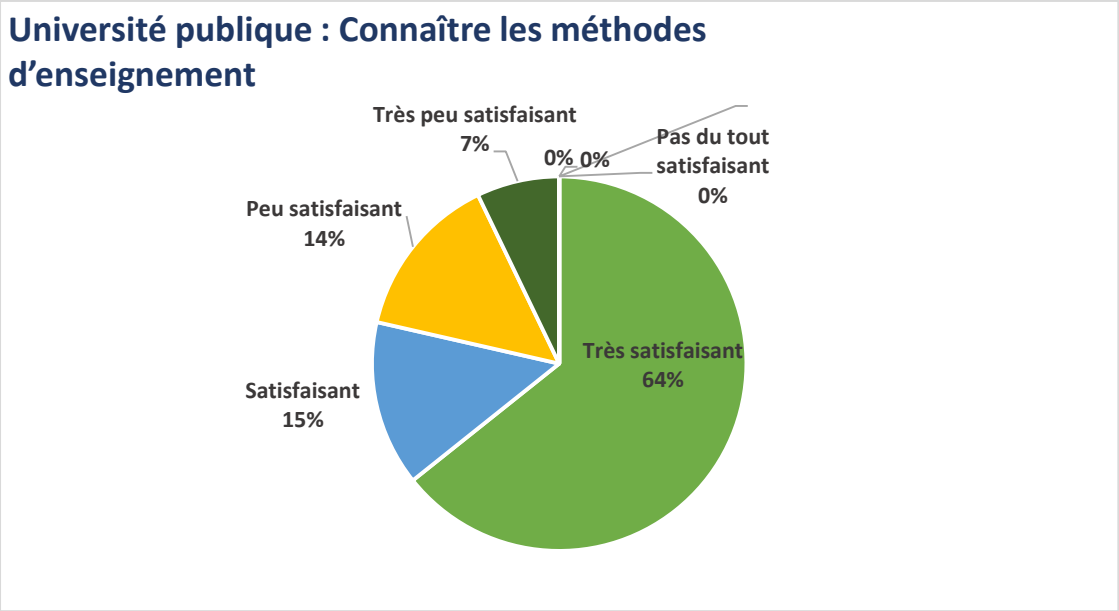


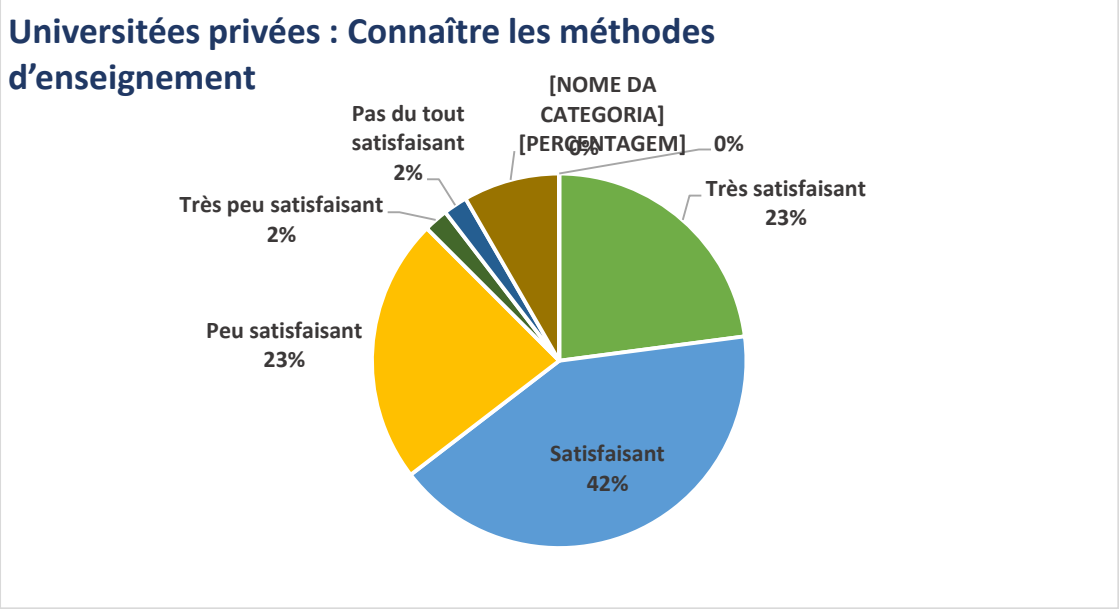
Dans l'université publique 79% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour créer des outils de formation, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 43% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour créer des outils de formation, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Un nombre important d'enseignants du public pense avoir des compétences, par rapport aux enseignants des universités privées pour créer des outils de formation.

Q7. Connaître les méthodes d'enseignement



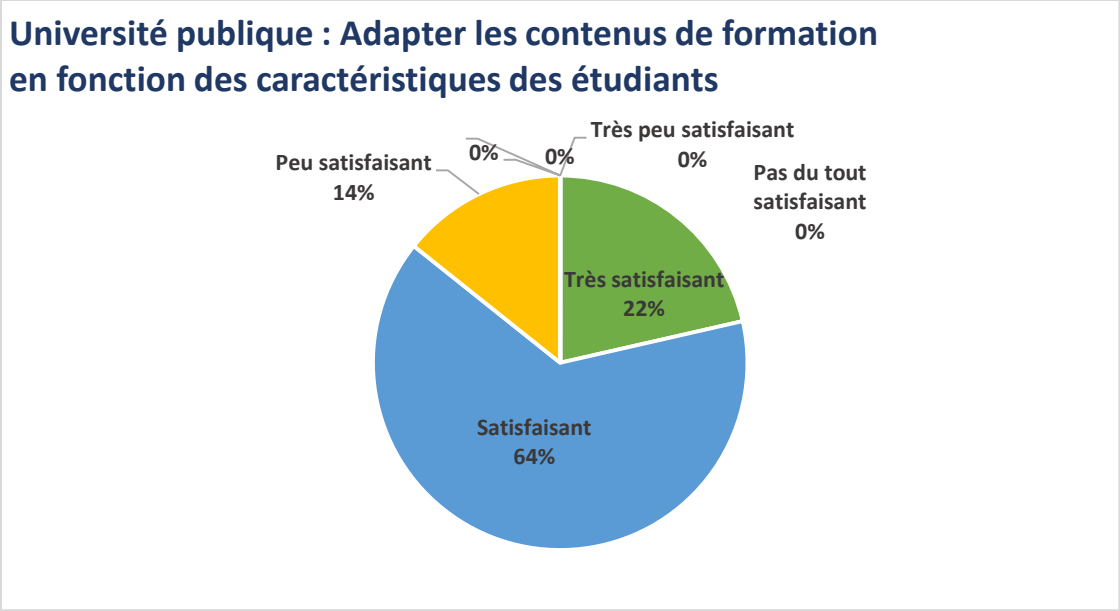


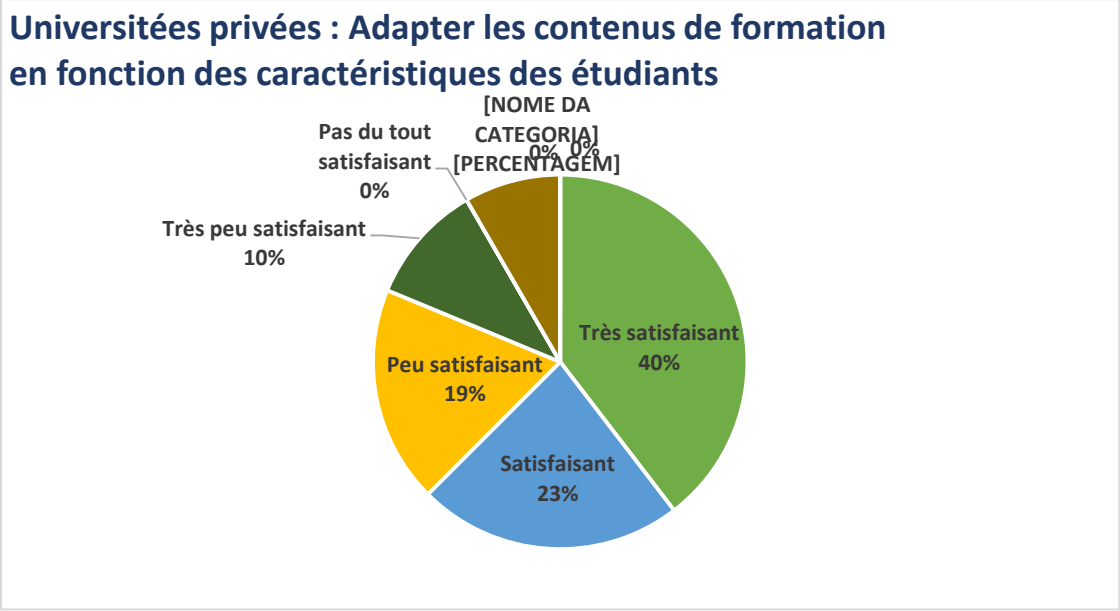
Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent avoir des meilleures connaissances des méthodes d'enseignement, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 65% des enseignants pensent avoir des meilleures connaissances des méthodes d'enseignement, contre 27% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures connaissances des méthodes d'enseignement, par rapport aux enseignants du privé.

Q8. Adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants



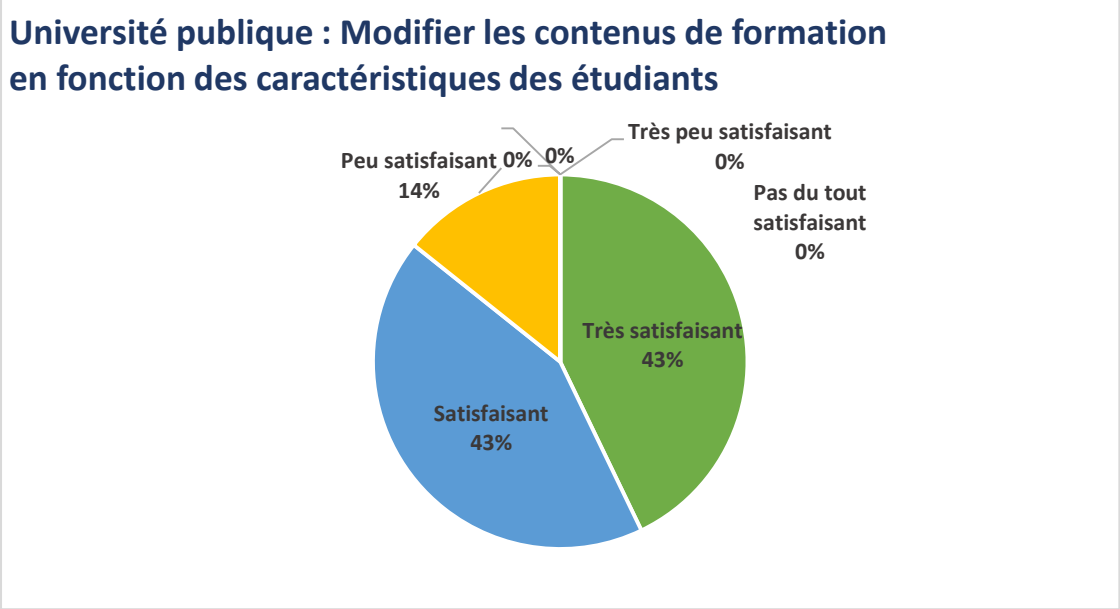


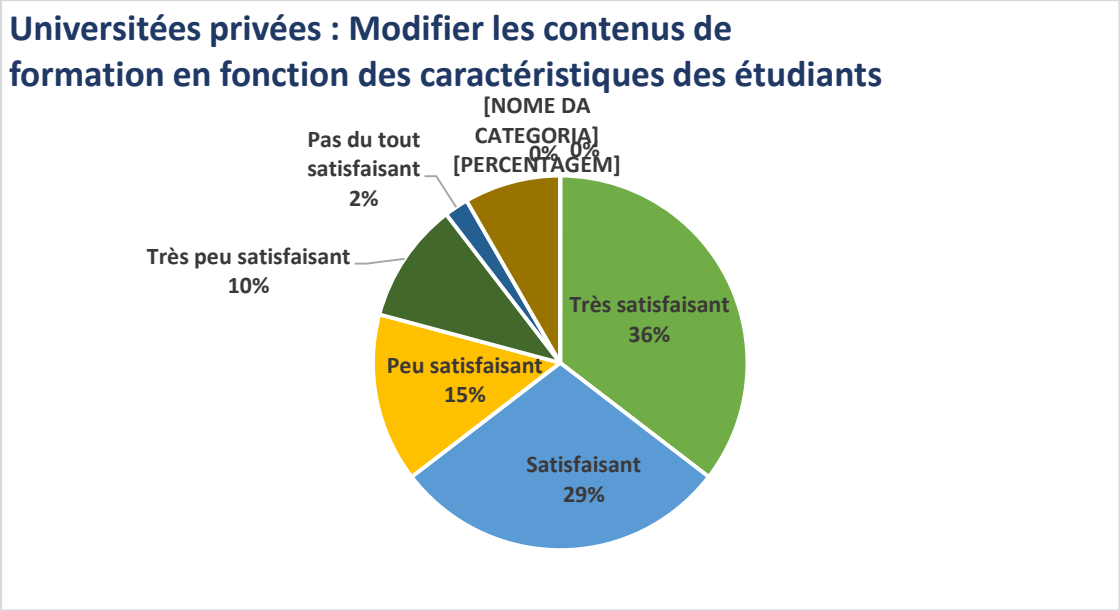
Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir des compétences pour adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 63% des enseignants pensent avoir des compétences pour adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 29% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Une forte majorité d'enseignants du public pensent avoir les compétences pour adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q9. Modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants



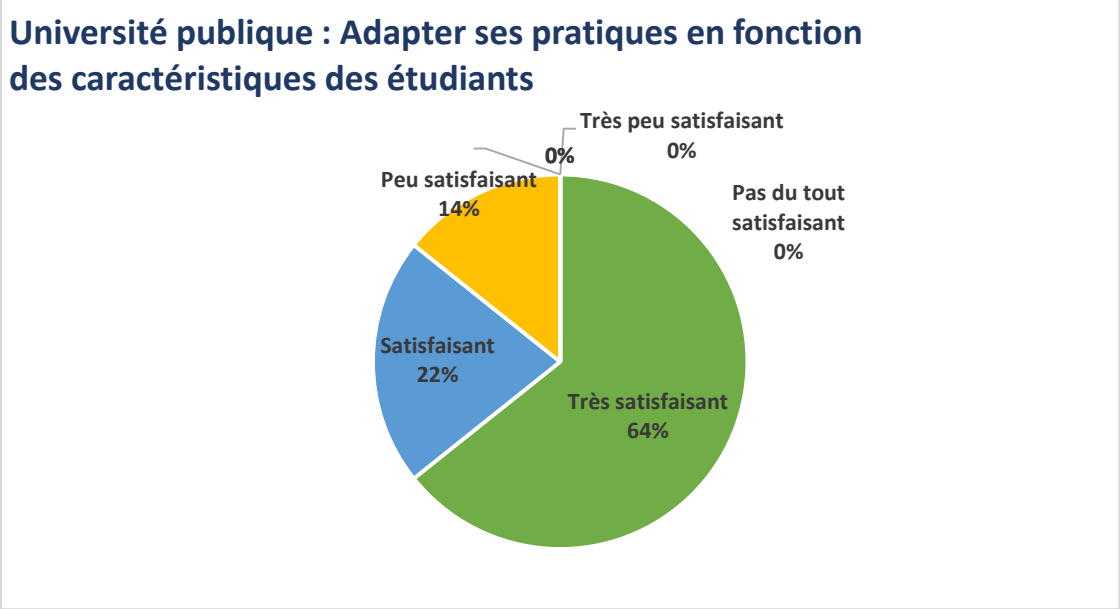


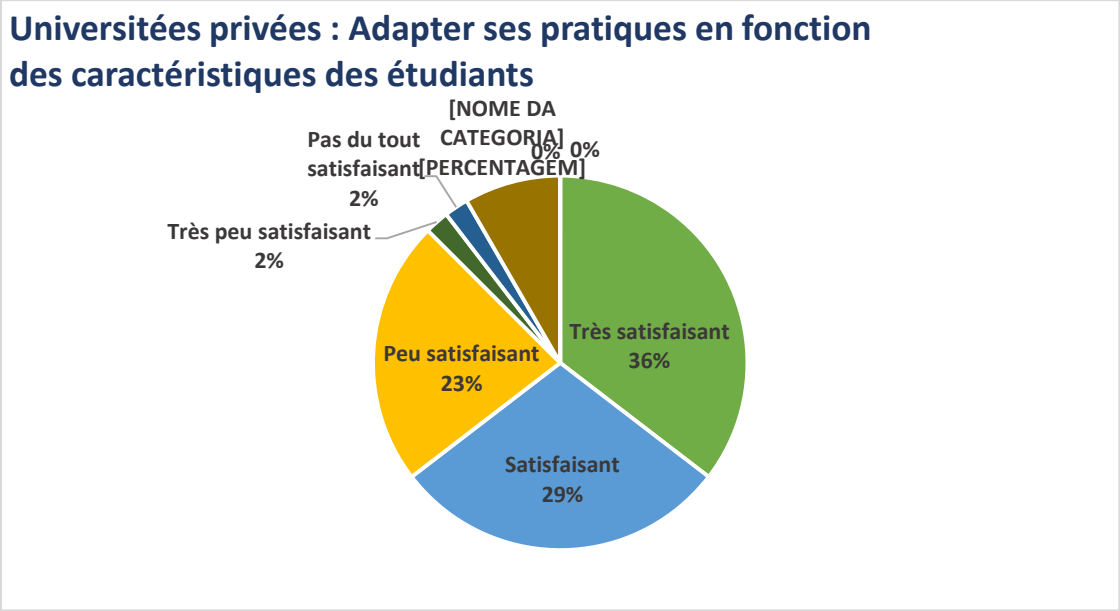
Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 65% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 27% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Une forte majorité d'enseignants du public pensent avoir les compétences pour modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q10. Adapter ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants



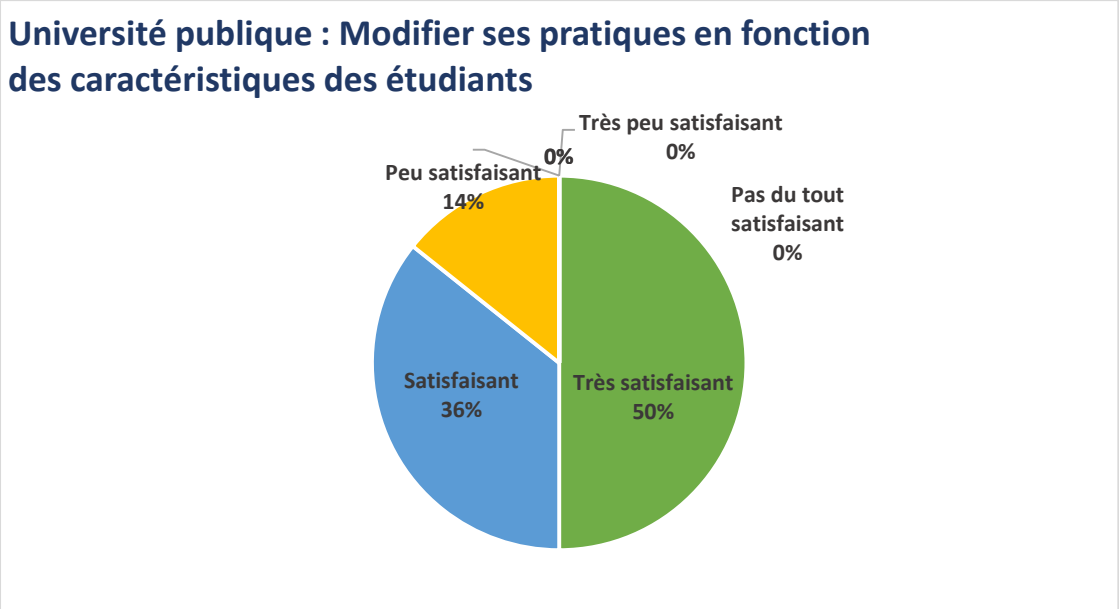


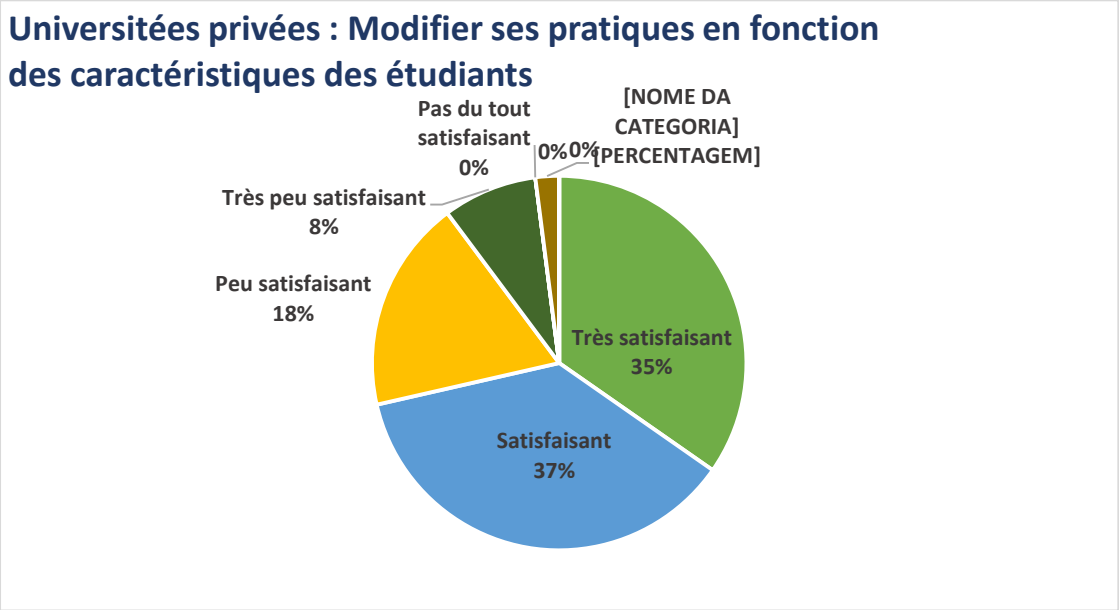
Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir les compétences pour adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 65% des enseignants pensent avoir les compétences pour adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 27% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Un nombre élevé d'enseignants du public pense avoir les compétences pour adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants par rapport aux enseignants des universités privées.

Q11. Modifier ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants



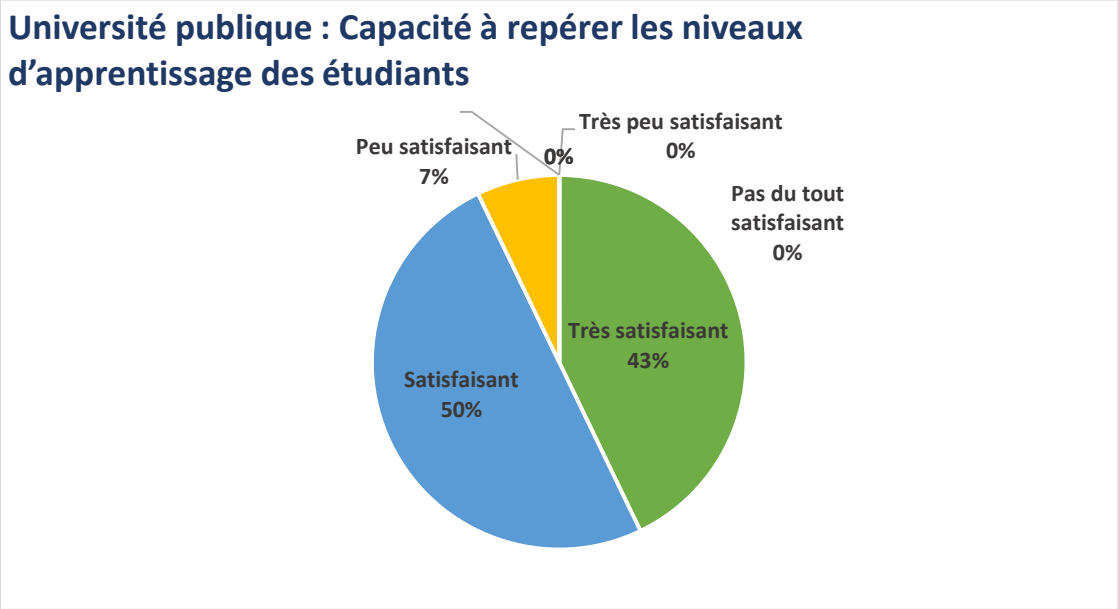


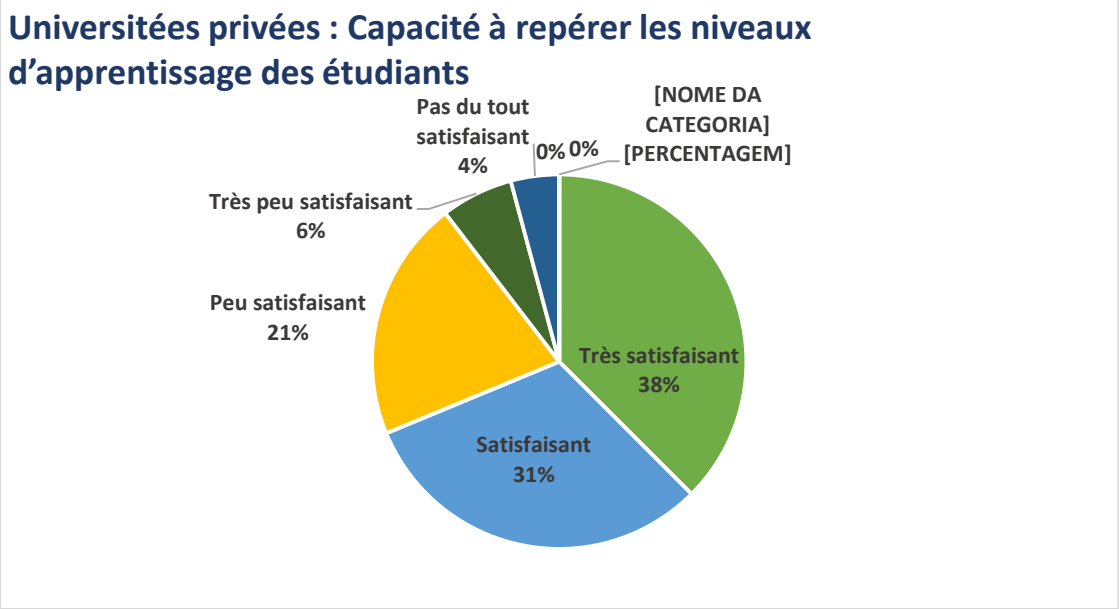
Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 72% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 26% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures compétences pour modifier leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q12. Capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants



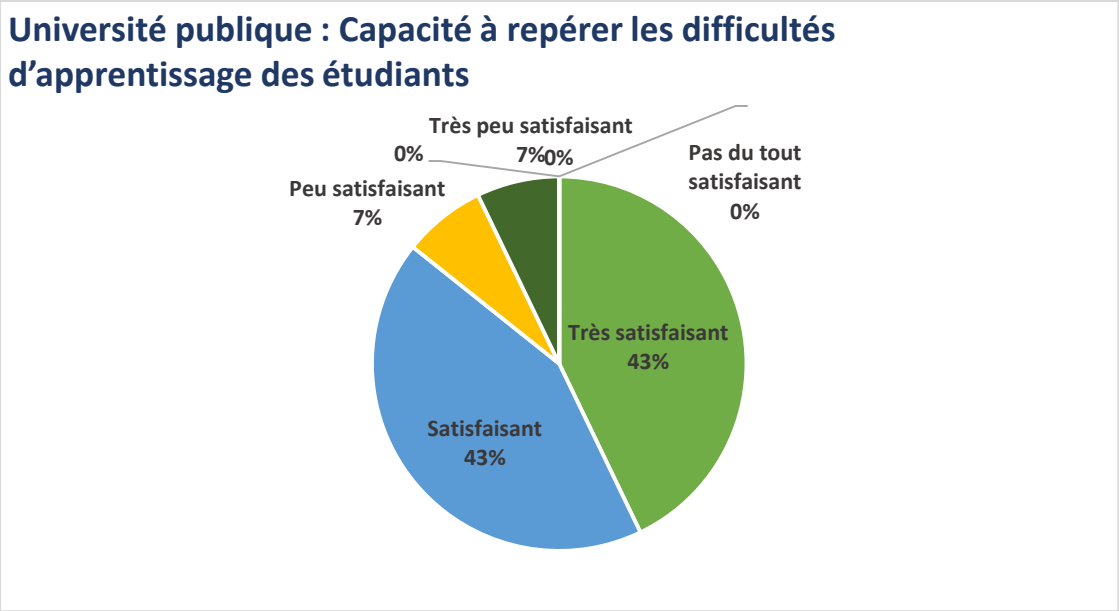


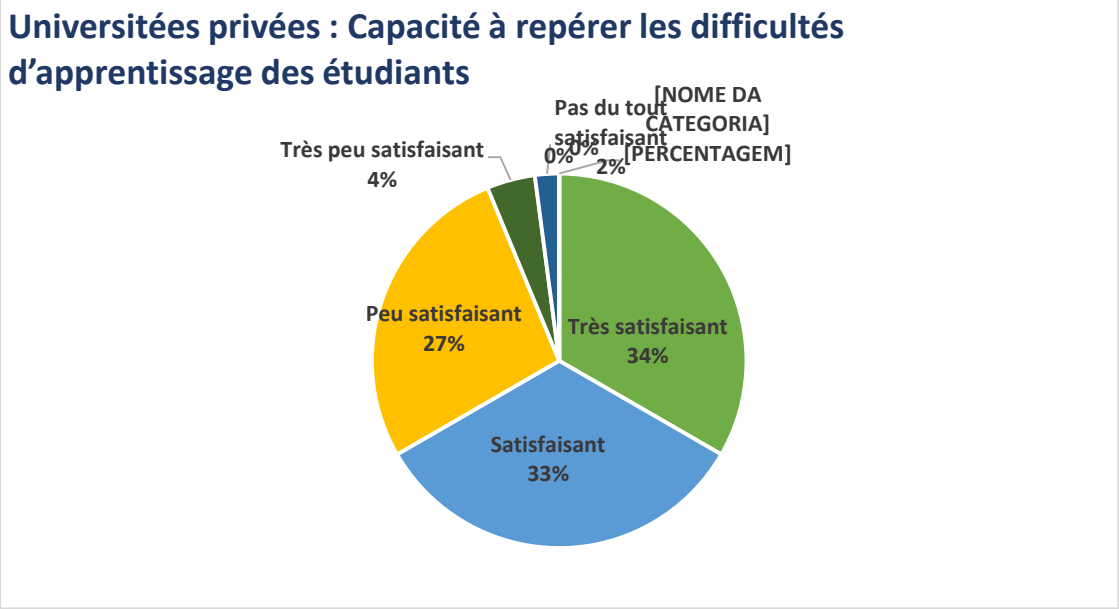
Dans l'université publique, 93% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants, contre 7% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 69% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants, contre 31% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Une forte majorité des enseignants du public pensent avoir des meilleures capacités à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q13. Capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants



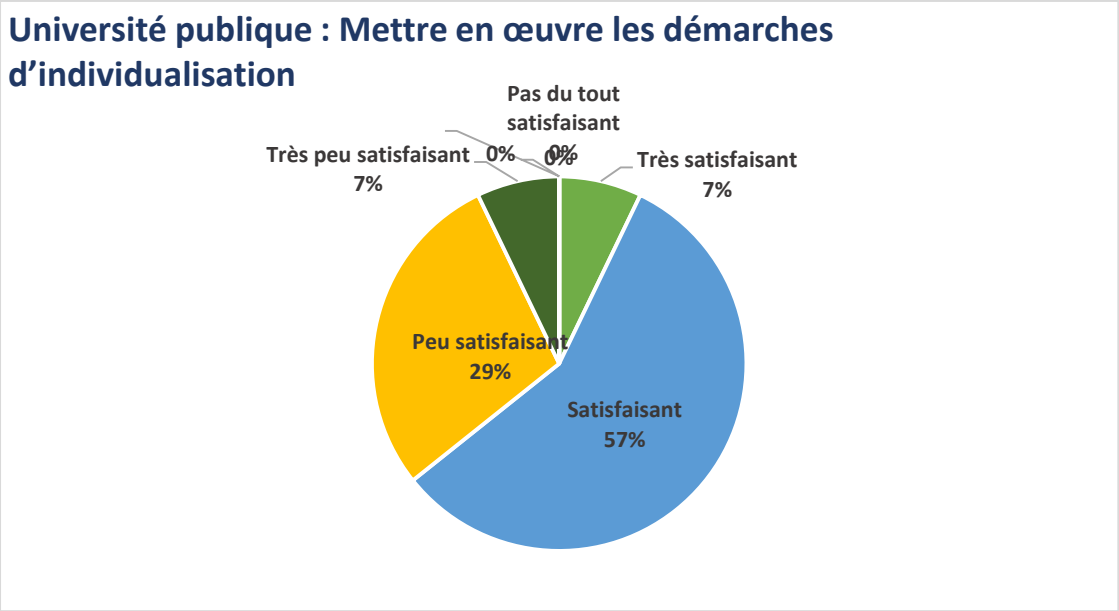


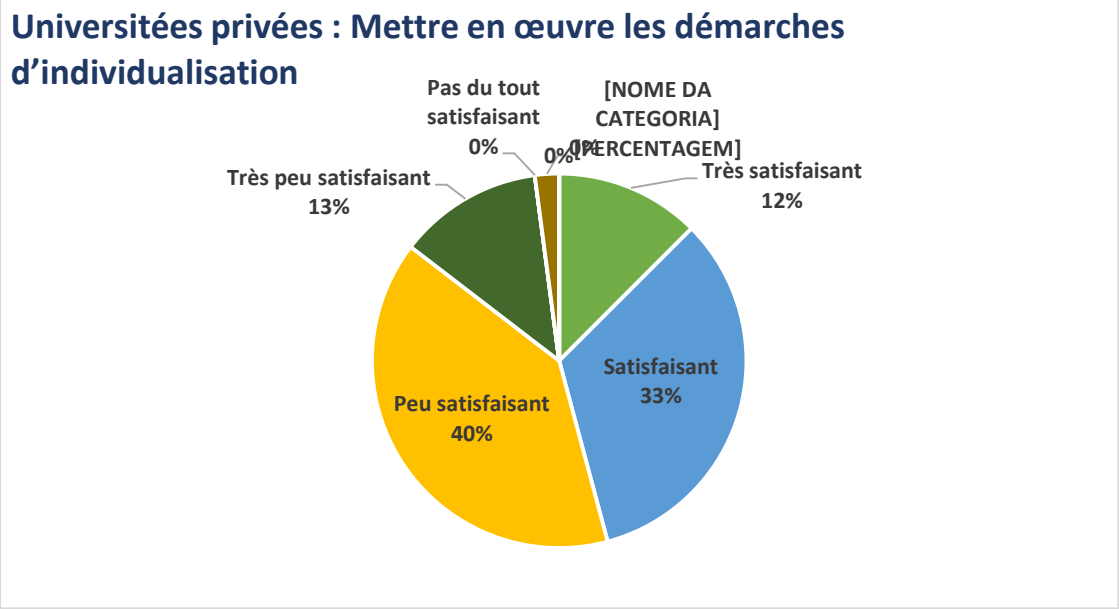
Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 67% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants, contre 33% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Une très forte majorité d'enseignants du public pensent avoir la capacité à mieux repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q15. Mettre en œuvre les démarches d'individualisation



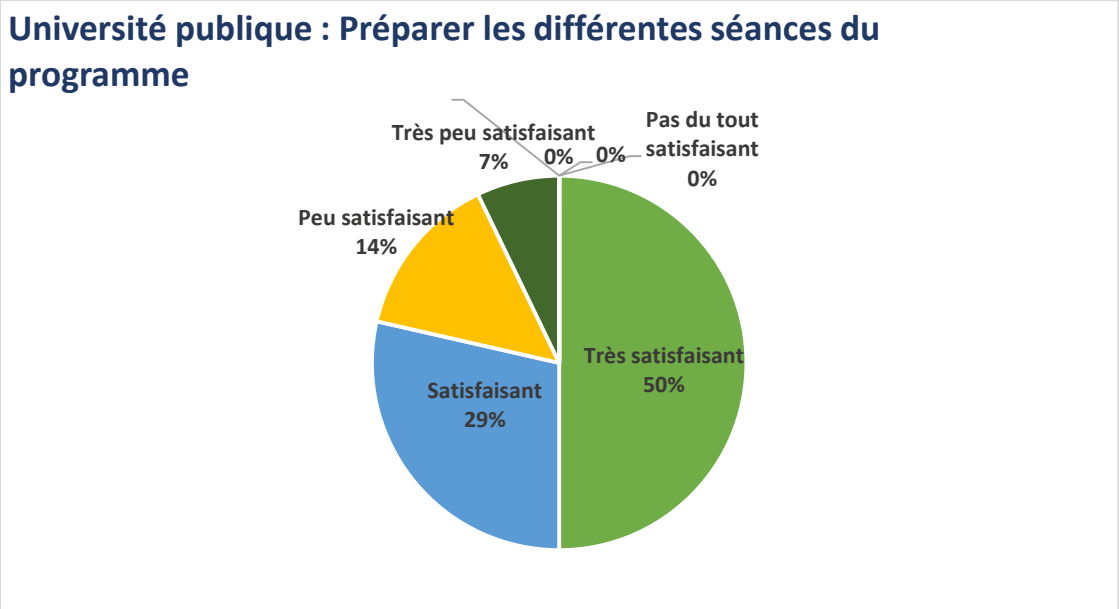


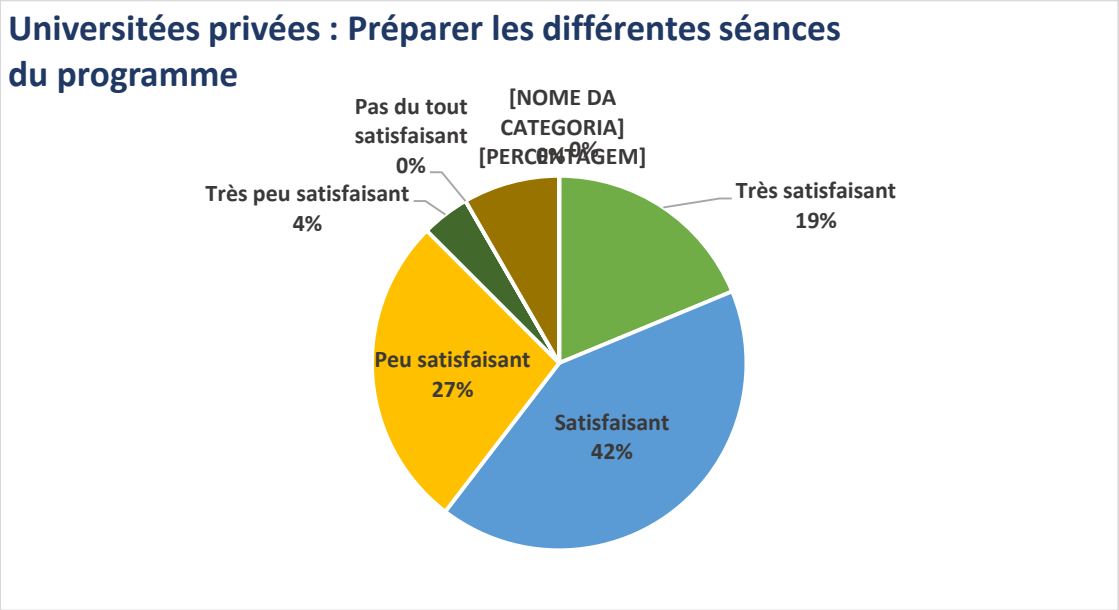
Dans l'université publique, 64% des enseignants pensent avoir les compétences pour mettre en œuvre les démarches d'individualisation, contre 36% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 45% des enseignants pensent avoir les compétences pour mettre en œuvre les démarches d'individualisation, contre 53% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures compétences, par rapport aux universités privées pour mettre en œuvre les démarches d'individualisation, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q16. Préparer les différentes séances d'individualisation



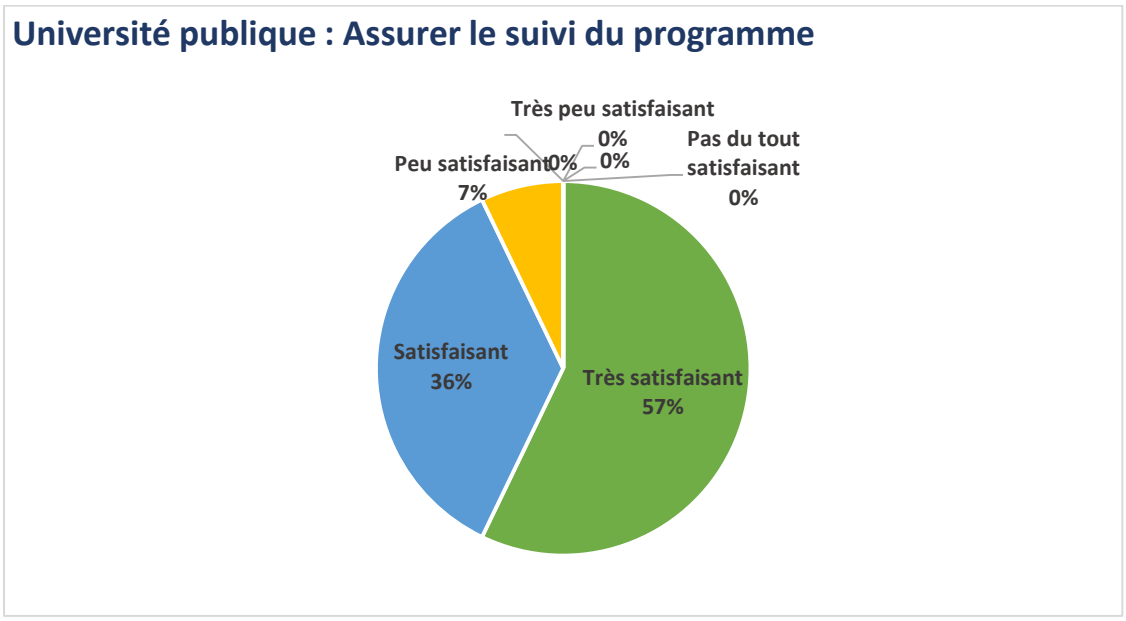


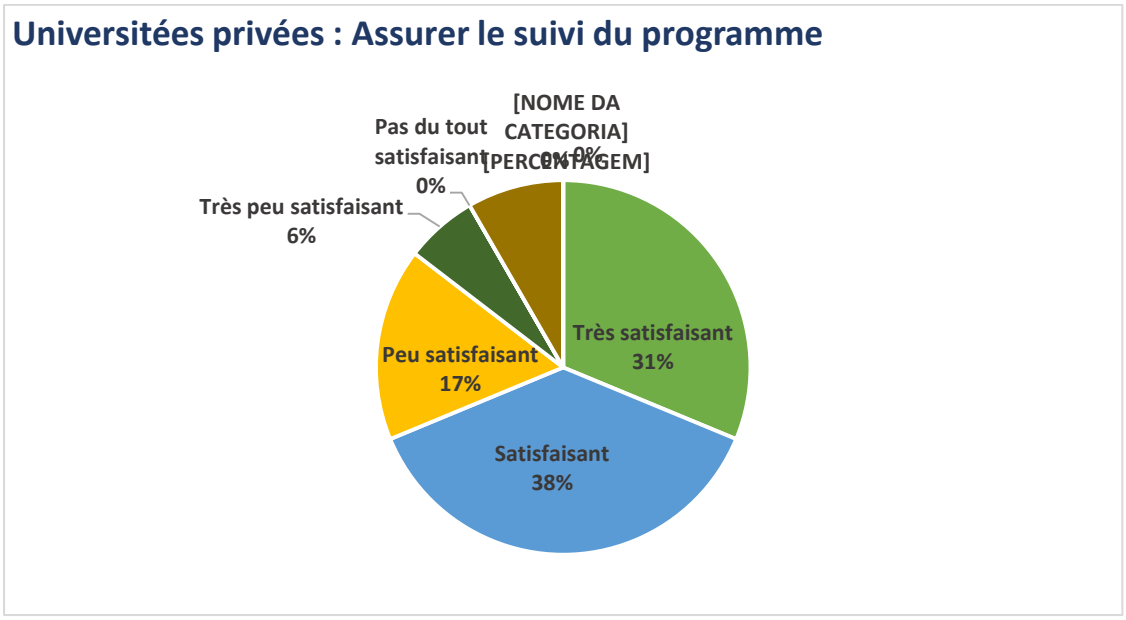
Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent avoir les compétences pour préparer les différentes séances du programme, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 61% des enseignants pensent avoir les compétences pour préparer les différentes séances du programme, contre 31% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures compétences, para rapport aux enseignants des universités privées pour préparer les différentes séances du programme, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q17. Assurer le suivi du programme



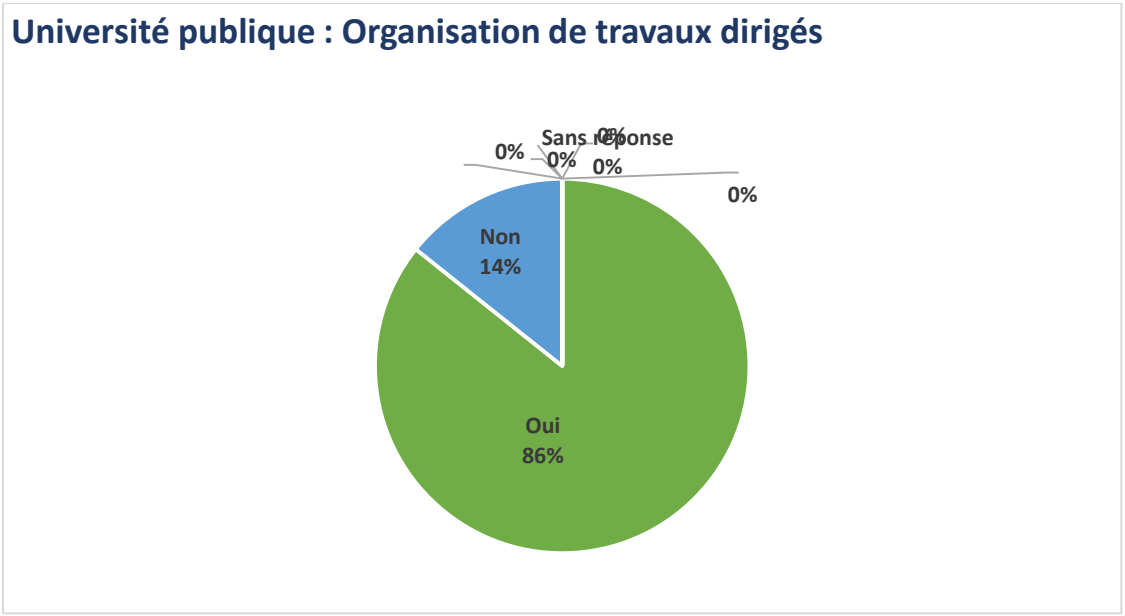


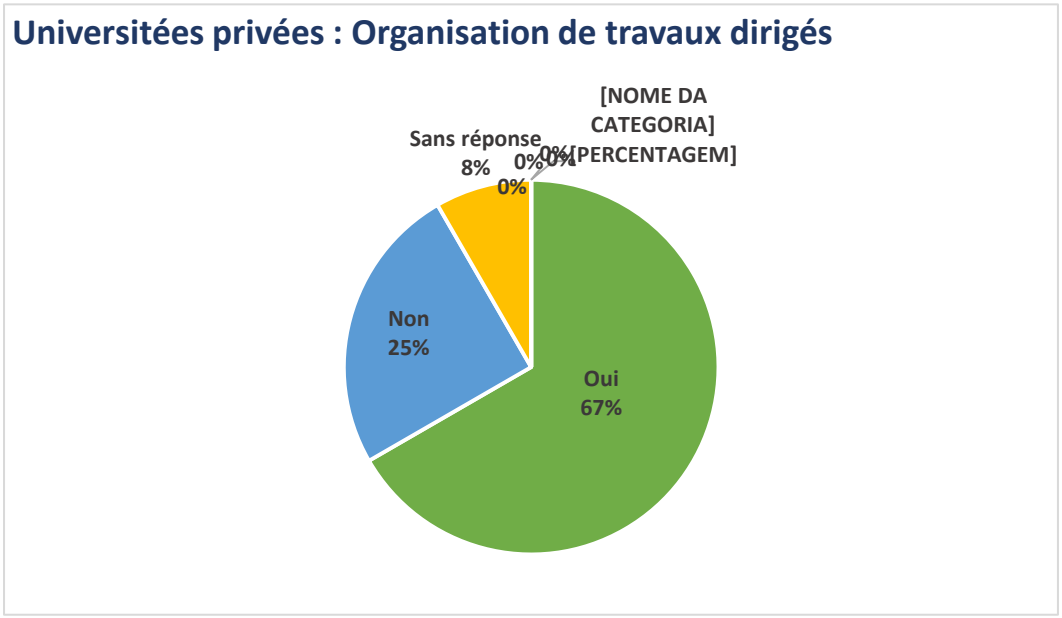
Dans l'université publique, 93% des enseignants pensent avoir les compétences pour assurer le suivi du programme, contre 7% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 69% des enseignants pensent avoir les compétences pour assurer le suivi du programme, contre 23% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures compétences, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q18. Est-ce que vous organisez des travaux dirigés ?



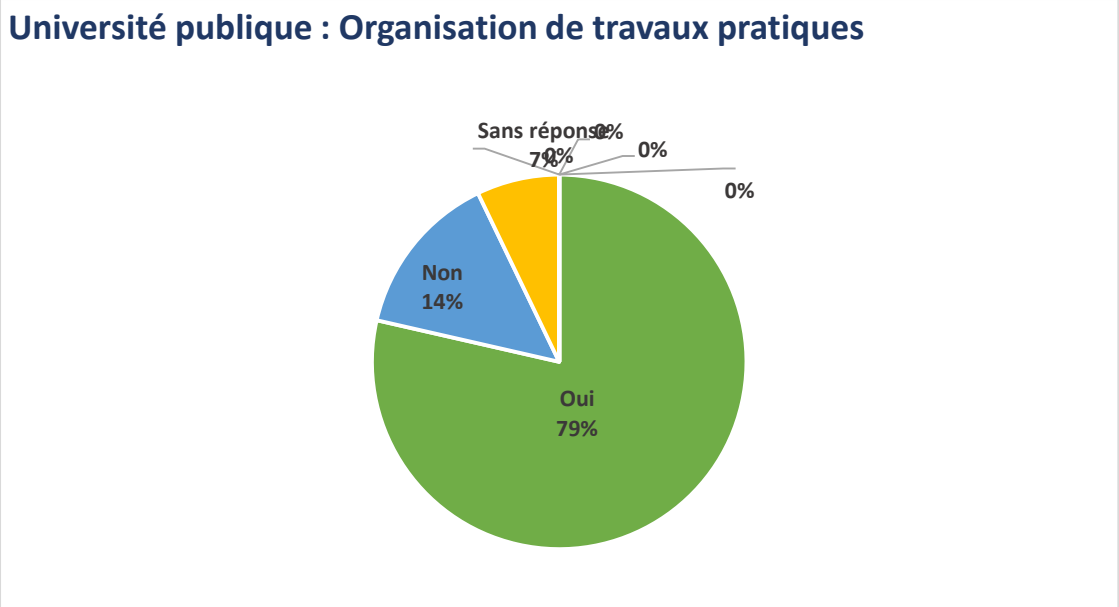


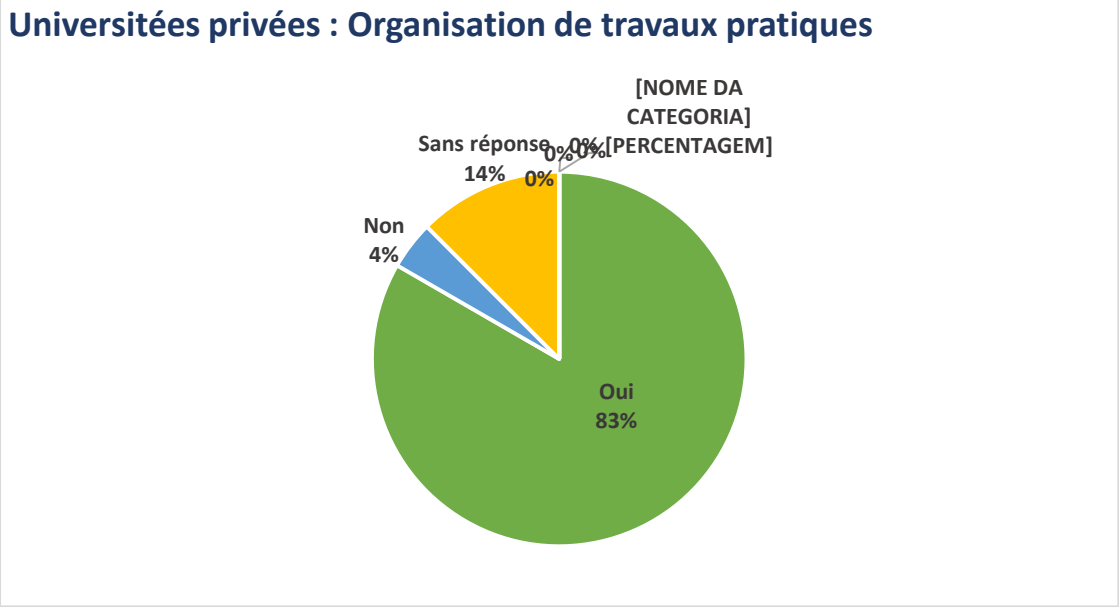
Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux dirigés, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 67% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux dirigés, contre 25% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Un pourcentage élevé d'enseignants du public pense avoir des meilleures compétences pour organiser des travaux dirigés, par rapport aux enseignants des universités privées.

Q19. Est-ce que vous organisez des travaux pratiques ?





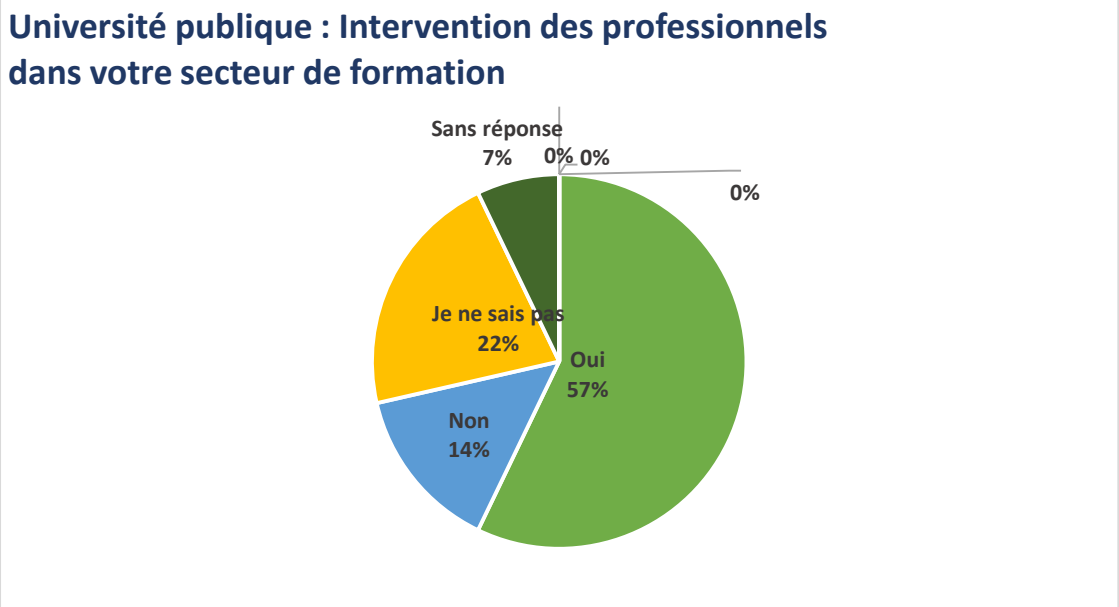
Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux pratiques, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

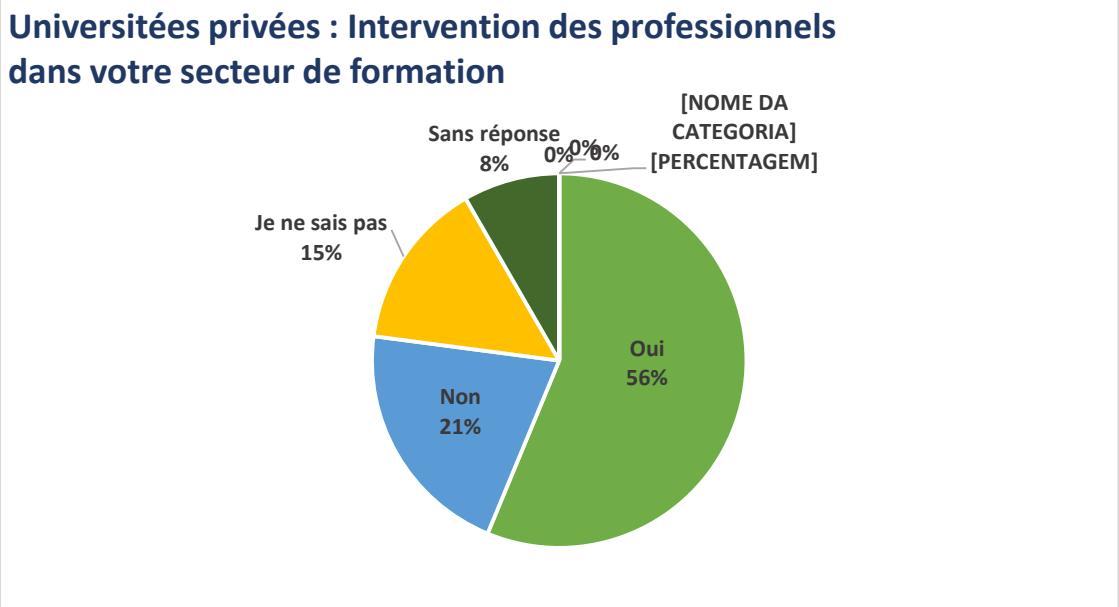
Dans les universités privées, 83% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux pratiques, contre 4% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les différences de réponses sont très faibles entre les enseignants du public et ceux du privé.

Section 4.1.2. Les Relations aux Entreprises

Q24. Des professionnels interviennent-ils dans votre secteur de formation ?



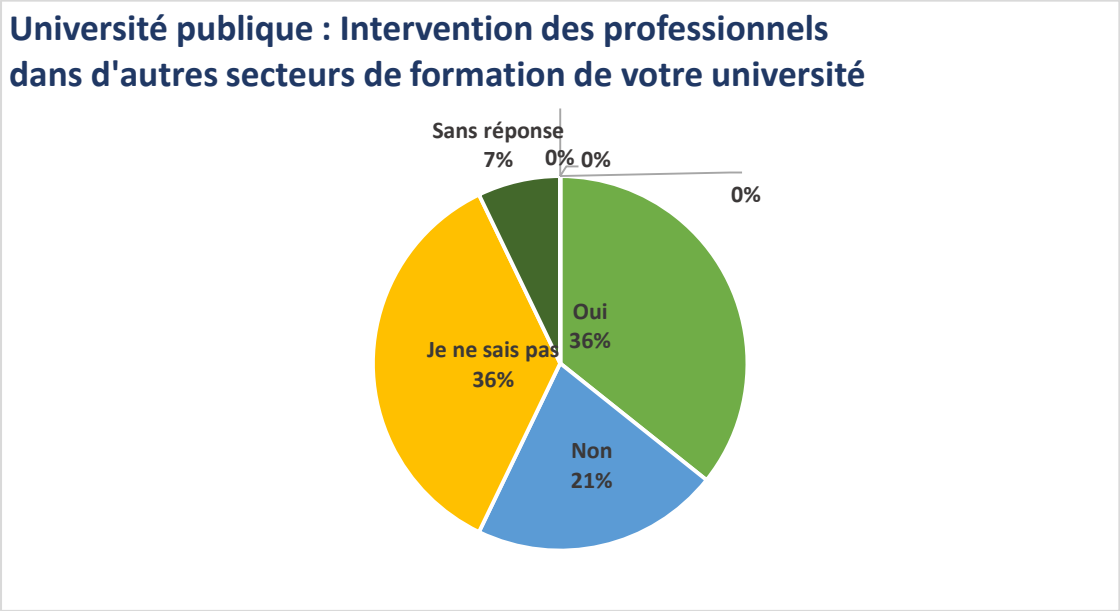


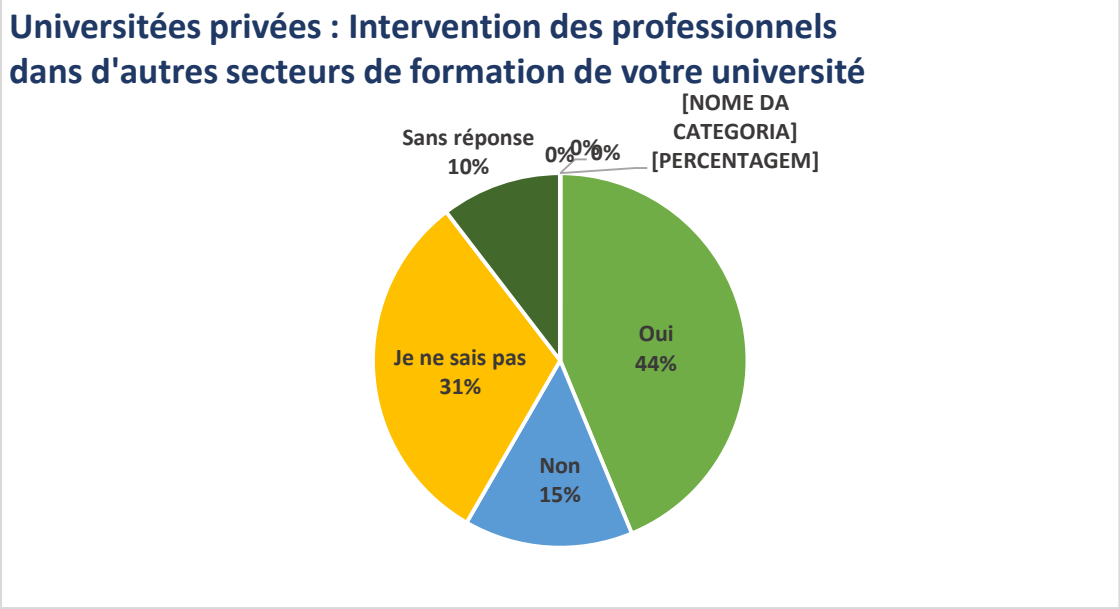
Dans l'université publique, 57% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans leur secteur de formation, contre 14% des enseignants qui répondent par la négative.

Dans les universités privées, 56% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans leur secteur de formation, contre 21% des enseignants qui répondent par la négative.

Synthèse : Cette question semble susciter un embarras au sein des deux groupes d'enseignants.

Q25. Des professionnels interviennent-ils dans d'autres secteurs de formation de votre université ?



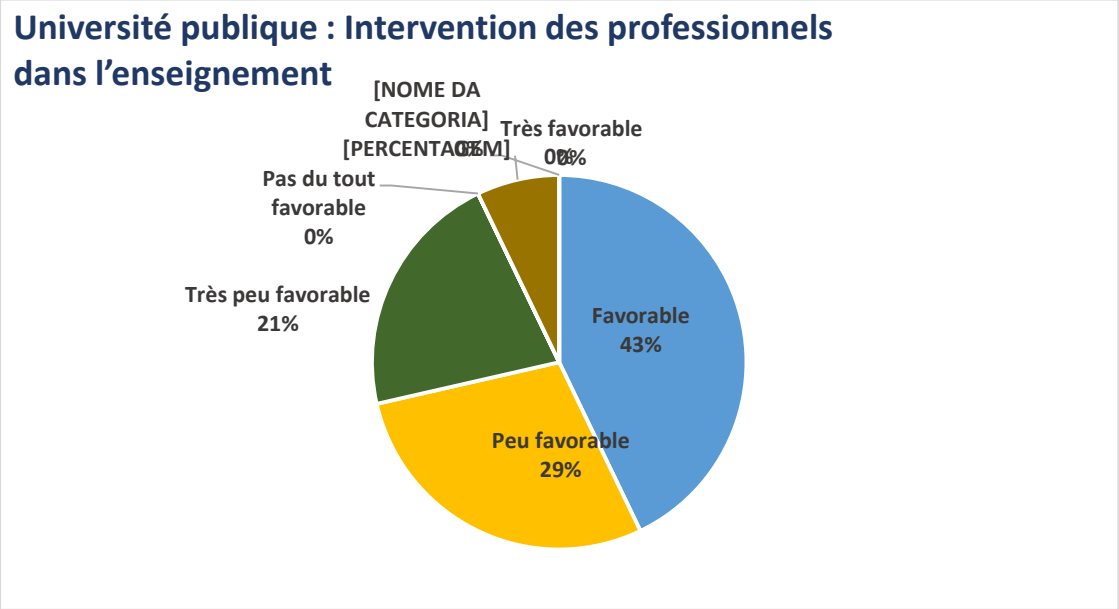


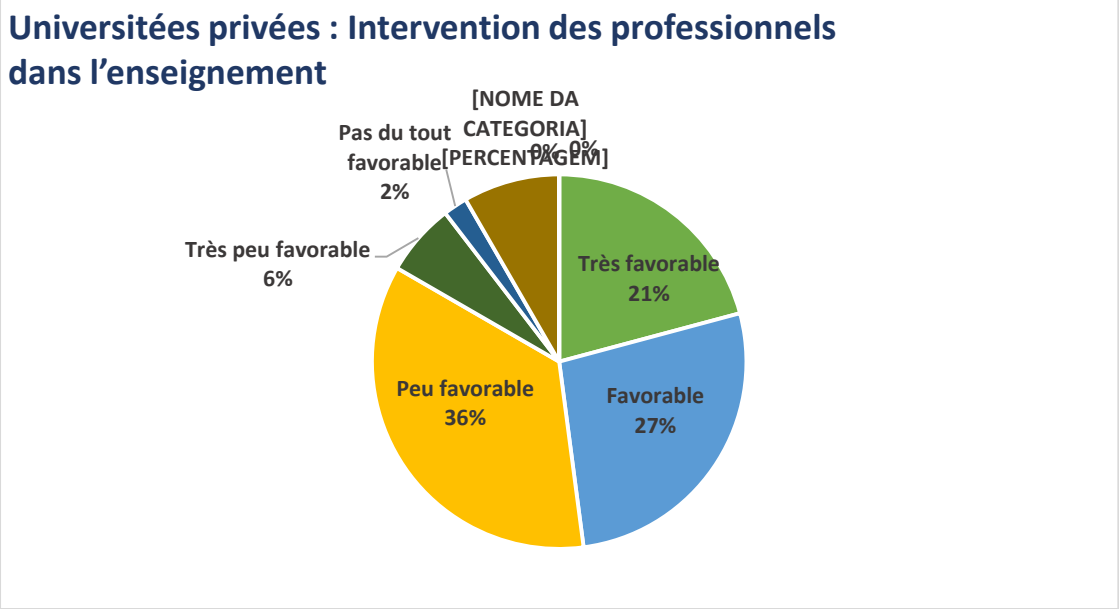
Dans l'université publique, 36% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de leur université, contre 14% des enseignants qui ne le savent pas.

Dans les universités privées, 44% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de leur université, contre 15% des enseignants qui ne le savent pas.

Synthèse : Ces résultats traduisent la très forte ambivalence des enseignants vis à vis de l'intervention des professionnels dans l'enseignement. Cette remarque s'applique également aux résultats qui suivent.

Q26. Que pensez-vous de l'intervention des professionnels dans l'enseignement ?

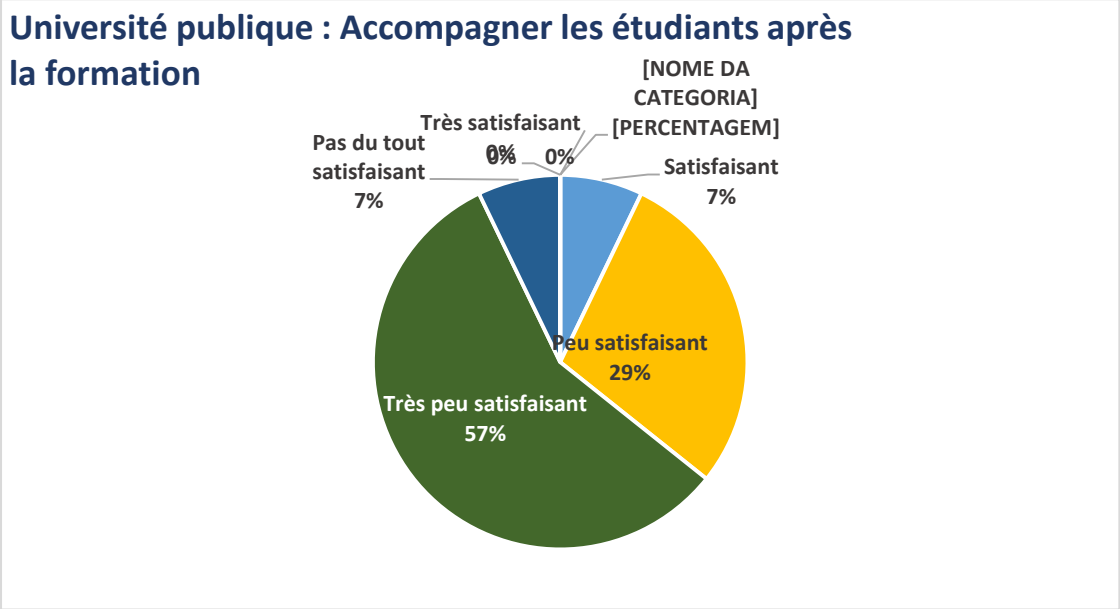


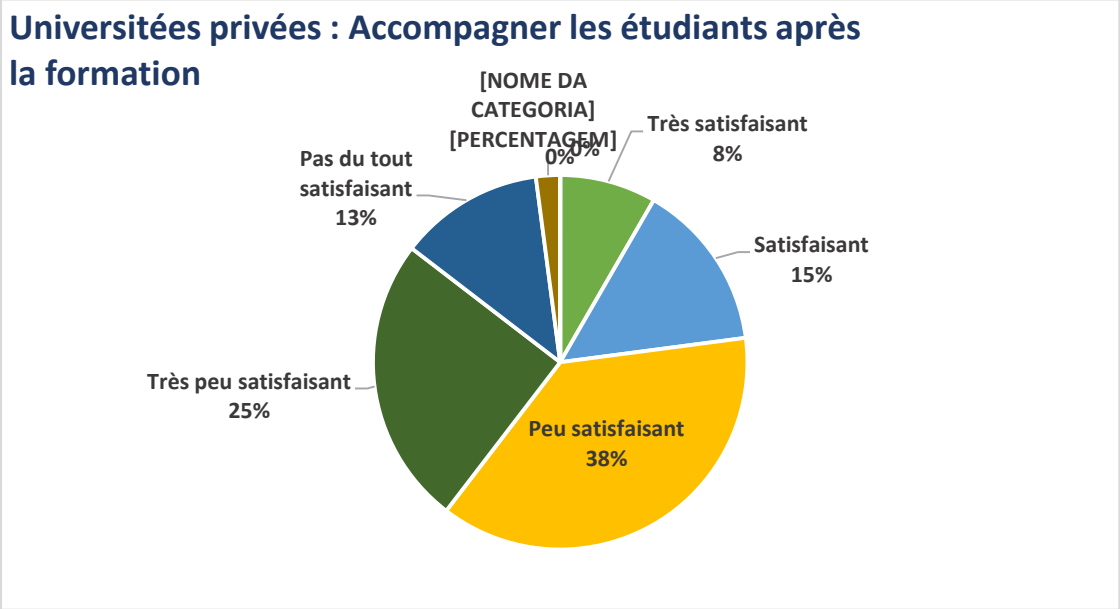


Dans l'université publique, 43% des enseignants sont favorables à l'intervention des professionnels dans l'enseignement, contre 50% des enseignants qui ne sont pas favorables.

Dans les universités privées, 48% des enseignants sont favorables à l'intervention des professionnels dans l'enseignement, contre 44% des enseignants qui ne sont pas favorables.

Q27. Accompagner les étudiants après la formation ?

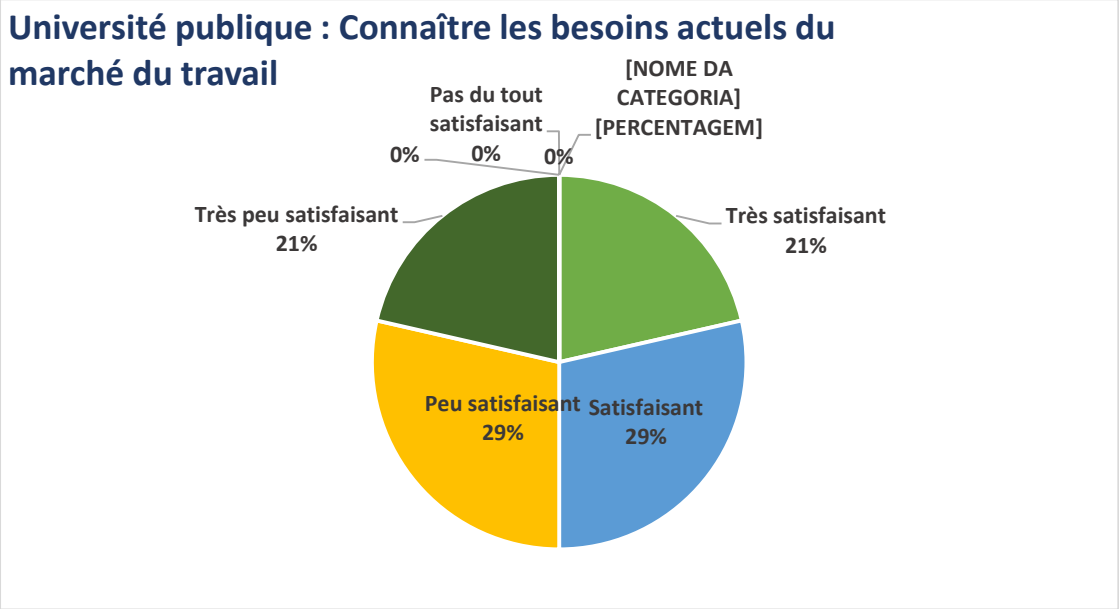


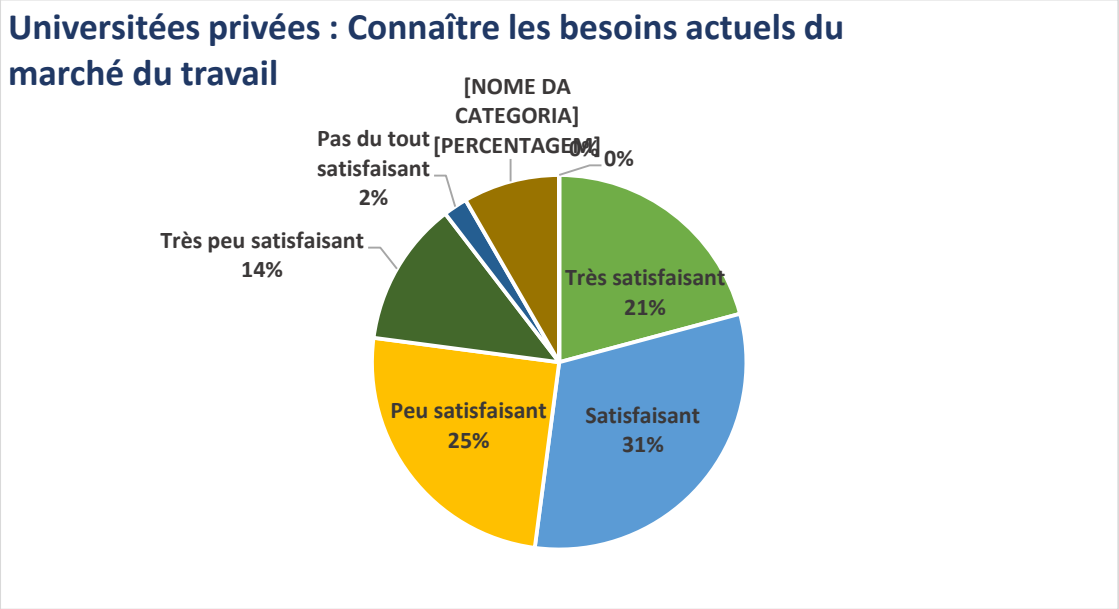


Dans l'université publique, 7% des enseignants pensent que l'accompagnement les étudiants après la formation est satisfaisant, contre 93% qui pensent est peu ou très peu satisfaisant.

Dans les universités privées, 23% des enseignants pensent que l'accompagnement les étudiants après la formation est satisfaisant, contre 75% qui pensent est peu ou très peu satisfaisant.

Q28. Connaître les besoins actuels du marché du travail ?



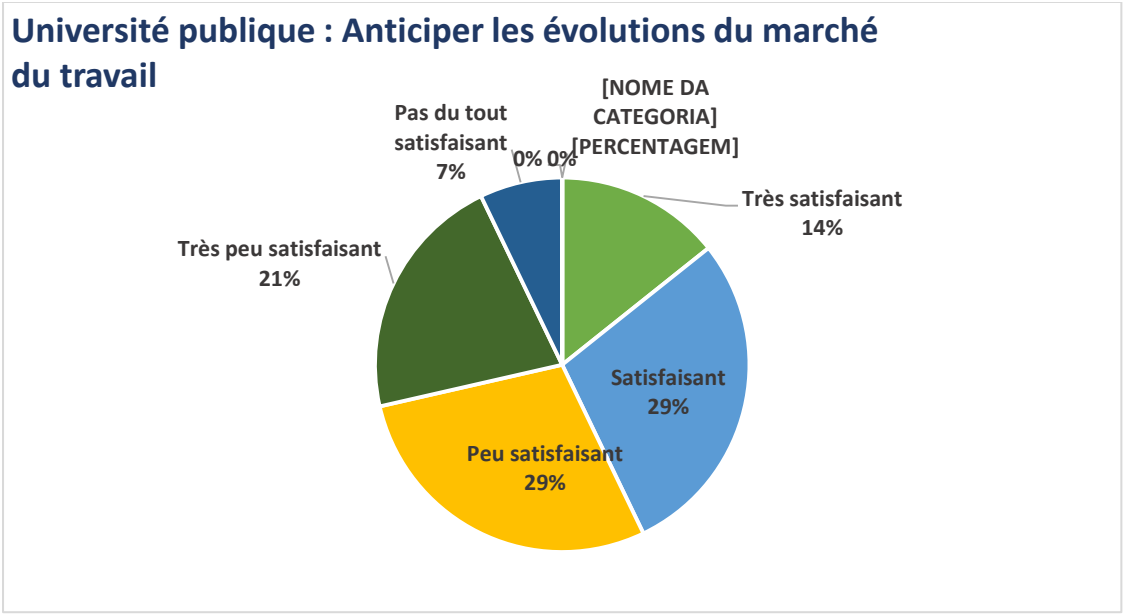


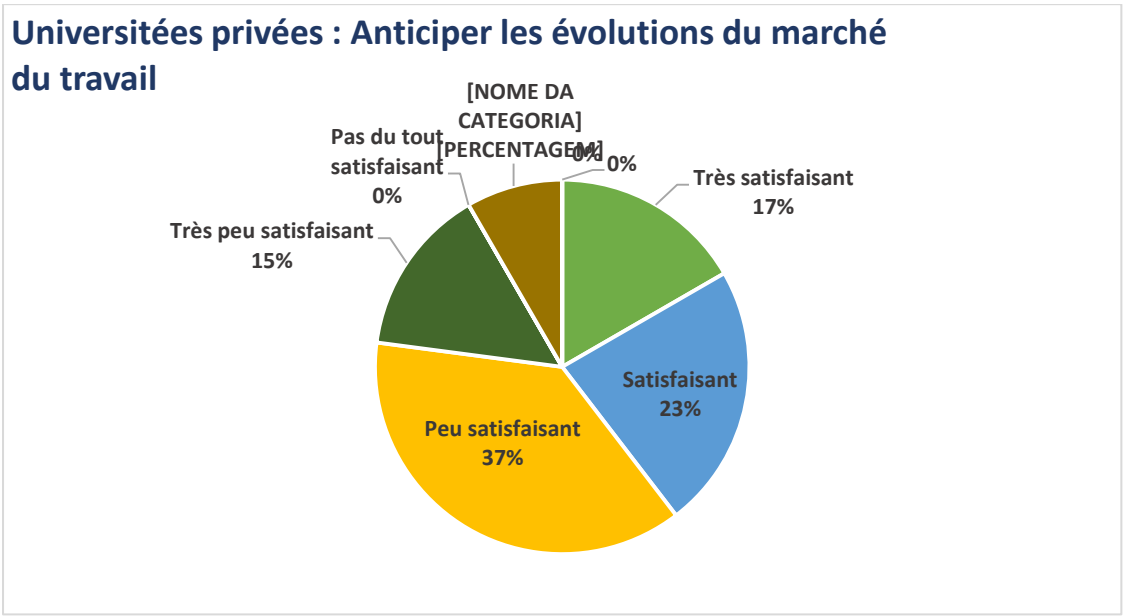
Dans l'université publique, 50% des enseignants connaissent les besoins actuels du marché du travail, contre 50% qui n'ont pas ces connaissances.

Dans les universités privées, 52% des enseignants connaissent les besoins actuels du marché du travail, contre 40% qui n'ont pas ces connaissances.

Synthèse: 50% des enseignants, tant du privé, que du public, connaissent les besoins actuels du marché du travail.

Q29. Anticiper les évolutions du marché du travail ?

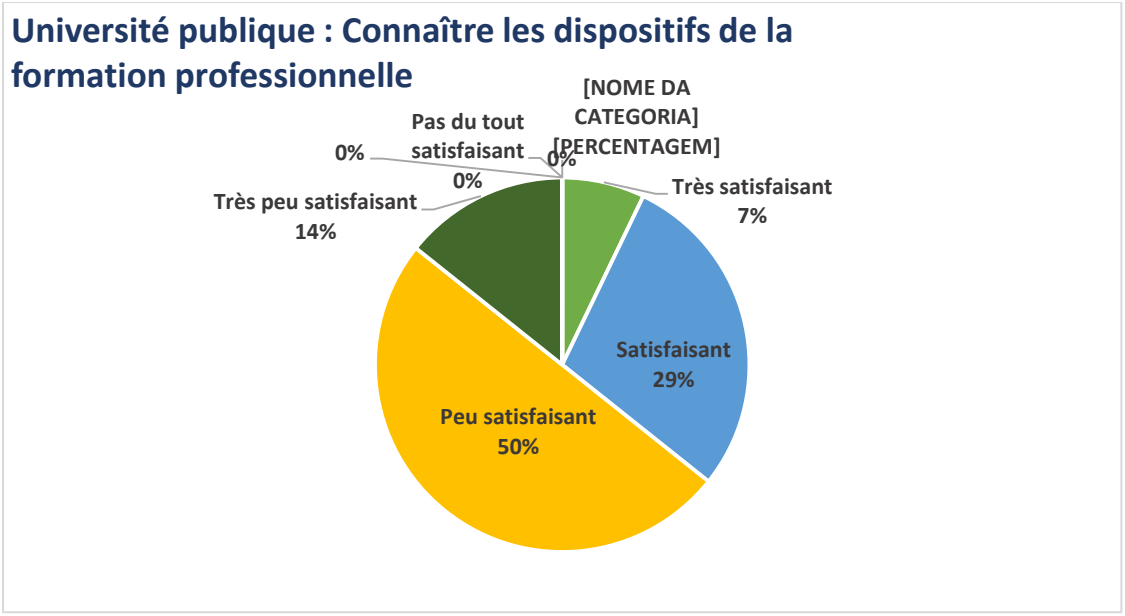


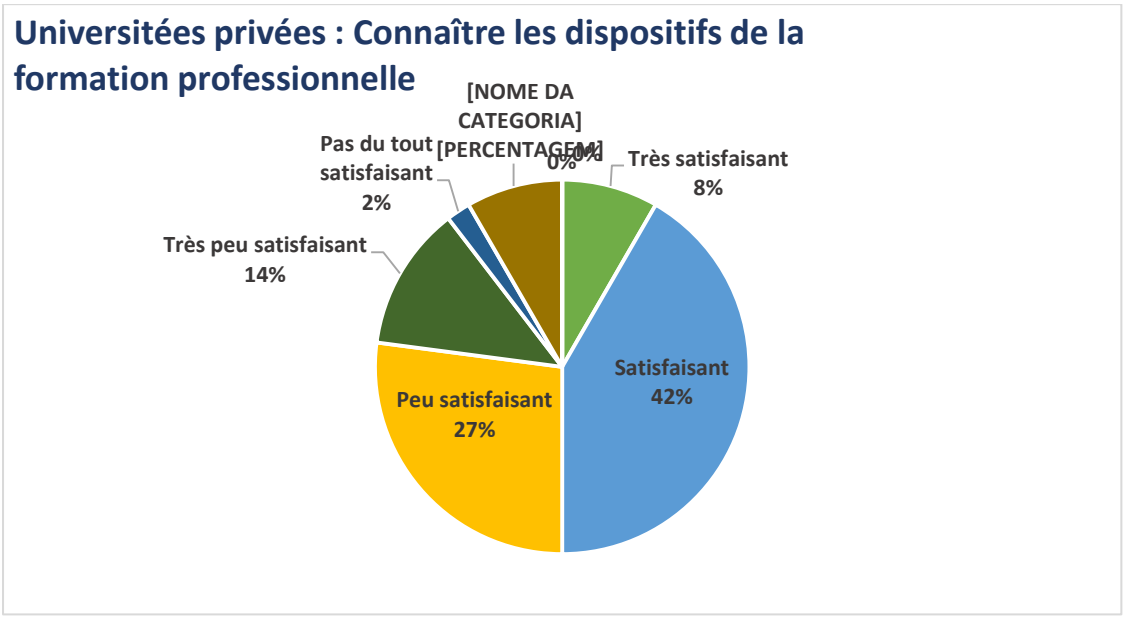


Dans l'université publique, 43% des enseignants pensent pouvoir anticiper les évolutions du marché du travail, contre 57% qui n'ont pas ces connaissances.

Dans les universités privées, 40% des enseignants pensent pouvoir anticiper les évolutions du marché du travail, contre 52% qui n'ont pas ces connaissances.

Q32. Connaître les dispositifs de la formation ?





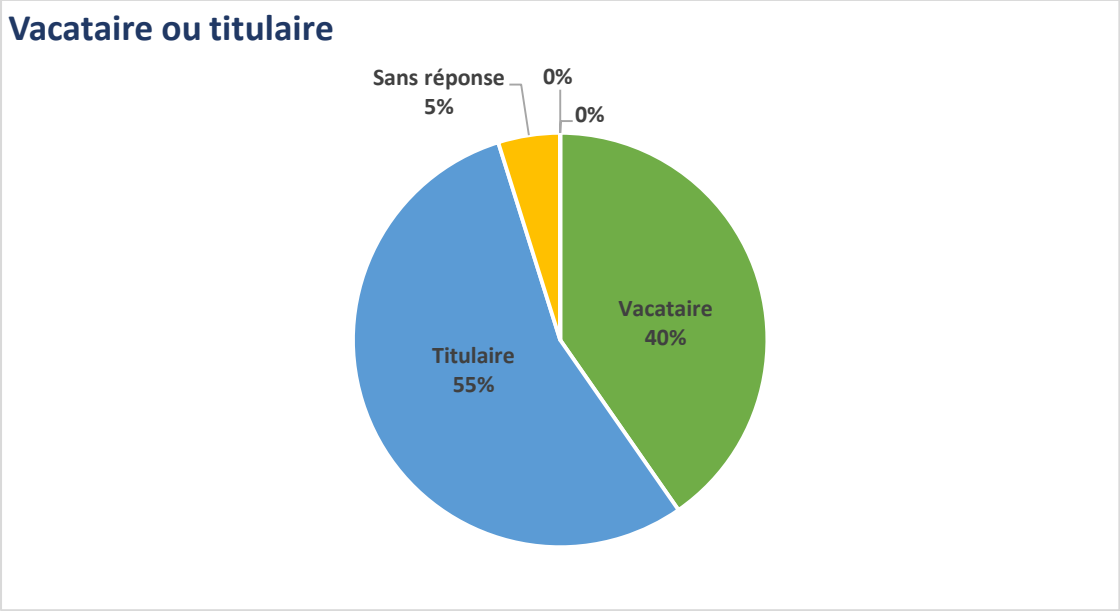
Dans l'université publique, 36% des enseignants pensent connaître les dispositifs de la formation professionnelle, contre 64% qui n'ont pas ces connaissances.

Dans les universités privées, 50% des enseignants pensent connaître les dispositifs de la formation professionnelle, contre 42% qui n'ont pas ces connaissances.

Synthèse : Un nombre relativement supérieur d'enseignants du privé, par rapport aux enseignants du public, connaît les dispositifs de la formation professionnelle.

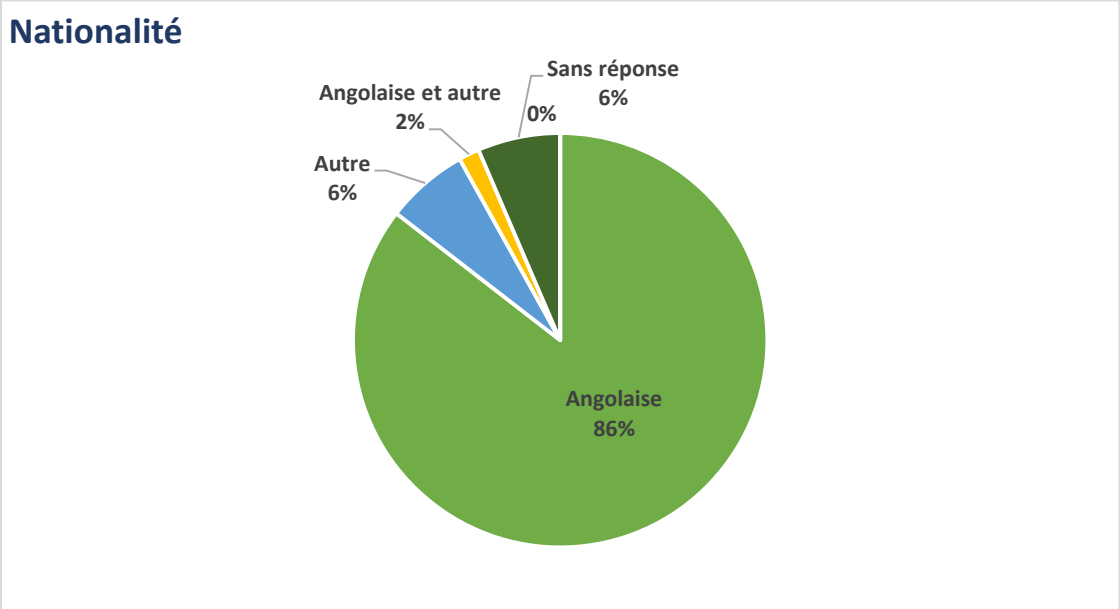
II. Vacataires / Titulaires

CSD 3. Êtes-vous vacataire ou titulaire ?

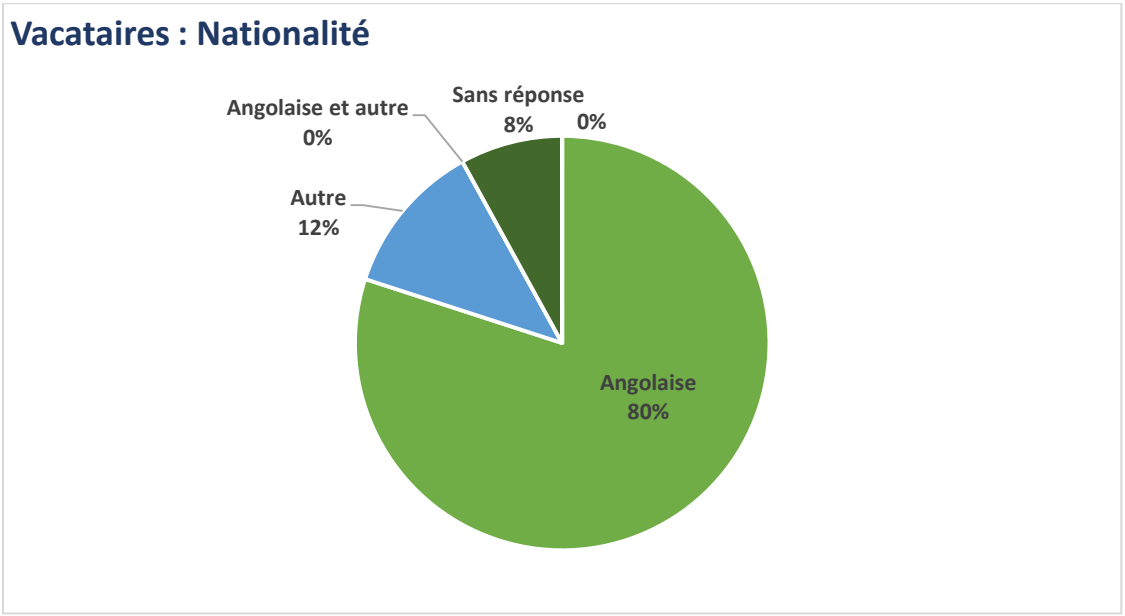


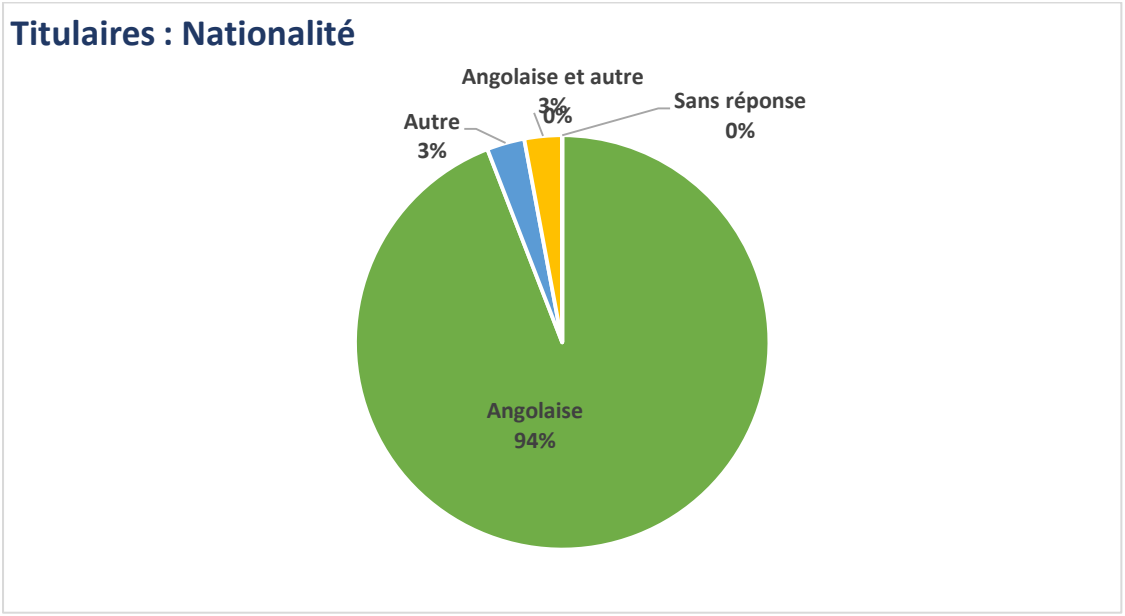
Observations : Ces réponses permettent de déceler la prédominance des enseignants titulaires avec 55%, contre 40 % des vacataires dans l'ensemble de l'enseignement supérieur. Ce dernier pourcentage étant assez élevé.

CSD 5. Quelle est votre nationalité ?



En analysant les nationalités présentes dans le corps enseignant, on constate que 86% des enseignants sont de nationalité angolaise, 6% sont des nationalités étrangères et 2% cumulent la nationalité angolaise et d'autres nationalités.



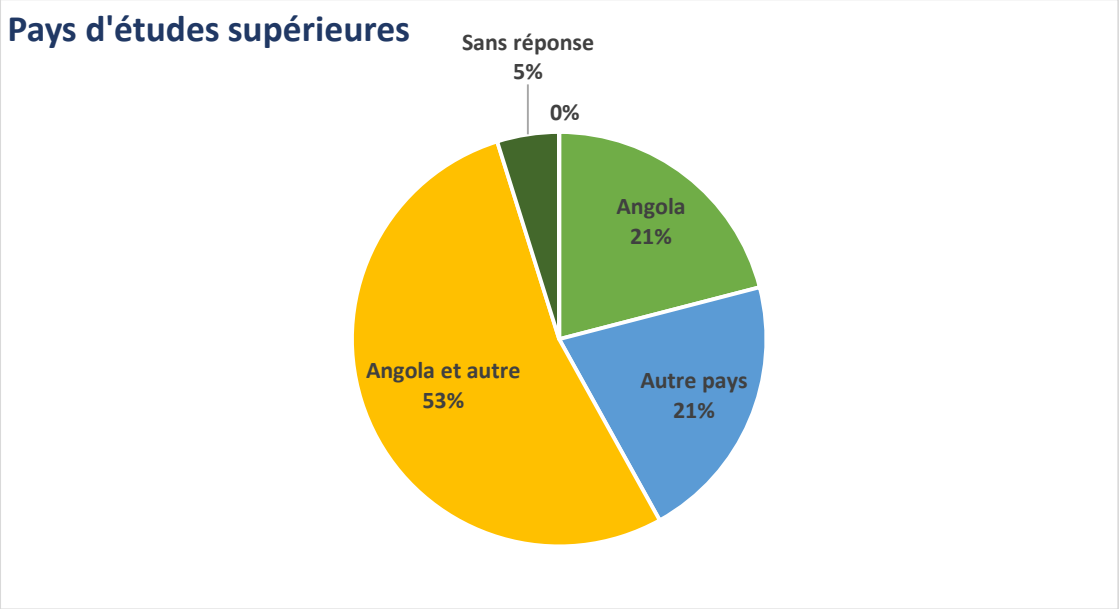


Observations :

Les nationalités dans le corps enseignant avec statut de vacataire sont réparties de façon suivante : 80% sont de nationalité angolaise, et 12% appartiennent à d'autres nationalités (étrangères).

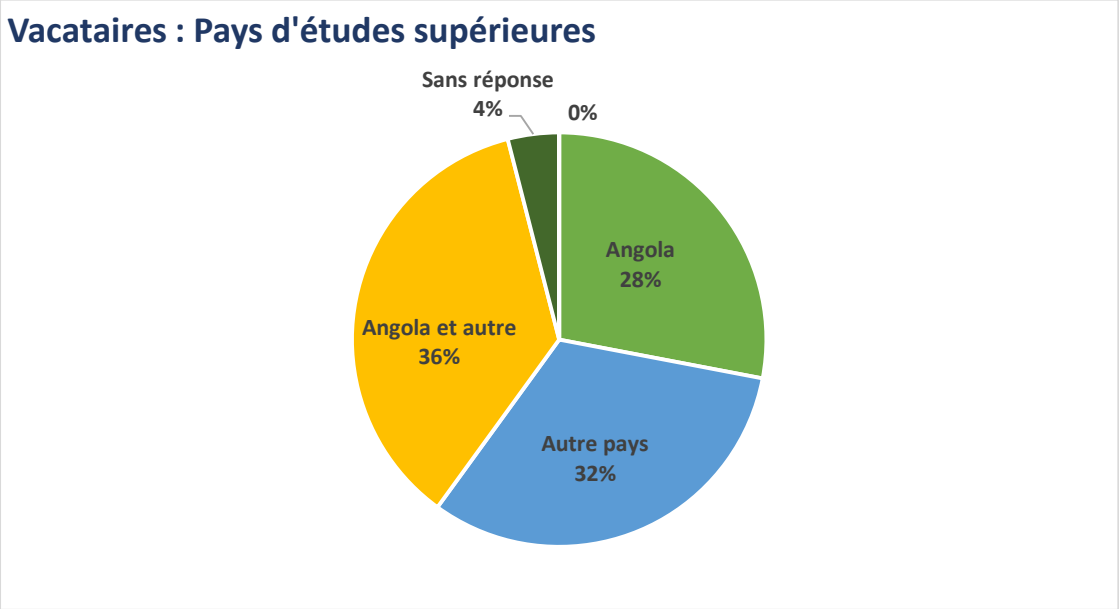
Les nationalités dans le corps enseignant avec statut de titulaire sont réparties de façon suivante : 94% sont de nationalité angolaise, et 3% appartiennent à une autre nationalité (étrangère) et 3% accumulent la nationalité angolaise et d'autres nationalités.

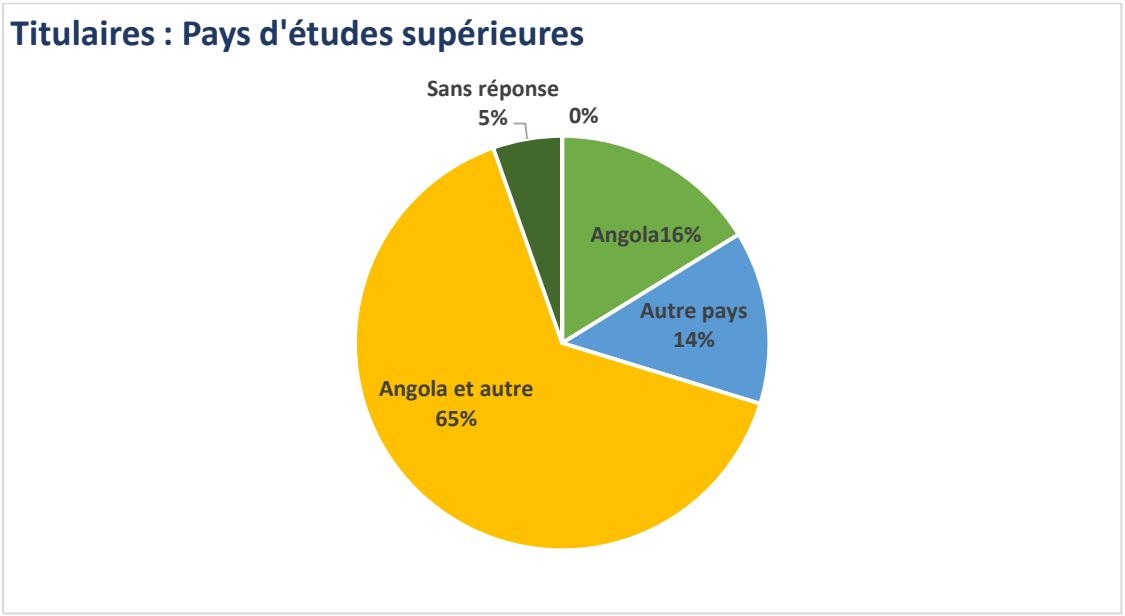
CSD 6. Où avez-vous fait vos études supérieures ?



Observations :

Une minorité d'enseignants est formée exclusivement en Angola (21%) et tous autres sont partis à l'étranger.

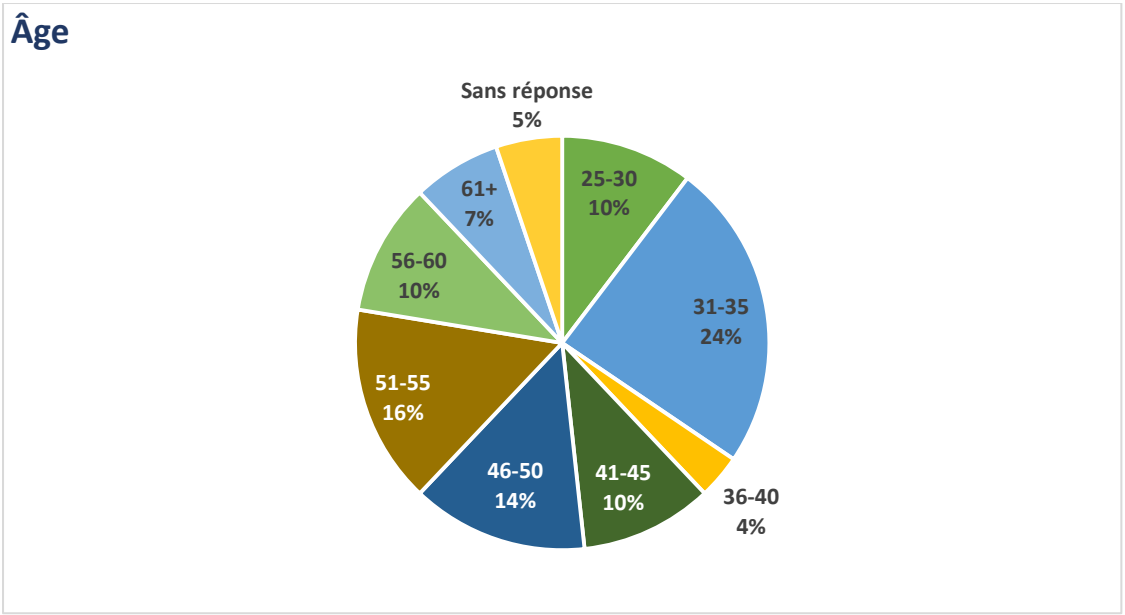




Les pays d'études du corps enseignant avec statut de vacataire sont répartis de façon suivante : 28% en Angola, 36% en partie en Angola et en partie dans d'autres pays (étrangers) et 32% intégralement dans d'autres pays.

En contrepartie, les enseignants titulaires sont distribués de façon suivante : 16% sont formés en Angola, 14% sont formés dans d'autres pays et 65%, partiellement en Angola et à l'étranger.

CSD 7. Quel est votre âge ?

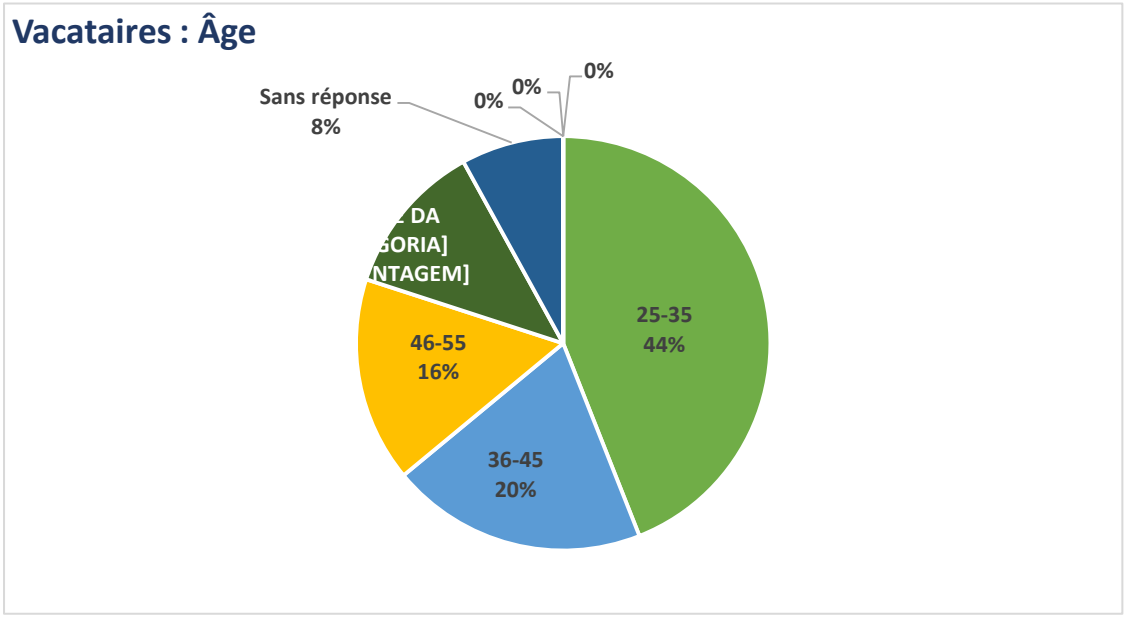


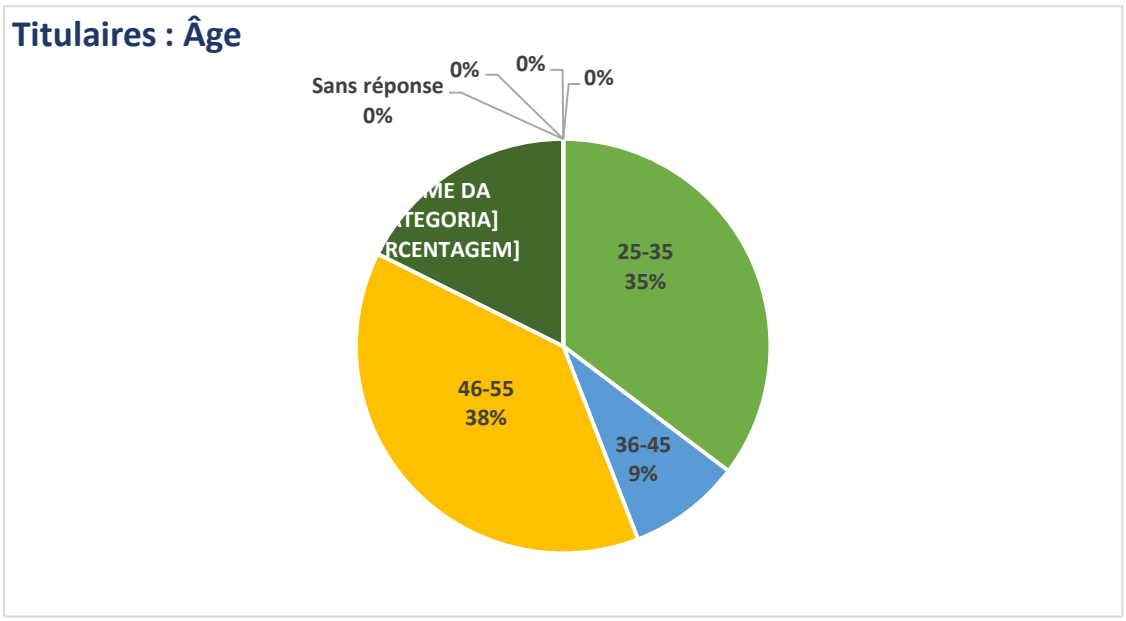
Observations

L'univers des âges, groupé en classe d'âges, dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, présente le tableau suivant :

- Intervalle 25-30 et 31-35 intègre 34% des enseignants
- Intervalle 41-45 et 46-50 intègre 24% des enseignants
- Intervalle 51-55, 56-60 et 61+ intègre 33% des enseignants

La population des universitaires est relativement jeune.



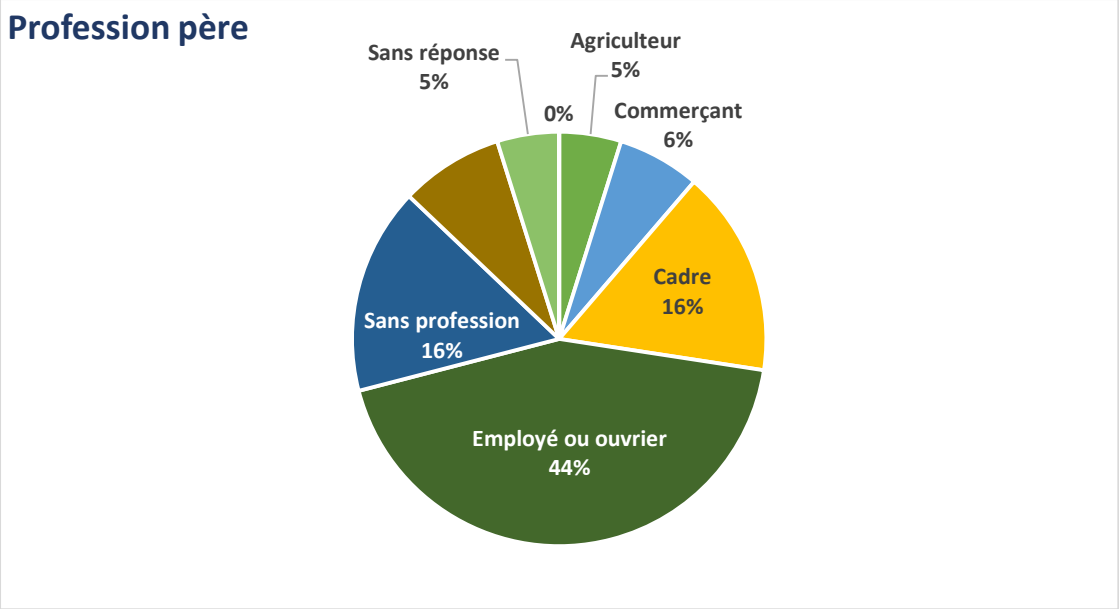


Observations :

L'univers d'âges des enseignants vacataires est dominé par les enseignants jeunes (entre 25 ans à 45 ans), représentant 44%, contre 28 % des enseignants avec âges entre 46 ans à 56+.

Par contre, les enseignants titulaires sont plus âgés avec 56 % et sont dominants dans le supérieur.

CSD 8. Quelle était la profession de votre père à la fin de vos études ?

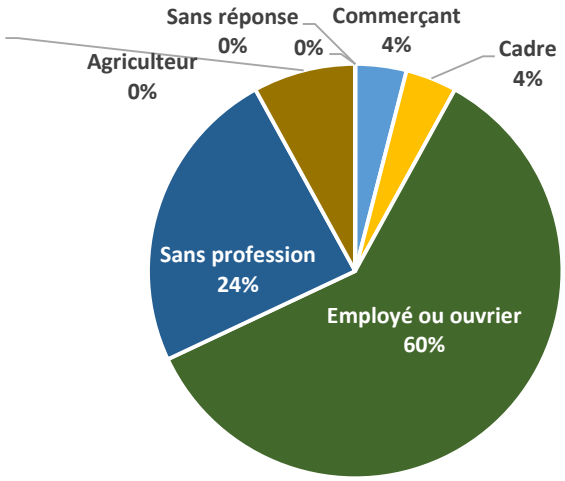


Observations :

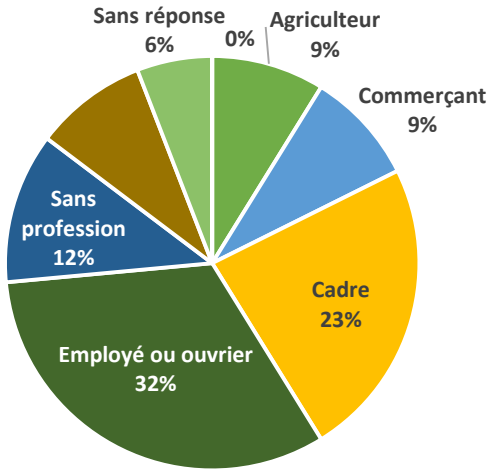
La profession des pères des enseignants du supérieur , au moment de conclure leurs études, montre que 44% de ces enseignants ont des pères avec la profession d'ouvrier ou employé, 16% cadre, 6% commerçant, 5% agriculteur,16% sans profession et 8% autre profession.

Synthèse : Une partie signifiante des professeurs est principalement fils des ouvriers ou des employés et un nombre réduit de ces enseignants sont fils des agriculteurs.

Vacataires : Profession père



Titulaires : Profession père

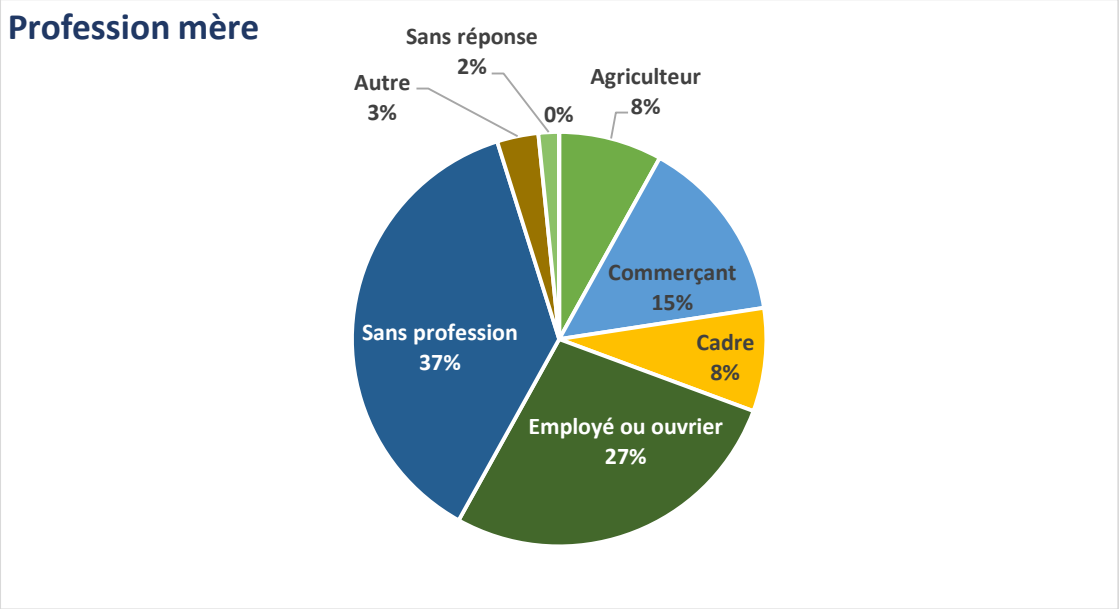


Observations : En relation aux vacataires, 60% des enseignants ont des pères exerçant la profession d'employé ou ouvrier à la fin de leurs études, 24% sans profession, 4% cadre, 4% commerçant et 8% autre profession.

Par contre, en ce qui a trait aux titulaires, 32% des enseignants du supérieur ont leurs pères exerçant la profession d'employé ou ouvrier à la fin des études, 23% cadre, 12% sans profession, 9% commerçant, 9% agriculteur et 9% autre profession.

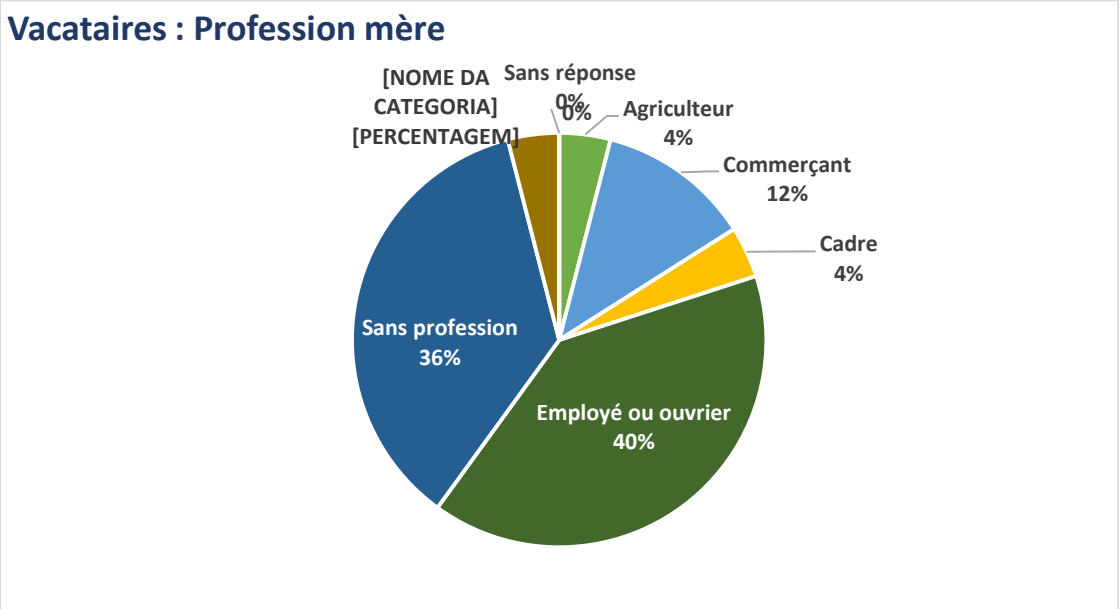
Synthèse : Les enseignants titulaires ont plus fréquemment des pères cadres et commerçants que les enseignants vacataires.

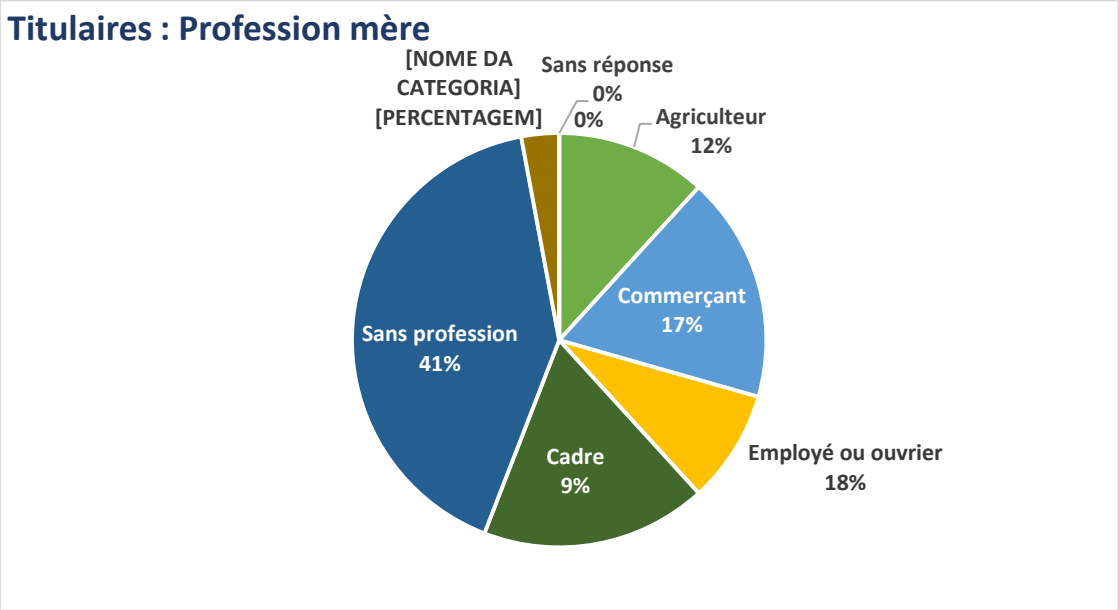
CSD 9. Quelle était la profession de votre mère à la fin de vos études ?



Observations : Ces données montrent la tendance, selon laquelle 37% des enseignants du supérieur ont leurs mères sans profession à la fin de leurs études, 27% exerçant la profession d'employé ou ouvrier, 15% commerçant, 8% cadre, 8% agriculteur et 3% autre profession.

Synthèse : Une partie importante des enseignants du supérieur ont eu des mères sans profession à la fin de leurs études.



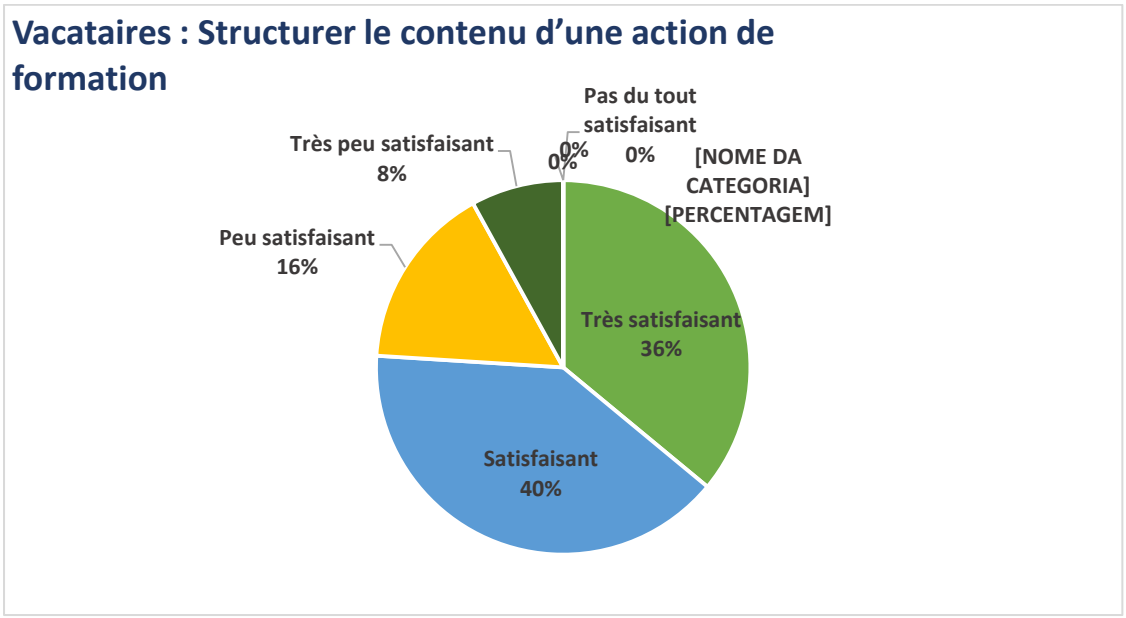


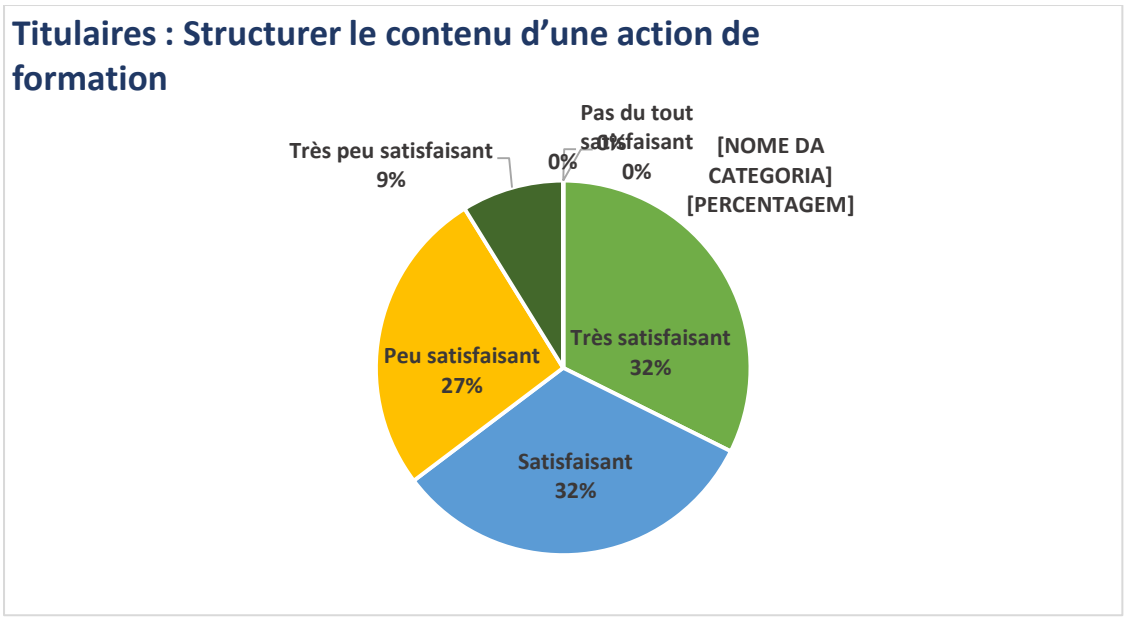
Observations : Relativement aux vacataires, 40% des enseignants ont des mères employées ou ouvrières, 36% des mères sans profession, 12% des commerçantes, 4% des cadres, 4% d'agricultrices et 4% dont les mères exercent autre profession à la fin des études supérieures.

Pour les titulaires, 41% des enseignants ont des mères sans profession, 18% fils des employées ou ouvrières, 17% fils des commerçantes, 12% fils d'agricultrices, 9% fils des cadres et 3% fils dont les mères exercent autre profession à la fin des études supérieures.

Synthèse : Les mères des vacataires sont surreprésentées dans le groupe employé ou ouvrier, et très sous représentées dans le groupe agriculteur.

Section 4.1.1.a. Les Pratiques Pédagogiques des Universitaires



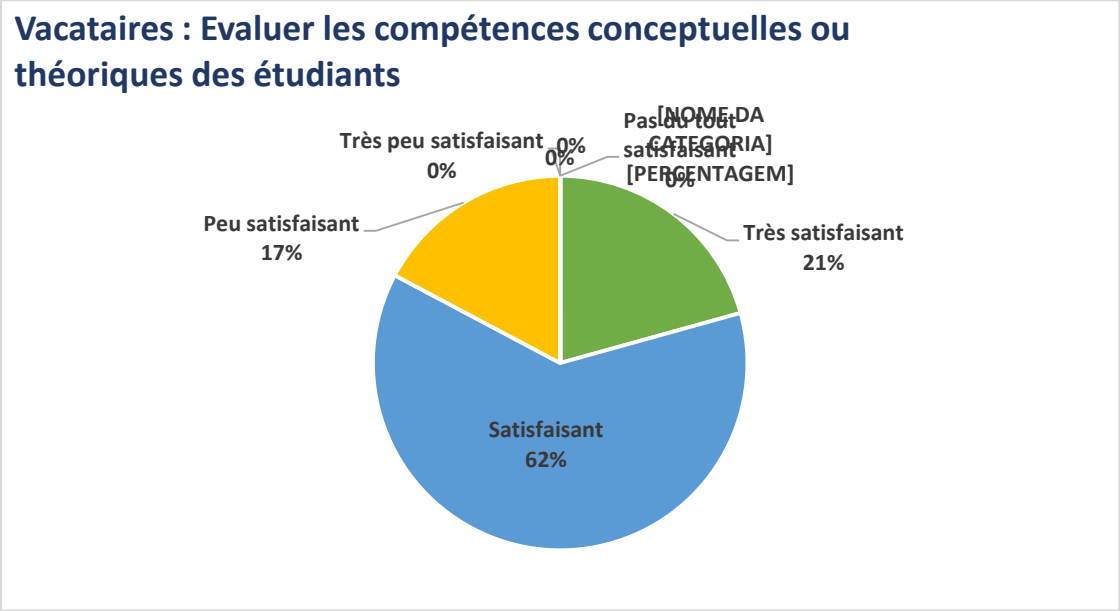


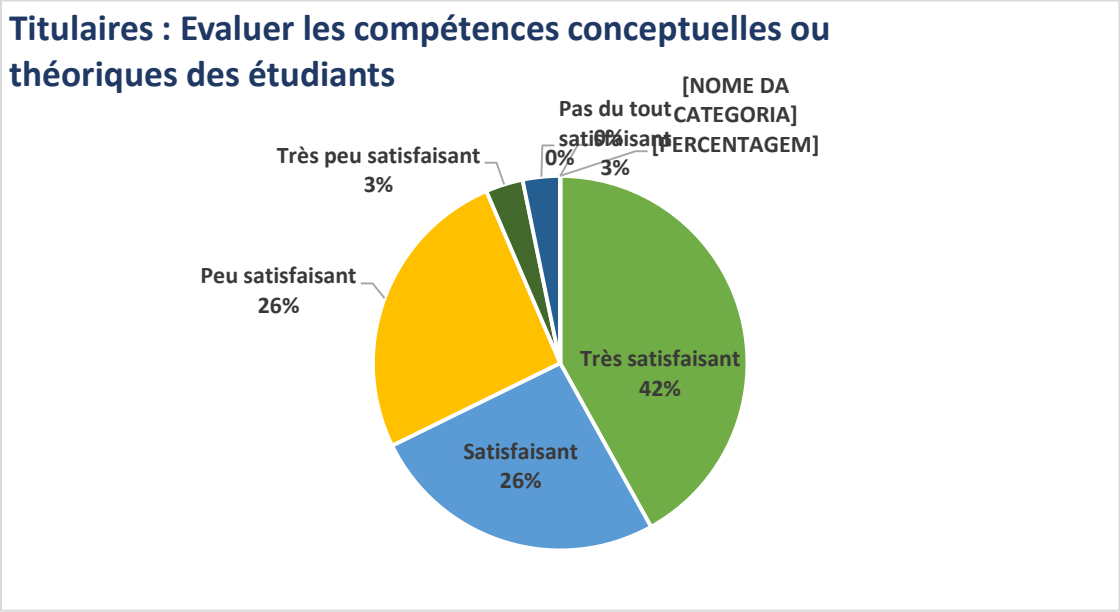
Relativement aux vacataires, 76% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour structurer le contenu d'une action de formation, contre 24% qui n'ont pas ces compétences.

Pour les titulaires, 64% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour structurer le contenu d'une action de formation, contre 36 % qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants vacataires se pensent plus compétents que les titulaires pour structurer le contenu d'une action de formation, par rapport aux titulaires.

Q14. Évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques





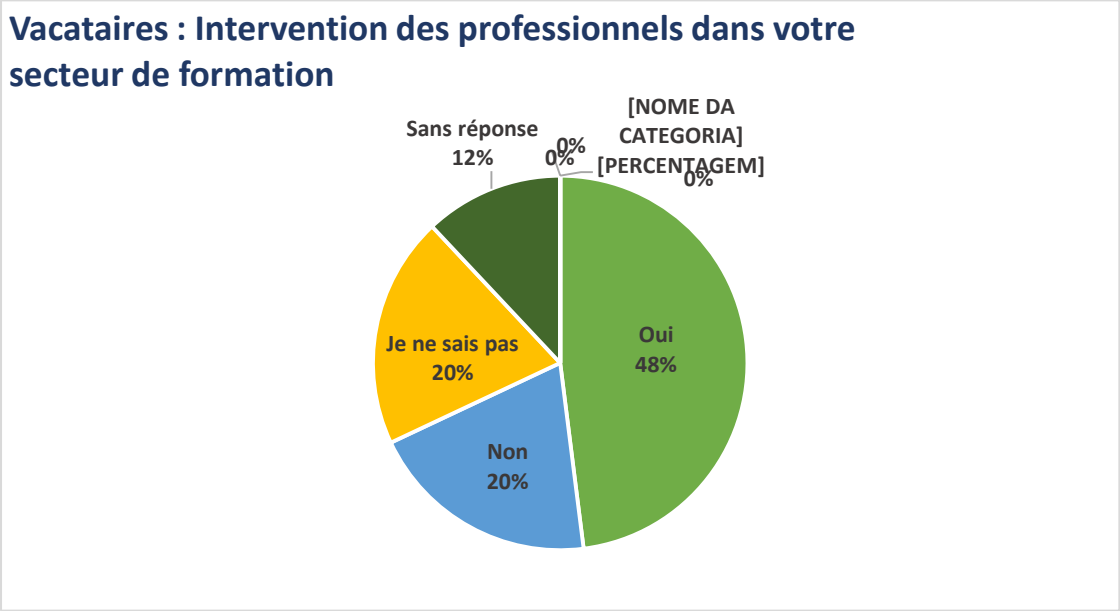
Relativement aux vacataires, 83% des enseignants pensent être en mesure d'évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants, contre 17% qui n'ont pas ces compétences.

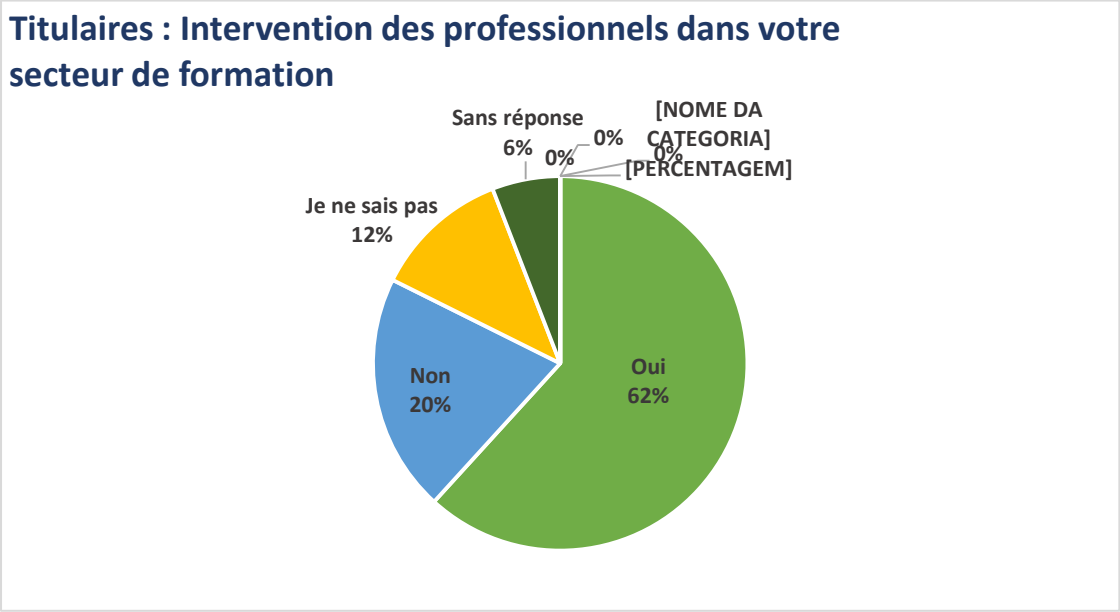
Pour les titulaires, 68% des enseignants pensent être en mesure d'évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants, contre 32% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Un nombre supérieur d'enseignants vacataires pensent être en mesure d'évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants, par rapport aux titulaires.

Section 4.1.2.b. Les Relations aux Entreprises

Q24. Des professionnels interviennent-ils dans votre dans votre secteur de formation ?



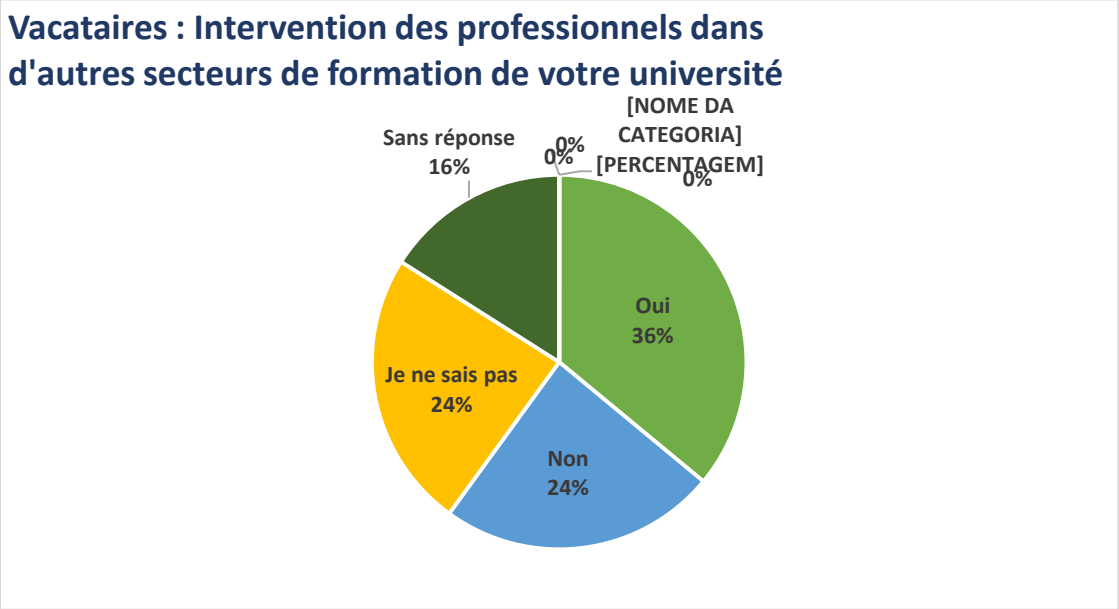


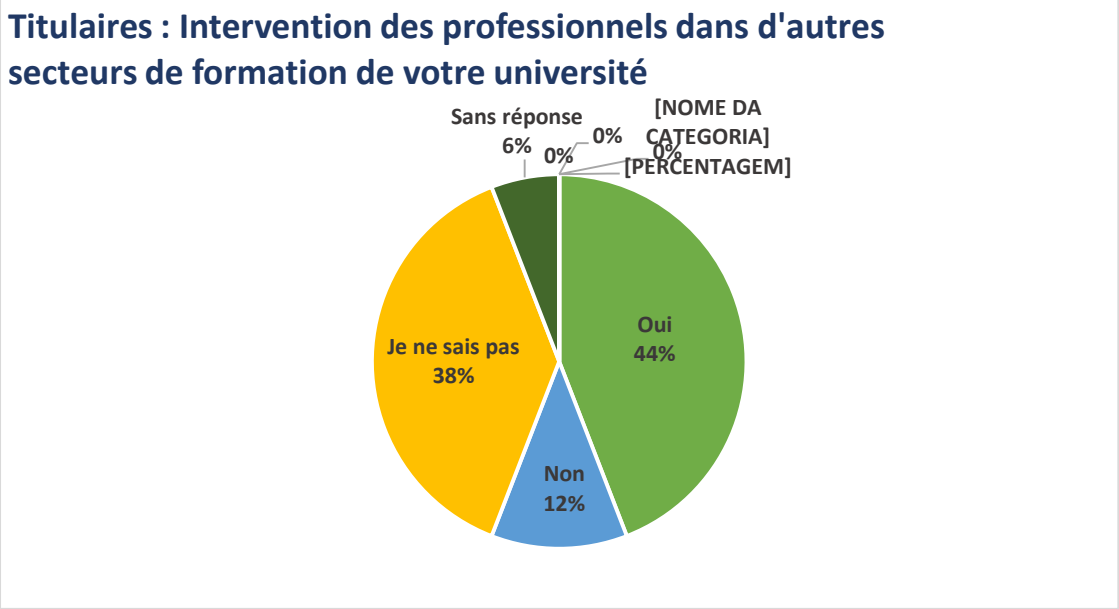
Relativement aux vacataires, 48% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans leur secteur de formation, contre 20% qui répondent par la négative.

Pour les titulaires, 62% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans leur secteur de formation, contre 20% des enseignants qui répondent par la négative.

Synthèse : Les titulaires sont plus nombreux, par rapport aux vacataires à reconnaître l'intervention des professionnels dans leur formation.

Q25. Des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de votre université ?

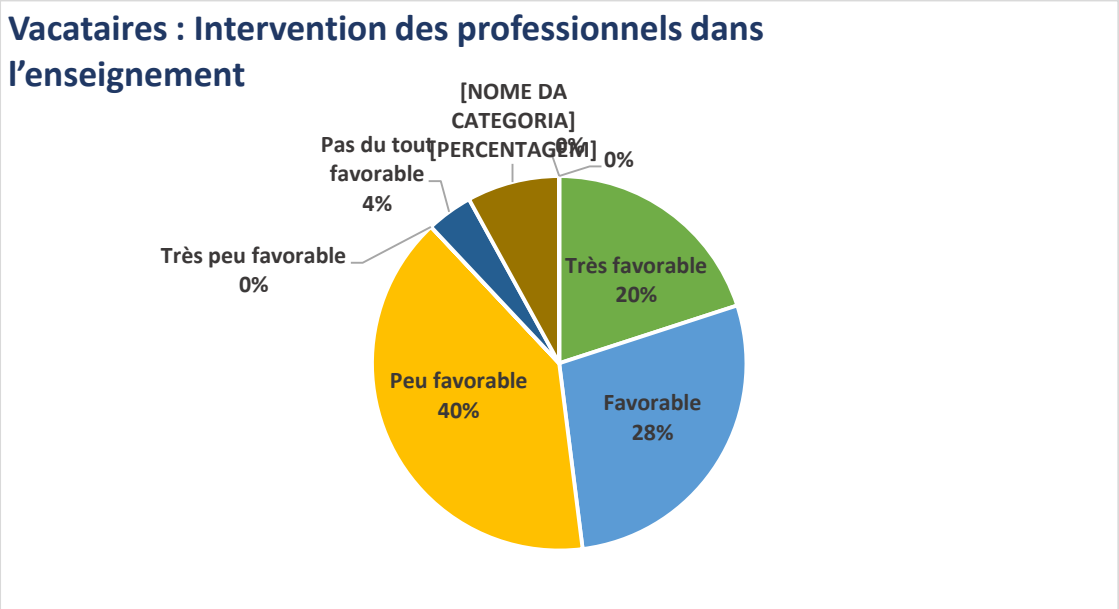


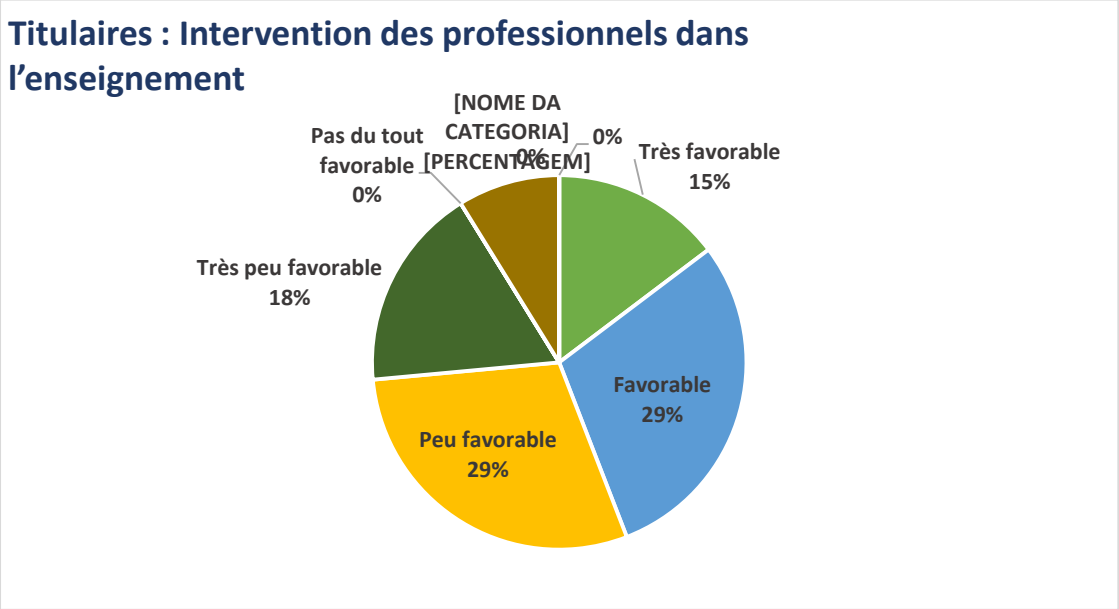


Relativement aux vacataires, 36% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de leur université, contre 24% des enseignants qui répondent à la négative.

Pour les titulaires, 44% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de leur université, contre 12% des enseignants qui répondent à la négative.

Q26. Que pensez-vous de l'intervention des professionnels dans l'enseignement ?

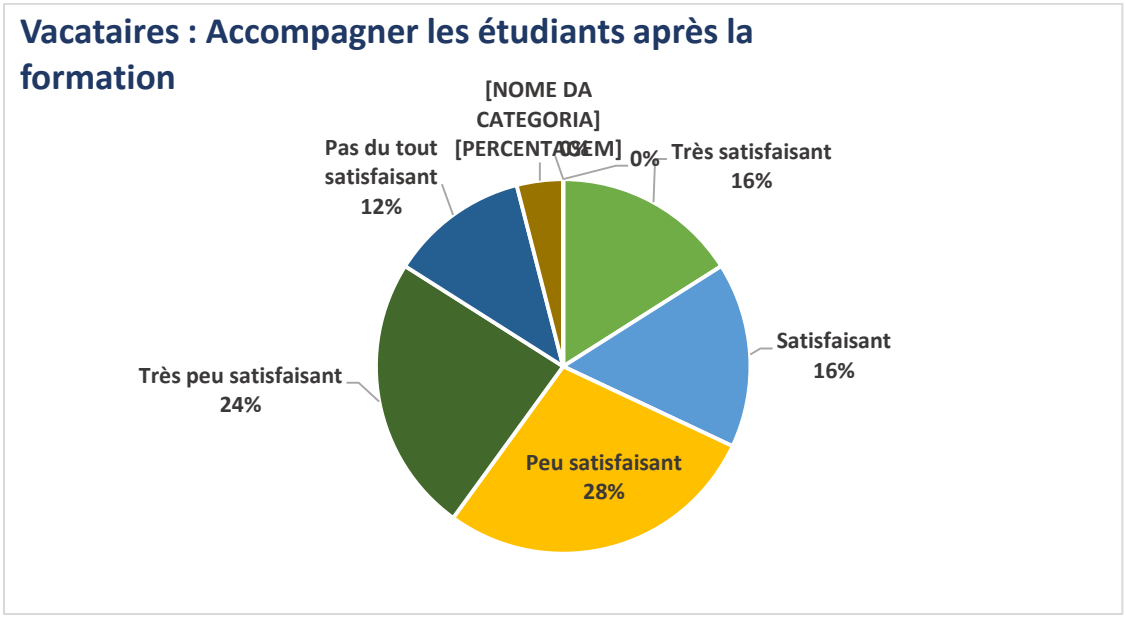


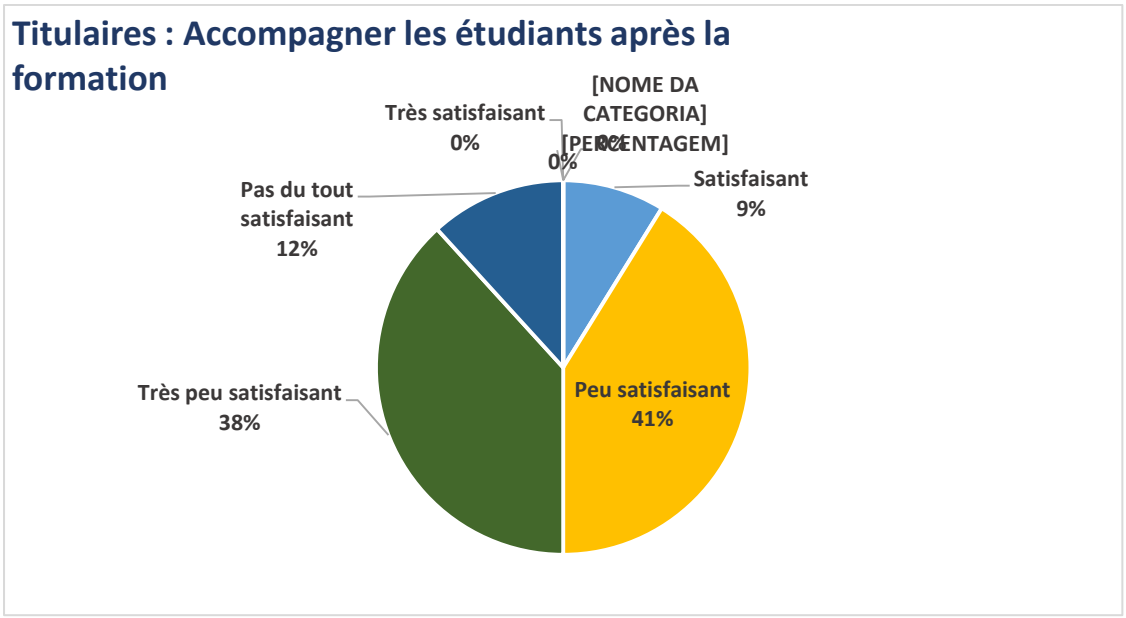


Relativement aux vacataires, 48% des enseignants sont favorables à l'intervention des professionnels dans l'enseignement, contre 44% des enseignants qui ne sont pas favorables.

Pour les titulaires, 44% des enseignants titulaires sont favorables à l'intervention des professionnels dans l'enseignement, contre 47% des enseignants titulaires qui ne sont pas favorables.

Q27. Accompagner les étudiants après la formation ?

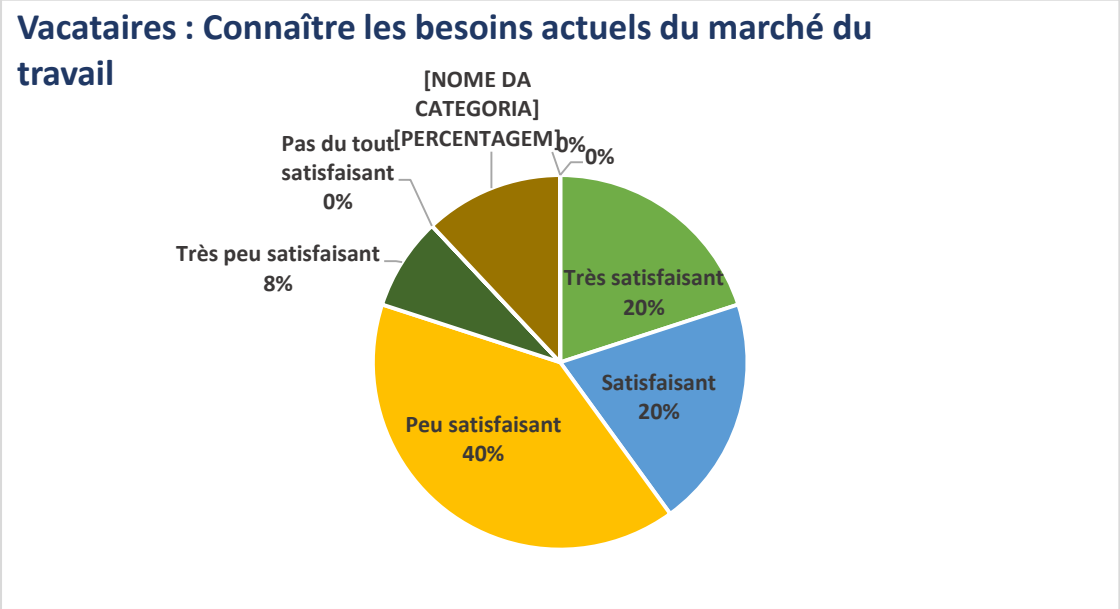


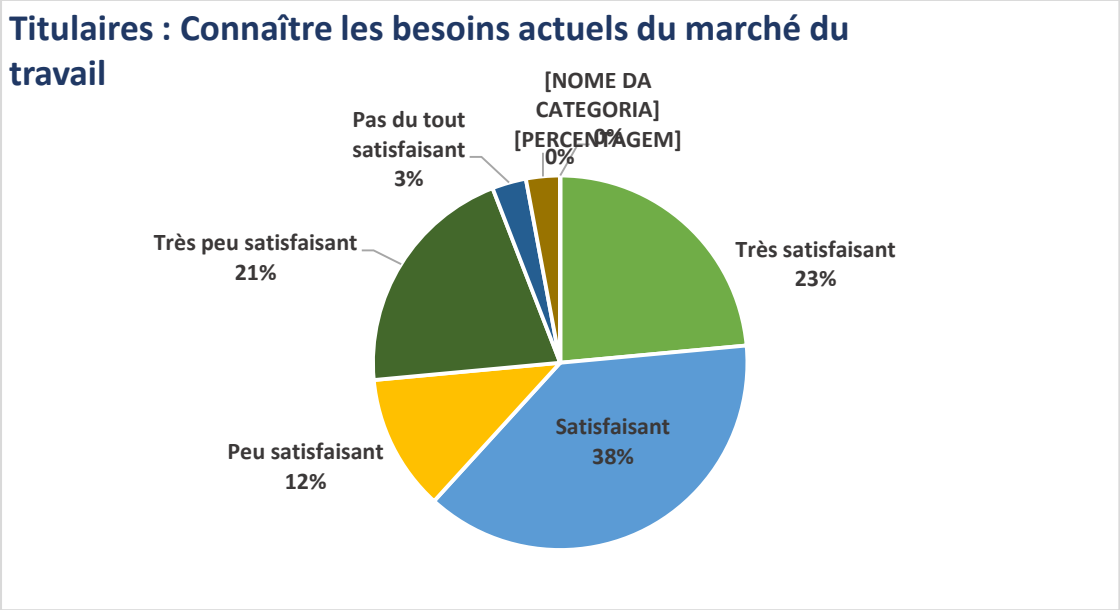


Relativement aux vacataires, 32% des enseignants de l'enseignement supérieur pensent que l'accompagnement des étudiants après la formation est satisfaisant, contre 64% qui pensent est peu ou très peu satisfaisant.

Pour les titulaires, 9% des enseignants pensent que l'accompagnement des étudiants après la formation est satisfaisant après la formation, contre 91% qui pensent est peu ou très peu satisfaisant.

Q28. Connaître les besoins actuels du marché du travail ?



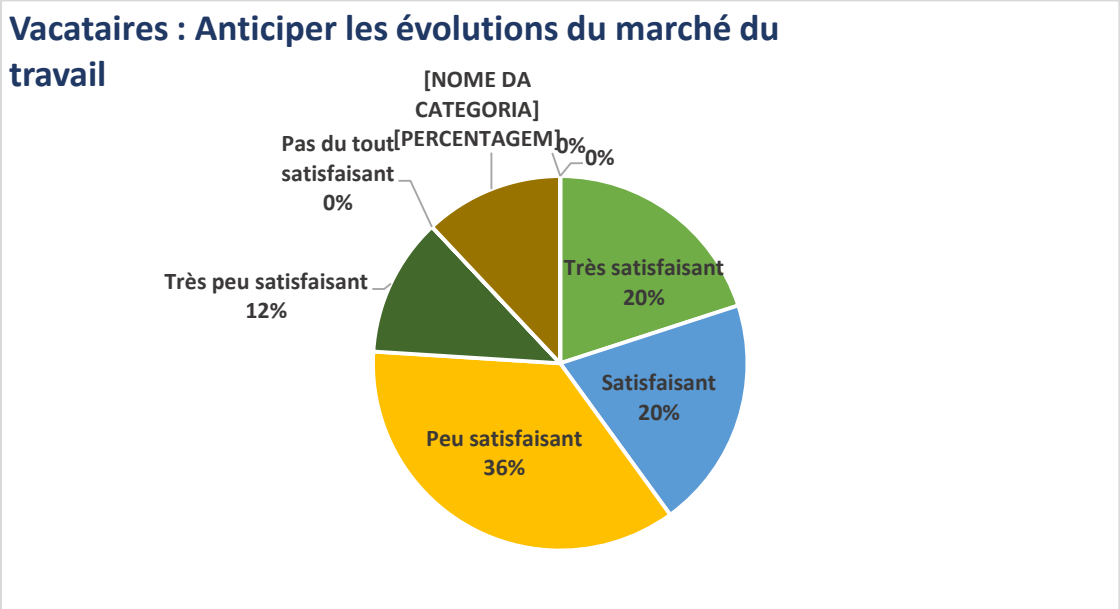


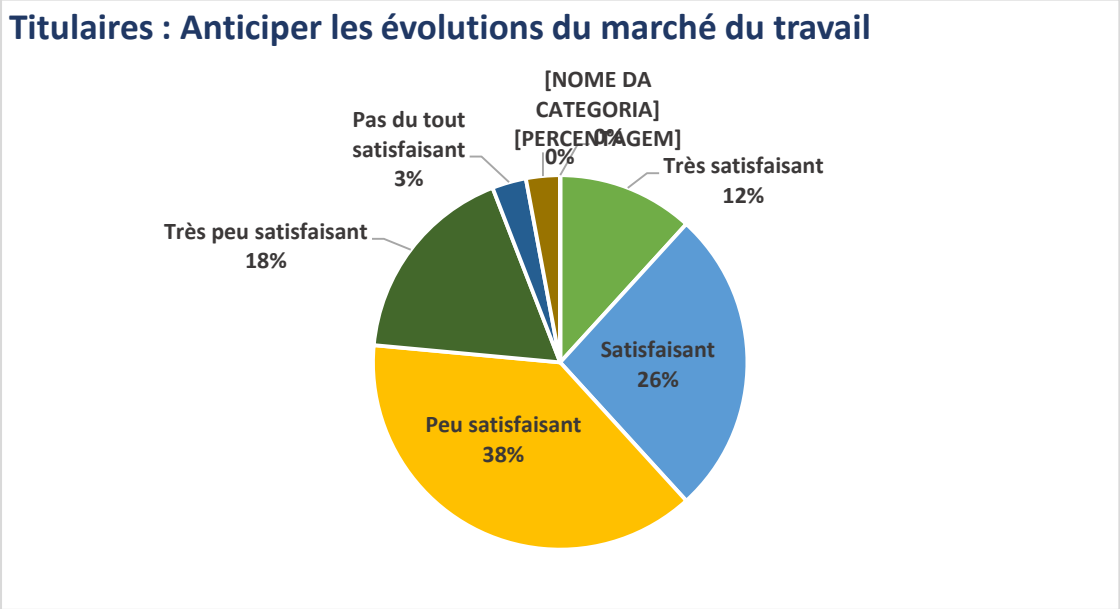
Relativement aux vacataires, 40% des enseignants connaissent les besoins actuels du marché du travail, contre 48% qui n'ont pas ces compétences.

Pour les titulaires, 61% des enseignants connaissent les besoins actuels du marché du travail, contre 36% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les titulaires semblent connaître mieux que les vacataires les besoins actuels du marché.

Q29. Anticiper les évolutions du marché du travail ?

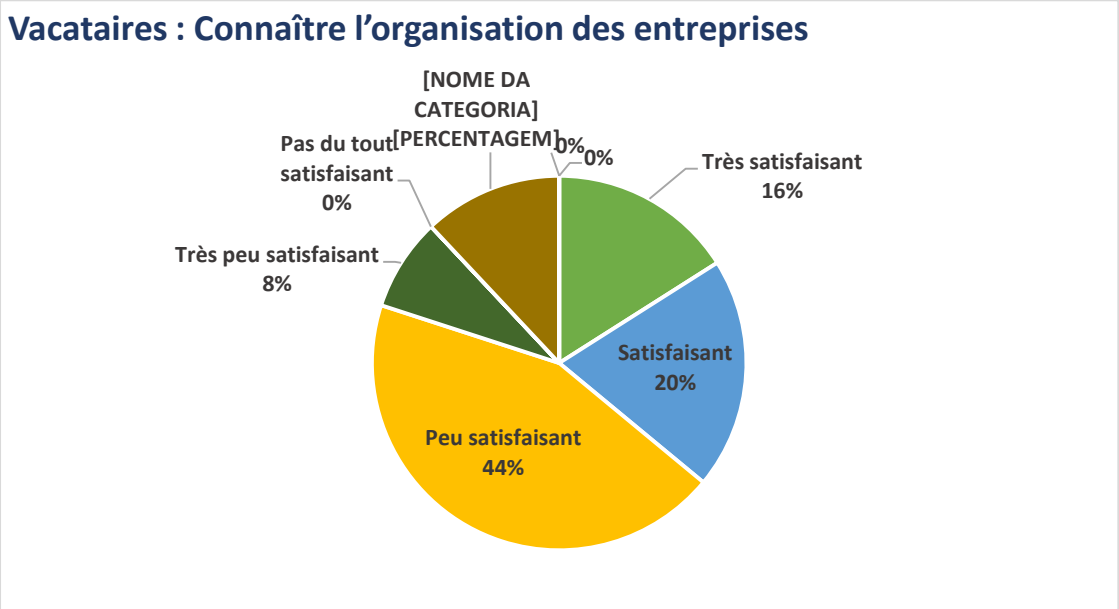


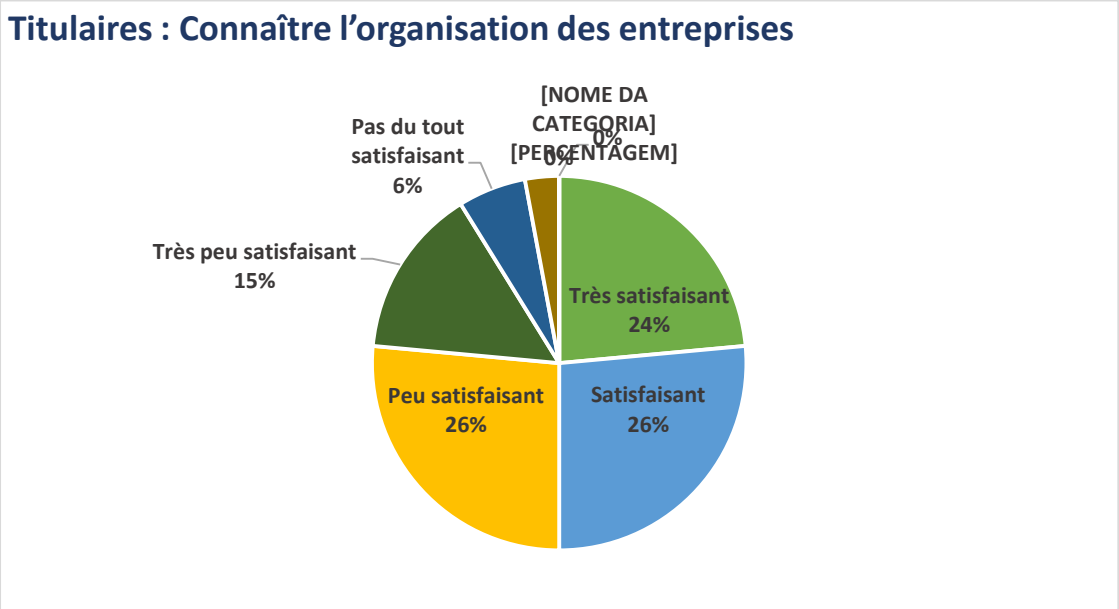


Relativement aux vacataires, 40% des enseignants pensent pouvoir anticiper les évolutions du marché du travail, contre 48% qui n'ont pas ces connaissances.

Pour les titulaires, 38% des enseignants pensent pouvoir anticiper les évolutions du marché du travail, contre 59% qui n'ont pas ces connaissances.

Q30. Connaître l'organisation des entreprises ?



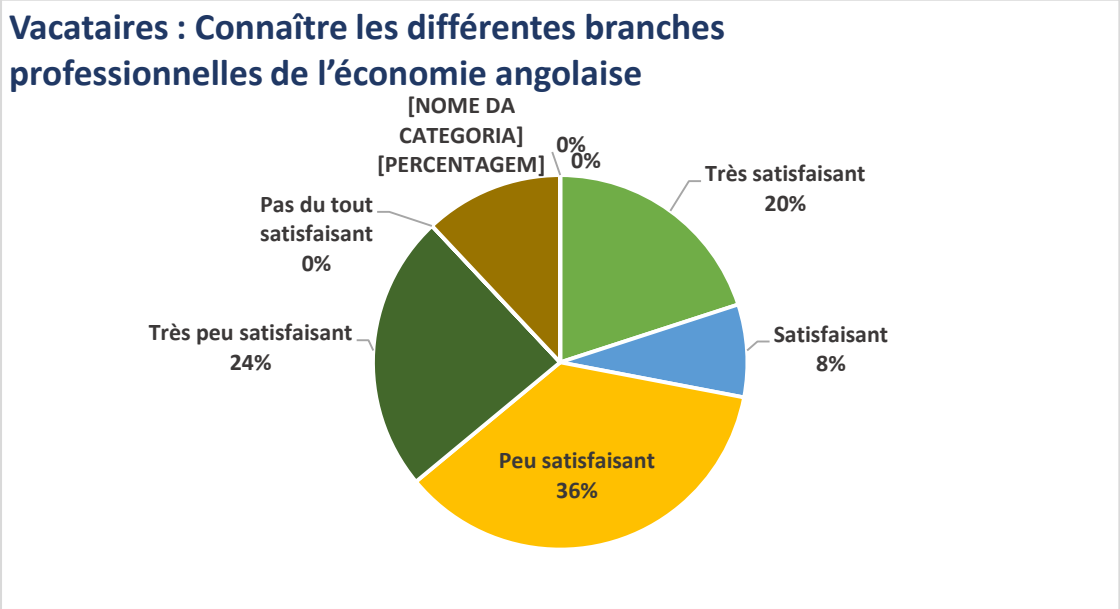


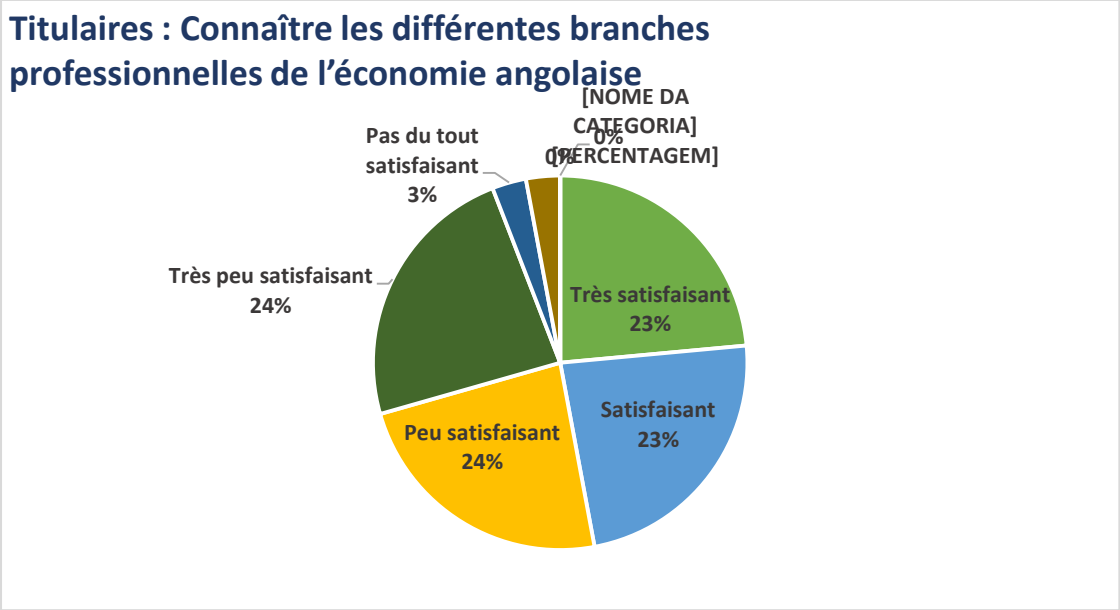
Relativement aux vacataires, 36% des enseignants pensent connaître l'organisation des entreprises, contre 52% qui n'ont pas ces connaissances.

Pour les titulaires, 50% des enseignants pensent connaître l'organisation des entreprises, contre 47 % qui n'ont pas ces connaissances.

Synthèse : Un nombre relativement supérieur d'enseignants titulaires pensent connaître l'organisation des entreprises, par rapport aux vacataires.

Q31. Connaître les différentes branches professionnelles de l'économie ?



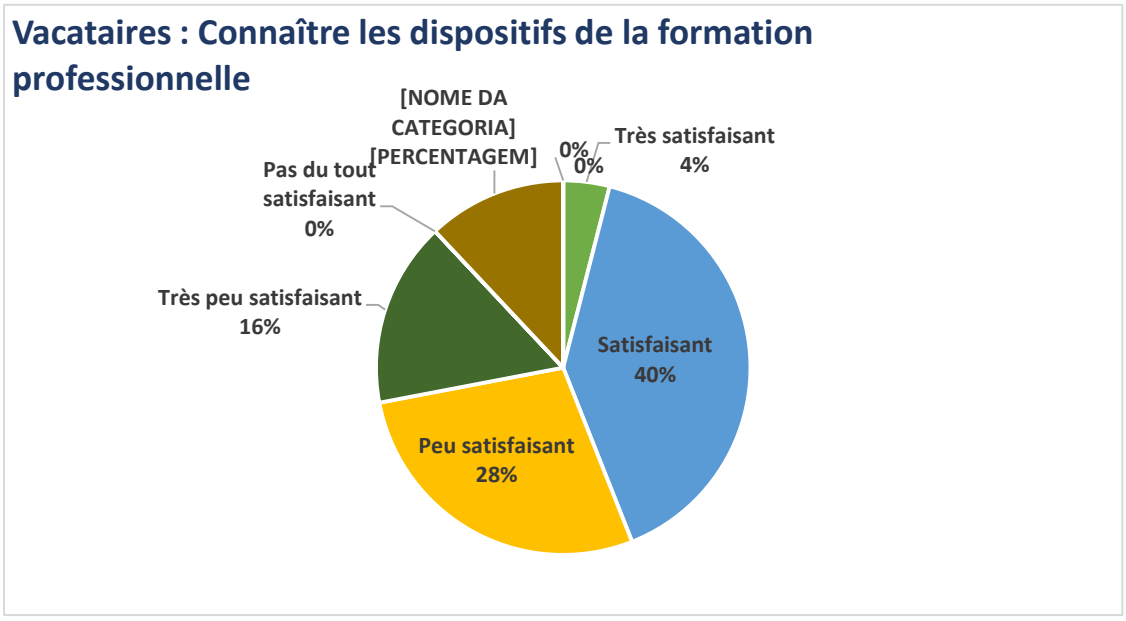


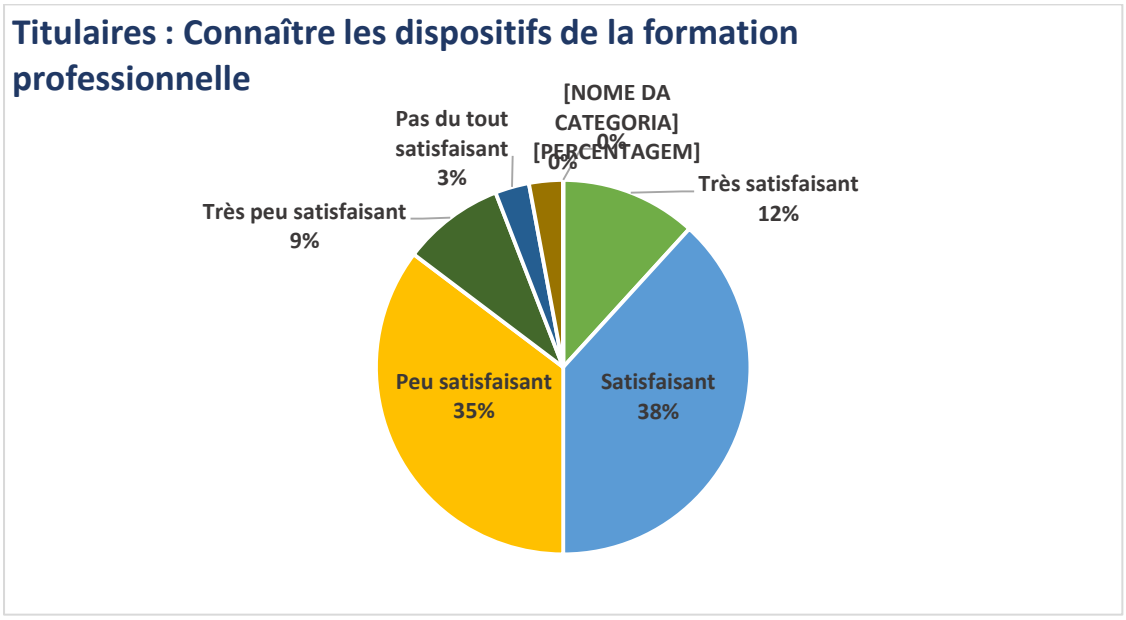
Relativement aux vacataires, 28% des enseignants pensent connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise, contre 60% qui n'ont pas ces connaissances.

Pour les titulaires, 46% des enseignants pensent connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise, contre 51% qui n'ont pas ces connaissances.

Synthèse : Un nombre significatif d'enseignants titulaires connaît, par rapport aux vacataires, les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise.

Q32. Connaître les dispositifs de la formation professionnelle ?





Relativement aux vacataires, 44% des enseignants pensent connaître les dispositifs de la formation professionnelle, contre 44% qui n'ont pas ces connaissances.

Pour les titulaires, 50% des enseignants pensent connaître les dispositifs de la formation professionnelle, contre 47% qui n'ont pas ces connaissances.

Synthèse: Un nombre légèrement supérieur d'enseignants titulaires, par rapport aux enseignants vacataires, connaît les dispositifs de la formation professionnelle.

Section 4.1. Conclusions

L'analyse de notre enquête nous a permis de décrire les principales perceptions et représentations des enseignants des institutions d'enseignement supérieur.

Les Pratiques Pédagogiques des Universitaires

L'objectif principal de l'enquête a consisté à identifier les procédures et les pratiques à travers lesquelles les connaissances sont transmises aux apprenants.

Il est à rappeler que la genèse des pratiques pédagogiques s'inspire des courants pédagogiques qui ont subi des grandes métamorphoses, suite au développement de la société et aux évolutions des théories, passant du behaviorisme, constructivisme et au socioconstructivisme.

Les interactions entre le formateur et l'apprenant ont connu des grandes mutations.

Si dans une phase initiale le formateur était considéré, comme seul détenteur de la vérité, à la longue avec le constructivisme l'apprenant devient le principal acteur de sa formation et avec le socioconstructivisme, les échanges avec les autres constituent un élément déterminant pour sa formation.

Ces courants théoriques ont conduit à l'avènement des démarches pédagogiques, permettant une meilleure compréhension des processus éducatifs, lesquels se structurent de la façon suivante :

- La méthode démonstrative
- La méthode analogique
- La méthode magistrale ou expositive
- La méthode interrogative
- La méthode découverte

Nos résultats d'enquête nous conduisent à conclure :

- qu'un nombre élevé d'enseignants aune grande préférence dans l'usage de la méthode magistrale, expositive, théorique, mettant en péril l'interaction, le suivi et assistance aux étudiants ;
- que les cours magistraux sont de plus en plus choisis par les enseignants, tenant compte de la taille des groupes des étudiants qui peut varier entre 60 à 100 personnes ;
- cela rend difficile la réalisation des travaux dirigés et des travaux pratiques, suite aux difficultés relatives aux moyens mis en place pour la réalisation de ces activités ;
- que ces caractéristiques remettent en question la préparation des enseignants et leur niveau actuel de compétences professionnelles.

Les Relations aux Entreprises

Les Relations aux entreprises sont dans la plupart de cas inexistantes, embryonnaires ou de faible degré, empêchant les établissements d'établir des partenariats pouvant contribuer à la mobilité estudiantine, à l'innovation pédagogique, à l'organisation des stages, à donner un profil professionnalisant aux diplômés, et un meilleur accompagnement vers le marché du travail.

Les relations entre universités et les entreprises constituent un aspect important dans le développement de l'enseignement, en offrant la possibilité aux entreprises de trouver des compétences dans le milieu universitaire.

Cette relation pourrait exercer une influence majeure sur l'offre de formation dans les universités, dimensionnée pour répondre et garantir l'employabilité des jeunes diplômés.

La relation avec les entreprises présuppose également la préparation des universités à créer un environnement, permettant la promotion des activités contribuant à assurer l'insertion professionnelle future des diplômés dans le monde du travail.

Il devient urgent et stratégique pour les universités de développer ces liens pour permettre l'adéquation des cursus aux objectifs et finalités des entreprises.

Section 4.2 : Analyse des Réponses au Questionnaire Ouvert

L'analyse du questionnaire ouvert s'inscrit dans la perspective d'identifier les tendances, vérifier, valider et confirmer les informations recueillies dans l'enquête quantitative.

Pour nous permettre d'aboutir à des synthèses et conclusions pouvant clarifier toutes les informations mises à notre disposition, nous allons structurer un ensemble d'analyses diversifiées pour enfin aboutir à des pistes de réflexion qui nous conduisent à proposer des solutions et des recommandations.

Les résultats seront basés sur les composantes du questionnaire ouvert, autour des six thèmes suivants :

1. Parcours professionnel
2. Activités actuelles
3. Modalités d'intervention pédagogique
4. Relations avec l'environnement économique et social
5. Principales contraintes
6. Projet Professionnel

Grâce à ce questionnaire ouvert, nous présenterons les réponses des 42 personnes (30 enseignants du secteur privé et 12 enseignants du secteur public), qui nous ont exposé avec ouverture et responsabilité, leurs préoccupations, leurs craintes, leurs sentiments sur l'ensemble de thèmes.

Le nombre d'intervenants varie selon la disponibilité ou l'intérêt du sujet, ce qui explique les différences dans l'univers des personnes contactées.

Certaines réponses avec un nombre réduit d'intervenants (par exemple, un intervenant) ont été éliminées sans pour autant nuire à la validité de l'enquête.

Chaque thème représente une section, dont les réponses seront confirmées par des extraits des déclarations formulées par certains enseignants.

La section 4.2 termine avec une conclusion, dans laquelle il est fait mention :

- d'une part aux tendances observées dans le questionnaire fermé, confirmées par l'analyse du questionnaire ouvert, à savoir :

    - sur les pratiques pédagogiques
    - sur les relations aux entreprises

- et d'autre part, les apports nouveaux résultant de l'analyse du questionnaire ouvert, notamment :

    - au niveau des pratiques des enseignants
    - sur les relations avec l'environnement économique et social
    - sur les politiques de gouvernance universitaire
    - sur les politiques gouvernementales
    - sur la rémunération des enseignants
    - sur les conditions de travail des enseignants
    - sur la création des mesures incitatives pour la reconnaissance des enseignants

Sous-Section 4.2.1. Parcours Professionnel

L'analyse de ce paramètre nous a permis d'identifier sur un ensemble de 40 personnes interrogées, la tendance, selon laquelle un nombre élevé d'enseignants du supérieur est détenteur de Master et de licence, alors que les docteurs présentent un nombre réduit de 8 personnes.

Cette analyse vue de l'intérieur de chaque type d'établissement, par les effectifs d'enseignants interrogés dans chaque échantillon pris séparément (40 personnes, réparties entre 11 enseignants pour le public et 29 enseignants pour le privé), on arrive aux résultats suivants :

- 6 doctorants pour le secteur public (54,5%), contre 2 doctorants du secteur privé (6,9%)
- 20 Masters pour le secteur privé (69%), contre 4 Masters pour le secteur public (36,4%)
- 7 licences pour le secteur privé (24,1%), contre 1 licence pour le secteur public (9,1%)

Sur un nombre réduit des enseignants interrogés, l'université publique présente un corps d'enseignants plus ou moins équilibré en termes des diplômes et des compétences.

Cette situation résulte des raisons que les enseignants interrogés ont exprimé en ces termes :

(E30) *« Ma carrière en tant qu´enseignant a commencé à l´Institut Supérieur de Techniques appliquées (ISTA) de Kinshasa où j´ai fait Ingénierie Mécanique. J´ai fait le premier cycle d´électro mécanique et j´ai choisi comme option pour le deuxième cycle, la mécanique de production après laquelle j´ai obtenu ma licence avec distinction en Ingénierie mécanique. »*
« Je me suis inscrit dans un master 2 à l´étranger mais je n´ai pu terminer à cause de ma vie professionnelle. »

(E34) « Peu après je me suis inscrit pour le master mais je n´ai pas pu terminer pour plusieurs motifs…»

(E23) « J´*ai dû interrompre un moment à cause de mon doctorat*. »
(E32*) « Je suis doctorant, avec une thèse en attente de la soutenance.* »

(E5) « *Je suis formé en pédagogie à L´Institut Moyen Normal de l´Education Garcia Neto. J´ai fait mathématiques à la Fac de sciences de 1992 à 1998 et j´ai présenté ma soutenance en 2001*. »

(E13) « *J´ai une licence en économie et je suis technicien en statistique et planification.* »
« *J´ai décidé de rejoindre Luanda pour mon Master 2 en Economie. »*
« Je suis en train de terminer une agrégation pédagogique puisque c´est aussi une obligation du Ministère de l´enseignement Supérieur jusqu´en 2021. »

Ces phrases illustrent la réalité que les enseignants rencontrent pour leur formation au niveau de Master et Doctorat, aussi bien dans le secteur public, que dans le secteur privé.

Une autre question concerne l'existence du nombre important d'enseignants vacataires dans les universités privées, par rapport à l'université publique : ils représentent 40% (16 enseignants) du groupe.

La plupart de ces enseignants vacataires interviennent dans plusieurs institutions pour pallier des problèmes financiers, sociaux et parfois pour compenser leurs charges horaires, souvent réduites.

On peut également souligner que la majeure partie des enseignants n'ont aucune certification pédagogique pour dispenser des cours dans le supérieur.

Pour faire face à cette situation, l'organe de tutelle de l'enseignement supérieur a rendu obligatoire la formation continue à courte durée (non supérieure à six mois) pour l'obtention des outils pédagogiques nécessaires pour tout enseignant ou toute personne désirant d'acquérir des habiletés pour accéder à l'enseignement supérieur.

« L'agrégation pédagogique » est prévue dans le cadre de la formation continue des enseignants et tout postulant, détenteur d'une licence, maîtrise ou doctorat, voulant s'engager dans l'enseignement de niveau supérieur.

Elle concerne les connaissances et compétences essentielles, que les enseignants doivent posséder et maîtriser pour être en mesure de conduire le processus d'enseignement et d'apprentissage en lien avec les pratiques pédagogiques et didactiques acceptables.

La durée de cette formation est variable, selon la programmation des institutions, et peut s'étendre pour une période non supérieure à 6 mois et ne confère aucun titre académique, mais se limite simplement à une certification d'acquisition des connaissances nécessaires pour l'exercice de l'activité enseignante, en conformité aux exigences de qualité.

Les objectifs définis pour cette formation « agrégation pédagogique » par l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Luanda (ISCED-Luanda) sont les suivants :

- *« Permettre à l'enseignant l'exercice de sa mission d'enseignement, avec l'efficience et l'efficacité sur le plan pédagogique, communication et éthique*
- *Contribuer à la formation continue des enseignants, ayant la licence, master et doctorat, dans les différents établissements d'enseignement en Angola*

- *Adapter le profil de l'enseignant aux innovations technologiques, pédagogiques et méthodologique*s » (ISCED - Luanda, 20199)

Les cours organisés par l'ISCED de caractère intensif, auquel nous faisons référence ont été structuré pour être administré dans une modalité présentielle, avec un cursus de 14 modules, d'une durée de 6 semaines ou 45 jours, comportant une charge horaire de 220 heures (soit 30% des cours théoriques, 70% des cours pratiques), dont 50 minutes pour la présentation de chaque leçon ou cours.

1. *Méthodes et techniques dans l'enseignement supérieur*
2. *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*
3. *Évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage*
4. *Les fondements et les courants pédagogiques contemporains*
5. *Méthodologies de recherche interdisciplinaire et élaboration de projets*
6. *Développement et gestion du curriculum et programmes*
7. *Politiques administratives et de gestion dans l'enseignement supérieur*
8. *Orientation et tutorat TFC (travail de fin de cours)*
9. *Les TIC's dans l'éducation*
10. *Éthique et communication éducative*
11. *Enseignement et apprentissage de la psychologie*
12. *Éducation et société*
13. *Législation éducative dans l'enseignement supérieur*
14. *Logiciel SPSS pour l'analyse statistique appliquée à l'éducation (ISCED-Luanda, 2019)*

Cette formation, dans sa structuration initiale, avait comme destinataire principal les enseignants de l'enseignement général, mais par ses finalités et son importance, elle a également intégré les enseignants du supérieur des institutions supérieures publiques ou privées et d'autres intéressés, désirant d'embrasser la carrière enseignante dans le supérieur, avec la seule condition de faire preuve de détenir une Licence, Master ou Doctorat.

Il est important de souligner que l'accès à cette formation est permis, moyennant le paiement d'une somme pouvant varier de 4000,00 Kwanzas (5,27 Euros), valeur à payer dans la formation par ISCED – Luanda, une institution supérieure pédagogique publique jusqu' à 240.000,00 Kwanzas (316,39 Euros).

Certaines institutions privées pour lesquelles la formation est payante, assume une partie des charges, mais d'autres non, suscitant des réclamations ou inquiétudes de la part des enseignants concernés.

D'autres institutions d'enseignement supérieur organisent également cette formation avec un cursus similaire pour l'agrégation pédagogique. Mais, nous avons choisi le programme de l'ISCED, tenant compte du rôle et de la place qu'occupent les institutions désignées ISCED, réparties dans plusieurs provinces de l'Angola.

La formation en « agrégation pédagogique » est rendue pertinente surtout dans la mesure où tout enseignant avec prétentions d'accéder à la catégorie supérieure de Professeur Auxiliaire et de Professeur Associé, devra passer une épreuve appelée *« Épreuve d'Aptitude Pédagogique et Capacité Scientifique, en vue d'évaluer sa compétence pédagogique et la profondeur de ses connaissances de recherche. » (Bulletin officiel, Ière Série nº 118, 2018, page 4113)*

Par contre, tout postulant à la catégorie la plus élevée dans la carrière enseignante, celle de Professeur de Chair (antérieurement appelée Professeur Titulaire), est obligé de passer « *l'Épreuve d'Agrégation*, *une épreuve publique d'aptitude pédagogique et capacité scientifique, à travers laquelle est apprécié tout le*

curriculum du candidat après obtention du titre de Docteur, le curriculum après la nomination comme Professeur Associé, le rapport de sa pensée originale sur une unité de formation (discipline, spécialité) et un cours pleinement originel dispensé, considérant la maturité et la qualité scientifique et pédagogique, la reconnaissance nationale et internationale et l'insertion institutionnelle du candidat, les éléments à prendre en compte dans ce type d'épreuve. » (Bulletin officiel, Ière Série nº 118, 2018, page 4113)

Notre enquête sur la population enseignante a permis d'observer les situations suivantes :

- 18 personnes ont suivi l'agrégation pédagogique (45%)
- 18 personnes n'ont pas d'agrégation pédagogique (45%)
- 4 personnes sont en formation en agrégation pédagogique - formation en cours (10%)

La répartition entre le public et le privé se présente comme suit :

Dans l'université Publique, on note que :

- Avec agrégation pédagogique : 6 personnes (15%)
- Formation en agrégation en cours : 1 personne (2,5%)
- Pas d'agrégation pédagogique : 4 personnes (10%)

Par contre, dans les universités privées, on a la répartition suivante :

- Avec agrégation pédagogique : 12 personnes (30%)
- Formation en agrégation en cours : 3 personnes (7,5%)
- Pas d'agrégation pédagogique : 14 personnes (35%)

On a pu également recueillir les déclarations suivantes :

(E5) *a l'agrégation pédagogique « est une formation importante et elle nous aide dans le choix, l´utilisation de plusieurs méthodes. On est plus le même enseignant lorsqu´on a participé à cette formation. »*

(E6) *a une agrégation « … chacun peut émettre ses opinions, connaissances et expériences par rapport au cours afin de nous enrichir tous et améliorer notre programme, car les universités sont caractérisées par des professeurs provenant de divers pays de formation dont les méthodologies apprises sont différentes. Il s´avère important de confronter ces différentes connaissances pour aussi éviter que les professeurs fassent n´importe quoi en dehors du programme brièvement conçu. »*

(E24) « *J´ai une agrégation pédagogique … nous pensons qu´on peut travailler sans cette agrégation. Le plus important serait d´avoir la base. D´ailleurs cette formation est devenue coûteuse aujourd´hui et empêche beaucoup d'enseignants à la faire. Malgré tout, elle est d´une importance majeure. »*

Un autre aspect que nous avons jugé utile d'analyser est de découvrir le parcours professionnel pour nous permettre de se faire un jugement sur le profil antérieur des enseignants, leur degré de participation dans la vie professionnelle ou enseignante.

Ceci nous a conduit à identifier les parcours de nos enseignants, de la façon suivante :

Sur un total de 39 enseignants que nous avons observé, ils nous ont fourni des réponses suivantes sur notre questionnaire ouvert :

- 14 enseignants (35,9%) ont été avant tout des enseignants en plusieurs domaines ou sous-systèmes du système éducatif
- 25 enseignants (64,1 %) ont été des professionnels en dehors de l'enseignement

Une autre analyse nous permet de déduire que ces 39 enseignants interrogés se répartissent, comme suit :

a) 15 personnes (38,46%) ont été avant tout enseignants dans certains sous-systèmes du système éducatif
b) 13 enseignants (33,33%) ont été des professionnels en dehors de l'enseignement
c) 11 enseignants (28,21%) combinent ou ont combiné en même temps l'enseignement et l'exercice d'une profession comme vacataire dans une autre institution

Nous pouvons aussi, en se basant sur la même analyse, en comparant les types d'institutions, procéder à la répartition suivante :

Classification des enseignants en fonction de l'université publique et des universités privées

a) avant tout enseignants

On note que 11 enseignants sont des universités privées (28,20%), contre 4 enseignants, appartenant à l'université publique (10,26%).

b) professionnels en dehors de l'enseignement

On signale que 9 enseignants appartiennent aux universités privées (23,07%), contre 4 enseignants de l'université publique (10,26%).

c) combinant en même temps l'enseignement et l'exercice d'une profession comme vacataire dans une autre institution

Dans ce cas, nous avons 4 enseignants de l'université publique (10,26%), contre 7 enseignants des universités privées (17,95).

Poursuivant cette même analyse, en prenant en compte le statut des enseignants, nous arrivons à la lecture suivante :

Classification en fonction du statut de l'enseignant de l'université publique

a) avant tout enseignants du secondaire

4 enseignants sont Titulaires (10,26%).

b) professionnels en dehors de l'enseignement

4 enseignants sont Titulaires (10,26%).

c) combinant en même temps l'enseignement et l'exercice d'une profession comme vacataire dans une autre institution

4 enseignants sont Titulaires (10,26%).

Classification en fonction du statut des enseignants dans les universités privées

a) avant tout enseignants du secondaire

4 enseignants sont Titulaires (10,26%), contre 7 vacataires (17,95%).

b) professionnels en dehors de l'enseignement

6 enseignants sont Titulaires (15,38), contre 3 vacataires (7,69%).

c) combinant en même temps l'enseignement et l'exercice d'une profession comme vacataire dans une autre institution

3 enseignants sont Titulaires (7,69%), contre 4 vacataires (10,26%).

D'une façon générale, sur 39 enseignants interrogés, 25 enseignants (64,1%) sont Titulaires, exerçant leur profession exclusivement dans le supérieur, contre 14 enseignants (35,9%) qui sont Vacataires, combinant l'enseignement et l'exercice d'une autre profession.

(E12) « *J´ai travaillé à la Direction Politique des FAPLA où j´étais le Chef du Département d´Administration et Finances. Et là, j´ai connu plusieurs personnes y compris l´actuel Président de la République.* »

« *J´ai été Vice-Doyen pour le secteur scientifique … quelques années plus tard, Monsieur le Ministre de l'enseignement supérieur m'a demandé d´intégrer une commission de l´académie qui était créée et je devrais donc être le Vice -Doyen de l´Académie des Etudes Avancées qui devrait être créée.* »

« *J´ai été après, avec l´aide du Ministère de l´Education, acheminé à l´Université Agostinho Neto en 1981, moi et les autres collègues. À l´Université Agostinho Neto, j´étais à la Faculté de Droit. Il faut aussi souligner qu´à l´époque j´étais militaire, capitaine.* »

Certains des enseignants ont eu des parcours influencés par des missions effectuées dans des différents contextes de formation ou de l'exercice de leurs professions.

Sur un total de 24 enseignants, les pays visités se présentent comme suit :

1) Etats-Unis : 3 personnes
2) Cuba : 3 personnes
3) Portugal : 4 personnes
4) Brésil : 6 personnes
5) Bulgarie : 1 personne
6) Russie : 1 personne
7) Italie : 1 personne
8) RDC : 1 personne
9) Allemagne : 1 personne
10) Espagne : 1 personne
11) Visite dans 2 pays de 2 personnes

En regroupant les pays visités par ces enseignants par types d'institutions d'enseignement supérieur, on constate que, 14 enseignants (58,33%) sont des universités privées, contre 10 enseignants (41,67%) de l'université publique, totalisant 24 enseignants.

Prenant comme base le nombre d'enseignants du secteur public, totalisant en principe 12 personnes et 30 personnes pour le secteur public, on constate un ajustement des pourcentages ci-dessus indiqués, dans le sens suivant :

- Les 10 enseignants du secteur public représentent 83,33%
- Les 14 enseignants du secteur privé représentent 46,67%. Cela montre la tendance, selon laquelle un nombre important d'enseignants du secteur public aurait réalisé des voyages et visites dans d'autres pays avant ou pendant la réalisation de leurs activités.

On observe une préférence pour les pays lusophones, le Portugal et le Brésil, pays avec lesquels l'Angola a des liens historiques. Les pays appartenant à l'ancien « Bloc de l'Est » apparaissent, puisque la plupart de cadres angolais ont eu leur formation initialement après l'indépendance dans ces pays pour des raisons idéologiques.

E10) « *J'ai terminé ma formation au Brésil en 2014 et en 2015 j'ai regagné le pays.* »

(E26) « *J´ai donc fait un master en Gestion des Ressources Humaines au Portugal.* »

(E42) « *J´ai une licence de Havane- Cuba … un master 2 de l´Université de Valence, un master 2 et un doctorat fait au Brésil.* »

Synthèse de la Sous-Section 4.2.1

On peut d'abord souligner le faible nombre d'enseignants détenteurs d'un cursus de formation au niveau de Master et Doctorat. Cependant, on vérifie une progression dans les universités privées des enseignants avec Master. Ce qui est un signal de l'engagement de ces institutions ou même des enseignants pour élever leur niveau de formation académique, indispensable pour l'intégration et la valorisation de la recherche dans leur parcours d'enseignant.

(E32) « *Je suis doctorant, avec une thèse en attente de la soutenance*. »

(E23) « *J´ai dû interrompre l'enseignement un moment à cause de mon doctorat*. »

Ce besoin de formation des enseignants par les universités publiques et les universités privées font partie des mesures intégrées dans les réformes en cours, lesquelles incitent les institutions à concevoir des plans prévisionnels quinquennaux de formation des enseignants (voir chapitre 3 de la thèse), mais ne présentent pas toujours des voies coordonnées pouvant conduire à la réalisation de ces enjeux.

La plupart d'enseignants n'ont pas pu connaître des expériences de formation dans des pays avec systèmes d'enseignement, dont l'éducation est déterminante pour le développement. Les pays visités par les enseignants présentent plutôt des liens d'ordre idéologique ou historico-coloniaux.

On constate, en ce qui concerne « l'agrégation pédagogique », une formation obligatoire, mais sans définition claire de ses contenus face à des avancées pédagogiques qui s'opèrent dans les pratiques pédagogiques et par les transformations digitales.

Mais, on observe que les universités privées intègrent en général 37,5% des enseignants avec agrégation pédagogique, contre 17,5% des enseignants du public avec agrégation pédagogique.

Une analyse plus stricte sur la composition de chaque secteur permet de nous fournir une meilleure tendance, plaçant le secteur public avec 7 enseignants détenteurs d'agrégation (sur 11) à 63,64%, contre 4 enseignants sans agrégation (36,36%).

Le secteur privé, de son côté, présente 15 enseignants (sur 29) avec agrégation pédagogique (51,72%), contre 14 enseignants sans agrégation pédagogique, représentant 48,28%. Comparativement, le secteur public comporte le nombre le plus élevé d'enseignants avec agrégation pédagogique et aussi un nombre inférieur d'enseignants sans agrégation.

Les non détenteurs de cette agrégation représentent 48,28% des enseignants des universités privées, contre 36,36% des enseignants de l'université publique.

Cela pourrait se justifier par le fait que dans le public les enseignants dans la majeure partie ne paient pas et ceux qui paient, le montant est dérisoire, tandis que dans les universités privées les enseignants paient des valeurs élevées ou parfois avec une coparticipation des institutions, ou en paiement différés.

Sous-Section 4.2.2 Activités actuelles

Nous avons cherché à comprendre par quel mécanisme, par quelle organisation, l'enseignant est passé pour acquérir son statut d'enseignant à temps plein ou à temps partiel pour intégrer la vie académique.

Sur un total de 42 (12 du secteur public et 30 du secteur privé) enseignants observés, 26 enseignants (61,9%) disent qu'ils exercent leur profession, comme des permanents, par contre 16 enseignants (38,1%), sont des professionnels, avec fonctions dans d'autres institutions ou entreprises.

Ces 26 enseignants permanents pris ensemble (61,90%), répartis par types d'institutions, représentent 14 pour les universités privées (33,33%), contre 12 pour l'université publique (28,57%)

En contrepartie, les 12 enseignants du secteur public (28,57%) sont tous des titulaires et les 14 enseignants du secteur privé (33,33) sont des vacataires.

Cette analyse faite séparément, tenant compte du nombre de chaque type d'institution (public et privé), nous conduit aux résultats suivants :

- 12 enseignants correspondent à la totalité (100%) des enseignants du secteur public (au nombre de 12)
- 14 enseignants correspondent à 46,67% du secteur privé (au nombre de 30)
- 12 enseignants du secteur public (100%) sont des titulaires
- 14 enseignants du secteur privé (46.67%) sont des vacataires

Les 16 enseignants, représentant 53,33%, qui sont des professionnels, avec fonctions dans d'autres institutions ou entreprises, appartiennent au secteur privé et ont le statut de vacataires.

L'enquête a permis de constater qu'une majeure partie de recrutement dans le secteur privé est réalisée dans des conditions qui mettent les enseignants dans une totale dépendance due à l'ambiguïté dans la définition du statut des vacataires et des termes contractuels. Les recrutements se font souvent sur candidature, sur invitation, sans appel offre.

Les 10 enseignants, soit 23,81%, ayant exprimé cette préoccupation sur un total des 42 enseignants interrogés, sont des universités privées avec perspective de devenir titulaires.

Le pourcentage restant, équivalent à 32 personnes (76,19%), partagé entre les enseignants de l'université publique et une partie des enseignants des universités privées, représente les enseignants qui assument, d'une part travailler pour un employeur, et d'autre part, travailler pour deux employeurs.

(E7) « *Actuellement je suis collaborateur à IMETRO, il y a de cela 7 ans*. »
« *J´administre 4 disciplines (cours) qui sont : théorie de mécanique appliquée, théorie de structure II, structure en bois, bêton Armée et pré-renforcée. J´ai en tout 22h de cours/semaine*. »

(E8) « *J'ai passé à collaborer à UGS, en dispensant le cours de projet et investissement, discipline auquel j´ai beaucoup d´affinités. Et petit-a-petit, à cause de la carence des cadres (professeurs) au pays, j'ai passé aussi à dispenser d'autres disciplines liées à ma formation… il y a de cela 12 ans de carrière*. »
« *Actuellement collaborateur à UGS et une formation en cours. Collaborateur à temps plein, bien que ma situation n´est pas encore bien définie.* »

(E23) « *En 2010 j´ai été nommé doyenne de la faculté. Et ce n´est pas facile !* »
« *J´ai eu des problèmes d´horaire et j´ai vite conclu que ce n´était pas ce que je voulais. La carrière académique était mon choix. J´ai donc rejoins l´université où j´ai commencé à travailler comme moniteur-stagiaire, je suis donc passé par toutes les catégories pour arriver où je suis.* »

« *Je suis enseignant collaborateur dans 3 institutions d'enseignement supérieur, dans l'Université Publique Agostinho Neto (4 ans de carrière) et dans deux institutions supérieures privées (l'université Oscar Ribas (2 ans de carrière) et ISPAS (3 ans de carrière). Dans l'Université Oscar Ribas, j'interviens comme professeur collaborateur invité. J'enseigne les mathématiques appliquées à l'économie, l'économétrie. Dans la totalité, c'est depuis 4 ans, que je me trouve dans l'enseignement supérieur … Dans toutes ces institutions, je suis donc vacataire ou collaborateur*. »

(E32) « *Je suis un cadre sénior du Ministère de la communication sociale et de la télévision publique d´Angola*. »
« *C´est mon premier emploi comme enseignant. Je suis ici depuis la création de l´établissement …il y a 10 ans* »
« *à IMETRO, je suis vacataire. Je dépends de la distribution des horaires. Si j´ai des heures, je me présente … Mes cours sont liés à la communication sociale, télévision et journalisme. J´ai déjà eu des cours de communicationesthétique, la fondamentation des sciences et technologies, conseiller de presse, relations publiques, journalisme télévisé, reportage, le genre cinématographique*. »

Synthèse de la Sous- Section 4.2.2

On constate que les 16 enseignants du privé (53,33%) qui sont des professionnels dans d'autres institutions participent dans le supérieur sur des postes de vacataires.

Par contre, les 12 enseignants permanents (100%) qui exercent leur profession à l'université publique sont des titulaires.

Parmi ces vacataires, une partie d'entre eux prend en charge de nombreuses heures de cours pendant toute l'année universitaire.

Les citations de certains des enseignants ci-dessus peuvent nous donner une idée sur cette situation

Sous-Section 4.2.3. Modalités de l'intervention pédagogique

Nous envisageons dans cette partie, d'une part d'analyser les pratiques pédagogiques des enseignants de l'enseignement supérieur utilisent pour transmettre les contenus des cours aux apprenants, aux étudiants,

et d'autre part avoir une information sur les outils et ressources pédagogiques, aussi bien que sur les modalités d'évaluation des étudiants.

Sur un total de 42 enseignants interrogés (30 du secteur privé et 12 du secteur public), les méthodes utilisées dans le processus d'enseignement, peuvent être classifiées, de façon suivante :

a) Méthode magistrale ou expositive: 18 enseignants, soit 10 enseignants du secteur privé (33,33%) et 8 enseignants (66,67%) du secteur public.

(E17) « *Des cours magistraux, séminaires, travaux pratiques, des activités théorico-pratiques, les pratiques du labo… toutes ces méthodes sont incorporées dans nos pratiques pédagogique*s. »

E9) « *Mes cours sont dispensés en deux volets : de cours théoriques où j'enseigne des théories, des principes, des théorèmes etc. et la pratique, dans la perspective des questions et réponses où je fais l´évaluation continue des apprenants (étudiants*). »

b) Méthode démonstrative (pratiques) : 7 enseignants, soit 6 enseignants du secteur privé (20%) et 1 enseignant dans le secteur public (8,33%).

c) Débats : 4 personnes, soit 4 enseignants pour le secteur privé (13,34%), avec aucun enseignant du secteur public.

d) Méthode la découverte (recherche) : 3 enseignants, soit 3 enseignants du secteur privé (10%), avec aucun enseignant dans le secteur public.

e) Utilisation des outils et ressources pédagogiques : 8 enseignants disent faire usage des équipements pédagogiques, soit 5 enseignants du secteur privé (16,67%) et 3 enseignants du secteur public (25%).

f) Méthode analogique : 1 enseignant utilisant cette méthode, soit 1 enseignant du secteur privé (3,33%), sans aucun enseignant dans le secteur public.

g) Étude de cas : 1 enseignant, soit 1 enseignant pour le secteur privé (3,33%), avec aucun enseignant du secteur public.

Les déclarations des enseignants ci-après peuvent constituer une illustration sur des pratiques mises en place dans les institutions faisant partie de l'échantillon, mais qui reflètent les tendances générales dans l'enseignement supérieur en Angola.

E11 « *J´utilise les présentations en power point avec mon projecteur qui facilite l´interaction entre les étudiants eux même et avec les enseignants, cela apporte au cours une autre dimension plus interactive et je pense que cela soit une des méthodes la plus utilisée aujourd´hui par les enseignants.»*

(E12) « *ici à la Fac, nous avons un tronc commun dans les deux premières années. Toutes les spécialités (5 au total) ont les mêmes cours ou disciplines peu importe les spécialités désirées par les étudiants. Les spécialités sont choisies à partir de la troisième année. Alors, pour parler des enseignants, nous avons beaucoup d´étudiants en première et deuxième année et avec des salles pléthoriques, les enseignants sont obligés à utiliser la méthode expositive en utilisant le matériel disponible : projecteur, livre, cahier… ou*

encore des conférences. Cependant, lorsque le nombre d´étudiant devient raisonnable dans les salles, les méthodes aussi changent. »

4.2.3.1 Difficultés d'enseignement liées à un manque de ressources financières

En analysant les problèmes, avec lesquels sont confrontées les institutions, nous avons interrogé 30 enseignants (19 du secteur privé et 11 du secteur public) qui nous ont fourni des appréciations suivantes :

a) 12 enseignants considèrent le manque de livres/ressources bibliographiques, (7 enseignants du secteur privé (36,84%) et 5 enseignants du secteur public (45,46%).

(E16) « *On n'a pas assez de livres ici. Il est vrai que l´Université a une bibliothèque, mais nos étudiants ne trouvent pas assez de livres ici. Ceux qui peuvent acheter ou commander des livres à l´étranger et les autres achètent ici ou alors, ils font des copies parce que les livres sont trop chers.*»

(E31) « … *recommander des livres mais où les trouver ! Nous avons un grand problème à la bibliothèque, c´est la situation des livres. Moi, je partage parfois mes livres avec mes étudiants surtout ceux qui sont en train de rédiger leurs mémoires. Les livres sont difficiles pas seulement dans notre bibliothèque. Même ailleurs on ne les retrouve pas. Les encourager à fréquenter la bibliothèque tout en sachant qu´ils ne trouveront rien, ce n´est pas normal. Nous partageons donc nos ressources, je télécharge des livres et des articles, je commande d´autres via Portugal et on les partage*. »

b) 10 enseignants pointent le manque de laboratoires, d'ordinateurs, de programmes appropriés (software), de projecteurs, (8 enseignants du secteur privé (42,11%) et 2 enseignants du secteur public (18,18%).

(E3) « *L´Université devrait nous doter de ressources comme les laboratoires pour la comptabilité, des ordinateurs avec des programmes appropriés comme « primavera » mais malheureusement nous n´avons rien. Nous comme enseignants nous nous efforçons pour réduire certaines difficultés. Nous avons besoin des projecteurs pour nos cours de comptabilité et l´Université n´a rien. Donc, nous enseignants, nous faisons de notre mieux avec nos propres moyens. Le matériel didactique, les livres. Nous recevons nos programmes auprès du département mais les enseignants doivent ajouter quelque chose. On n´a pas de livres. L´enseignant fait un effort en vue d´actualiser la bibliographie auprès des étudiants.* »

c) 4 enseignants soulignent aussi le manque d'internet et de bibliothèques virtuelles, l'insuffisance du débit d'internet, (3 enseignants du secteur privé (15,79%) et 1 enseignant du secteur public (9,09%).

(E15) « *L´internet qui pourrait permettre aux étudiants d´avoir accès aux bibliothèques en lignes et par conséquent à un grand nombre d´ouvrages n´a pas un bon débit, je dirai même précaire.* »

d) 4 enseignants se réfèrent au manque de finances pour améliorer les conditions de fonctionnement des institutions, soit 3 enseignants du secteur public (27,27%) et 1 enseignant du secteur privé (5,26%)

(E23) « *C´est un effort énorme pour se procurer le minimum parce que nous sommes une institution publique dépendant encore du budget général de l´état et nous avons traversé des moments plus difficiles encore. Il y a eu des mois où nous n´avions qu´ 1 million de kwanzas par mois pour le carburant, l´électricité, l´eau etc... Cela ne servait plus à rien. Là encore nous avions quelque chose. Il y a également eu des moments où nous n´avions rien*. »

(E42) *« C´était encore mieux il y a quelques années. Avec cette crise, il est difficile de faire des investissements surtout avec l´achat des réactifs et autres équipements. Pour les enseignants tout va bien. Le problème c´est de montrer et démontrer à nos étudiants comment procéder à une analyse et quelle réponse apporter aux différents résultats des analyses. En gros, c´est encore mieux que dans les établissements publics. »*

4.2.3.2 Modalités d'évaluation des étudiants

Notre intention est d'analyser les différents mécanismes et instruments mis en place pour vérifier leur conformité aux pratiques acceptables.

Dans cette démarche, 28enseignants du supérieur (20 du secteur privé et 8 du secteur public) ont abordé ce thème pour identifier les types d'évaluation en usage dans le processus de certification des connaissances.

L'analyse a permis de produire des observations suivantes :

a) 21 enseignants pratiquent l'évaluation continue : 13 enseignants du secteur privé (65%) et 8 enseignants dans le secteur public, ayant abordé ce thème adhèrent à 100% à cette méthode d'évaluation

   E15) « *Les étudiants sont évalués de façon continue, les étudiants ont toutes les semaines, des cours pratiques dans le labo et sont évalué de façon continue en fonction du thème du cours. Ensuite, nous avons des évaluations partielles, 3 fois l´année pour les disciplines annuelles et pour les disciplines semestrielles, 2 fois le semestre*. »

b) 1 enseignement du secteur public (5%) pratique une évaluation essentiellement théorique (4 évaluations l'année : 2 évaluations au premier semestre et 2 évaluations au deuxième semestre)**.**

c) 1 enseignant du secteur privé (5%) prévoit l'évaluation par matrices d'épreuves avec critères d'évaluation, critères de processus et évaluation, critères de produit et évaluation, capacité de synthèse, précision de rédaction, maîtrise des contenus, exécution des orientations :

(E25) « *Nous avons un règlement. Dans la filière de l´économie, nous avons une épreuve partielle qui vaut 30% et l´examen 70%. Si l´enseignant décide de compter l´évaluation continue qui peut se faire moyennant un travail pratique, ce dernier aura 20%, la partielle 30% et l´examen 50%.* »
« *Cependant, à la fac de droit cela dépend du statut de la discipline si elle est annuelle ou semestrielle. Si elle est annuelle, deux partiels et un examen. Il y a aussi des examens oraux et les sessions de rattrapage*. »

d) 1 enseignant du secteur privé (5%) a opté pour l'évaluation dictée par les besoins du marché du travail.

   (E37) « *Nous sommes parmi les meilleures facultés d´ingénierie du pays. Nous avons 120 étudiants, 60 en sciences informatiques et 60 en télécommunication. La formation dure 4 ans et actuellement nous avons 6 finalistes. Ce qui veut dire que le reste de la promotion est resté en mi-parcours … nous formons 6 personnes et nous sommes sûrs qu´ils sont bien formés et apporteront un plus dans le*

marché du travail. Nous formons des ingénieurs pour montrer au monde que les angolais sont capables d´occuper la place qu´occupe plusieurs expatriés lorsqu´ils viennent ici. »

e) 1 enseignant du secteur privé (5%) dit appliquer l'évaluation des cours tout au long de l'année universitaire.

Synthèse de la Sous-Section 4.2.3

On constate que la méthode la plus utilisée par les enseignants est celle ayant trait aux cours magistraux, puisque les cours pratiques, démonstratifs et les études de cas sont conditionnés par plusieurs facteurs d'ordre technique, infrastructurel et financier. Les échanges et l'accompagnement des étudiants sont presque inexistants, et la recherche est très faiblement développée.

Les institutions publiques aussi bien que les institutions privées sont dépourvues des moyens et des dispositifs nécessaires pouvant les aider à mettre en œuvre les savoirs à la disposition des étudiants, même si les institutions privées sont relativement mieux placées, pour disposer de sources financières propres.

Les enseignants se voient donc confrontés à d'énormes obstacles au niveau des ressources bibliographiques et des équipements technologiques informatiques et autres supports pour l'exercice de leurs fonctions des formateurs. Les limites majeures se situent au niveau des financements disponibles qui ne correspondent aux objectifs.

On peut également constater que l'enseignement devient de plus en plus un espace où chacun invente ses règles dans une sorte d'improvisation, aussi bien au niveau des pratiques de formation que de la validation des connaissances.

Sous-Section 4.2.4 Relations avec l'environnement économique et social

Nous avons cherché à savoir à quel point l'interaction avec les différents acteurs qui interviennent dans la sphère économique et sociale pourrait contribuer à résoudre certains problèmes rencontrés dans l'enseignement supérieur.

Ces relations conduisent parfois à des partenariats, des accords, des protocoles d'intention, pour l'organisation des stages des étudiants, la mobilité des enseignants et l'intervention des professionnels dans la vie académique.

4.2.4.1. Compétences à développer chez les étudiants

21 enseignants (6 du secteur public et 15 du secteur privé) ont répondu sur ce thème, dans le but d'avoir une idée sur les tendances de leurs attentes sur les compétences à développer. Ceci nous a donné des indications suivantes :

a) 6 enseignants appartenant à l'université publique (50% du total des 12 enseignants du public) considèrent, entre autres, les compétences suivantes :

- Privilégier les thèmes des travaux de fin de cours en informatique, pouvant contribuer aux changements ;
- Promouvoir des travaux de terrain de la médecine liés aux réalités de la société ;
- Encourager le choix des thèmes de recherche avec relation avec les problèmes sociaux ;

- Orienter les étudiants des filières d'ingénierie en hydraulique, en environnement vers la résolution des problèmes réels environnementaux qui affectent le pays ;
- Stimuler les étudiants à se rapprocher des entreprises pour mieux connaître leur organisation interne et leurs besoins ;
- Éduquer et instruire les étudiants à opter pour des projets informatiques avec impact sur les contraintes de la société.

(E11) « *Concernant les thèmes liés aux problèmes sociaux « L´année dernière nous avons organisé un symposium sur le niveau de glycémie dans une école, nous avons demandé l´autorisation et nos étudiants y sont allés recueillir des échantillons. On encourage nos étudiants à le faire et c´est, d´ailleurs, l´objectif du symposium*. »

(E14) « *Comme vous le savez, nous sommes dans un pays où les problèmes vont dans tous les sens. Les étudiants sont donc encouragés à entreprendre des recherches en fonction de ces problèmes qui surgissent dans notre société.* »

(E23) « *Les travaux de master sont tous orientés vers la résolution des problèmes sociaux. Exemple dans la filière ingénierie de l´environnement, l´ingénierie hydraulique, tous les thèmes abordés sont orientés vers la résolution des problèmes environnementaux réels que vit Luanda et les autres provinces*. »

(E24) « *J´ai un cours lié, de façon directe, aux entreprises et il est plus que clair que ce que nous demandons aux étudiants, de créer des liens avec les entreprises pour mieux se rapprocher d´elles et les comprendre*. »

(E27) « *Concernant les mémoires « Ce sont des projets informatiques mais qui prennent en compte les problèmes sociaux et apportent des solutions à ces problèmes. Ce sont donc des projets avec un impact social important.* »

b) 15 enseignants des universités privées (50% du total de 30 enseignants du secteur privé) pensent que cette relation apportera des bénéfices suivants :

- Mise en relation de la composante pédagogique avec la composante sociale dans la formation des étudiants pour les pousser vers des projets pouvant apporter des solutions par rapport aux problèmes de la société, tels que les embouteillages, les résidus, les déchets et leur traitement,…

- Encourager les étudiants à faire des recherches sur les différents problèmes sociaux, en les orientant à développer des projets conduisant à résoudre des situations concrètes, tels que dans les entreprises pétrolières et dans le domaine de la construction civile.

- Développer des compétences des étudiants, qui correspondent aux attentes des entreprises, de la société et aident à leur insertion professionnelle ;

(E19) La place des problèmes sociaux « *L´établissement a des projets axés sur la résolution des problèmes ponctuels comme celui du mauvais état de nos routes, d´autres sur l´assainissement au niveau de la ville de Luanda*. »

(E29) « *Les mémoires doivent apporter des solutions aux problèmes sociaux. Exemple s´il y a des problèmes d´inondation dans tel ou tel endroit, les gens vont voir l´ingénieure et ce dernier doit apporter une réponse. Notre étudiant doit donc se mettre dans la peau de l´ingénieure, identifier le problème et concevoir un projet-réponse à ce problème.* »

(E33) « *Tous mes cours exigent une expansion parce qu´ils sont pratiques et ont besoin d´un champ d´application. »*
« Nous avons deux sortes de travaux de mémoires : le réseau ou la programmation. Ces deux sont pratiques et les étudiants doivent, pour leurs mémoires, partir des problèmes concrets et ensuite proposer des solutions. »

(E37) « *J´ai entendu dire qu´il y avait des informaticiens en excès dans le pays et que cette filière ne devrait plus exister. C´est une blague. La question serait de savoir combien d´ingénieurs en sciences informatiques sont formés dans des universités angolaises ? C´est le premier point. Ensuite, nous avons des établissements qui forment mais ces ingénieurs n´ont pas d´emploi parce que personne ne les accepte. Le problème serait donc de savoir quelles sont les établissements qui forment des professionnels acceptés par les recruteurs, les entreprises et ensuite demander à ceux qui forment desdits ingénieurs sans compétences d´améliorer la qualité de leur formation ou encore fermer ces établissements ou ces filières. Ce n´est pas normal d´avoir, dans un pays, des ingénieurs, des pédagogues, des médecins sans emploi, qui deviennent des chauffeurs de taxi. (…), on peut se demander si effectivement nous formons les cadres qui répondent aux besoins du pays. On doit former pour la vie. Moi j´ai été formé il y a 40 ans et il faut aussi mettre le nombre de formés sans emploi en relation avec le nombre réel des postes d´emploi.* »

4.2.4.2 Stages pour les étudiants

Les stages constituent un dispositif incontournable pour permettre aux étudiants d'acquérir des compétences pratiques, professionnelles, nécessaires pour concilier les savoirs théoriques aux réalités du terrain.

Pour avoir une vision sur l'importance que les universités attribuent au stage, nous avons interrogé des enseignants des institutions publiques et privées.

Sur un total de 33 enseignants, dont 23 enseignants pour le secteur privé et 10 pour le secteur public, nous avons pu obtenir des réponses, centrées sur des perspectives suivantes sur le sujet des stages :

a) 13 enseignants du secteur privé (57%), contre 5 enseignants du secteur public (50%), considèrent que les difficultés découlent du manque de dynamisme des institutions, universités, facultés, départements, dans la formalisation des relations avec les entreprises ou les collectivités locales pour l'organisation des stages.

b) 7 enseignants du secteur privé (30%), contre 2 enseignants du secteur public (20%) considèrent que les entreprises souhaitent avoir des partenariats des stages en vue du recrutement des étudiants.

c) 3 enseignants de l'université publique (30%) expliquent le renoncement ou la résistance des entreprises vis-à-vis des universités, par la crainte de dispersion de leurs informations concurrentielles et par manque de culture de partenariat, contre 3 enseignants des universités privées (13%) avec le même avis.

Ci-après les remarques faites par les enseignants de l'université publique :

(E1) « *Malheureusement cela ne dépend pas des enseignants, c´est plutôt du promoteur. Ils font des demandes dans des institutions ou entreprises et peu sont ceux qui comprennent le besoin de nos étudiants et répondent favorablement de mieux les préparer au marché du travail. Voilà pourquoi on est pratiquement nul en termes de partenariat. S´ils existent ! C'est en nombre réduit, en tout cas*. »

(E24) « *De façon officielle, la fac a créé, il y a deux ans, le service assurant la participation de l'université à la vie des collectivités locales, des associations et des entreprises, qui, auprès des entreprises, cherche à établir ce lien. Cependant, nous, de façon interne, dans le cadre de l´accompagnement de nos étudiants dans l´élaboration des mémoires, nous indiquons ou conseillons certaines entreprises à ces derniers pour qu´ils puissent y faire leurs recherches voire même des stages, mais nous le faisons en fonction de nos connaissances dans le monde entrepreneurial. Pour ce faire, nous sollicitons une déclaration de la faculté qui permettra à l´étudiant de se présenter auprès de l´entreprise*. »

(E27) « *Effectivement, il y a un partenariat mais cela n´est mis en pratique. Les entreprises ont besoin de nos étudiants pour travailler et non pour faire des stages. Voilà le problèm*e. »

(E41) « *À mon niveau, j´ai des étudiants et collègues qui travaillent au sein des entreprises et c'est à partir de ces relations que j´aide mes étudiants désireux d´obtenir un stage. Mais, il faut reconnaitre que cela ne fait pas encore partie de la culture de nos établissements universitaires. »*

Dans les relations avec les entreprises de nombreuses difficultés demeurent et demanderaient à être progressivement résolues dans l'avenir. On constate, en effet :

- Le manque de dynamisme des promoteurs, propriétaires gestionnaires des établissements de célébrer des accords de coopération ou d'établir des partenariats avec les entreprises ;

- La crainte injustifiée des entreprises de laisser échapper des informations ou données privilégiées de leur fonctionnement ;

- Le manque de culture de la part des entreprises d'établir des relations avec les universités, comme lieux privilégiés pour la résolution des problèmes qui relèvent de la recherche, science, technologie, innovation, en vue de leur croissance ;

- La résistance des entreprises d'accepter les étudiants en stages à cause des règles établies par la loi qu'elles considèrent désavantageuses ;

- Les entreprises contactent parfois les universités pour le recrutement de leurs cadres en prenant en compte la crédibilité et les compétences acquises par les étudiants.

4.2.4.3 Partenariats institutionnels

Les partenariats dans le monde académique jouent un rôle prépondérant dans la recherche des solutions conjointes des problèmes qui se posent aux universités à travers la création des instruments de coopération, pour la mise en place d'actions concrètes, œuvrant pour la promotion du dialogue

interinstitutionnel, pouvant intervenir dans la structuration de l'offre de formation et l'amélioration des contours des apprentissages.

Nous nous sommes intéressés à analyser comment les universités conçoivent en leur sein l'importance du partenariat : 33 enseignants, parmi lesquels un total de 25 enseignants pour le secteur privé et 8 du secteur public, ont fait part de leur appréciation sur ce thème :

a) 16 enseignants des universités privées (64%), contre 3 enseignants de l'université publique (37,5%) pensent que les établissements ont des partenariats avec les entreprises, les institutions étatiques, les institutions d'enseignement nationales et étrangères, les institutions privées ;

b) 6 enseignants des universités privées (24%), contre 3 enseignants de l'université publique (37,5%) considèrent que les établissements n'ont pas des partenariats avec les entreprises, institutions étatiques, universités ;

c) 2 enseignants de l'université publique (25%) considèrent le manque d'une culture en partenariat empêche les entreprises à établir des liens avec les universités, 2 enseignants des universités privées (8%) partagent la même opinion.

Nous pouvons accompagner ces observations par des citations, qui sont à la base de cette analyse :

(E7) « *Le système instauré par l´état a réduit la possibilité des entreprises privées d´avoir des travaux avec fréquence. Aujourd´hui tout le monde est derrière la centralisation des villes neuves à la mode. Avant c´était possible parce que les entreprises étaient sollicitées et ces dernières sollicitaient des ingénieurs par là ça marchait encore. Mais présentement les possibilités sont très réduites.* »
« *On dirait que le pays et son système ne s´intéressent même pas aux recherches scientifiques*. »

E8) « *En outre, dans d´autres cours, les initiatives sont dans plus de collaborations avec d´autres universités, créant une synergie et essayer d´équilibré les programmes pour un enseignement qualitatif. Cette collaboration inclus l´agrégation pédagogique en voulant organiser les cours et la qualité d´enseignement*. »

(E37) « *Il existe un projet G4 sur la recherche scientifique et favoriser la mobilité des enseignants pour qu´ils travaillent ensemble. Nous avons des rapports avec l´université de Minho, catholique de Rio de Janeiro, de São Paulo. En fait, lorsqu´on veut célébrer un accord de coopération avec une université angolaise, il y a plusieurs barrières. Il me semble parfois que nous sommes dans une phase de compétition au lieu d´être en phase de collaboration*. »

Synthèse de la Sous-Section 4.2.4

Comme nous l'avons indiqué 50% des universités publiques et privées sont engagées dans l'amélioration des relations avec les entreprises pour mieux approcher les réalités du marché du travail.

L'analyse des données observées sur les stages pour les étudiants montre bien que les universités privées arrivent à créer des relations pouvant leur permettre de développer des stages professionnels pour leurs étudiants et même faciliter des échanges entre leurs enseignants et les professionnels liés aux entreprises. L'université publique affiche une posture plus réservée, ceci est le résultat d'une gouvernance encore marquée par une dépendance excessive à la structure centrale de l'enseignement supérieur, malgré la

ferme volonté manifestée ces derniers jours par le gouvernement en promulguant des Décrets, visant à règlementer l'élection de tous les responsables des institutions de l'enseignement supérieur.

Le manque d'organisation dans la structuration d'un réel partenariat à tous les niveaux : interne entre universités, externe avec d'autres institutions, constitue un aspect sur lequel les universités travaillent insuffisamment.

Les réformes en cours annoncées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur souhaite rendre obligatoire l'établissement des relations de l'université avec les acteurs économiques et sociaux.

Sous-Section 4.2.5 Principales contraintes professionnelles des enseignants universitaires

Tenant compte des préoccupations, inquiétudes, réclamations manifestées par les enseignants au cours de l'interaction au travers le questionnaire ouvert, certains enseignants n'ont pas caché leur indignation en s'exprimant sur des points jugés cruciaux pour leur parcours d'enseignants.

4.2.5.1. Difficultés liées au soutien à la formation, développement de carrière, aux politiques universitaires et gouvernementales

35 enseignants, dont 27 du secteur privé et 8 du secteur public, nous ont aidé à dresser les constats suivant :

a) 10 enseignants des universités privées (37,04%), contre 2 enseignants de l'université publique (25%), considèrent que leurs difficultés sont liées au manque de soutien à la formation des enseignants ;

   (E16) « *Ensuite, la question de la formation. On devrait avoir des plans de formation continue. Je suis ici depuis 2005 et je n´ai jamais eu l´opportunité de participer à une formation et je n´ai vu personne pour proposer une formation dans ce cadre*. »

b) 9 enseignants des universités privées (33,33%), contre 5 enseignants de l'université publique (62,5%), considèrent que les difficultés sont liées aux politiques gouvernementales.

c) Seulement 2 enseignants des universités privées (7,41%) qui considèrent que les difficultés sont liées à la non-clarification de développement de carrière ;

d) 6 enseignants des universités privées (22,22%), contre 1 enseignant de l'université publique (12,5%), considèrent que les difficultés sont liées aux politiques universitaires.

(E20) *« Avec les nouveaux règlements, la tendance est de réduire les heures des vacataires et augmenter celles des enseignants à temps plein. Cette situation ne nous apporte aucun bénéfice comme vacataires. Nous n´avons que 4 heures de cours. Comment vivre avec une famille lorsqu´on ne gagne que 4h la semaine* ! »

Les citations suivantes reflètent les préoccupations des enseignants :

(E10) « *La question aussi de donner cours dans plusieurs institutions réduit la qualité d'enseignement et de la recherche ou production scientifique. Cela implique qu'on n'ait pas le temps de préparer les cours, de faire de la recherche.* »

(E11) « *Je vais me prononcer de façon particulière, pour ma formation, mon master, mon doctorat, j´ai tout payé. C´est moi qui paye ma formation. L´institution ne me donne rien pour ma formation. »*
«*… J´ai entendu dire qu´il y a, des enseignants à l´université, une disposition qui dit que l´enseignant qui voudrait faire une formation ou poursuivre ses études à l'étranger devrait avoir une bourse autorisée par l´État, nombreux n´ont pas de bourses et ne parviennent pas à les obtenir.»*

E16) « *Ensuite, la question de la formation. On devrait avoir des plans de formation continue. Je suis ici depuis 2005 et je n´ai jamais eu l´opportunité de participer à une formation et je n´ai vu quelqu´un arriver et proposer une formation dans ce cadre*. »

(E28) « *Quant aux prétentions du ministère de l'enseignement supérieur de réduire les charges horaires des vacataires dans le secteur public, cela provoquerait un exode brutal des professeurs majoritairement vacataires dans tout le système vers des institutions privées. Cette dispersion des cadres enseignants collaborateurs ou vacataires affaiblirait leur contribution dans la recherche et dans l'amélioration des composantes déterminantes de la qualité de l'enseignant dans l'ensemble et obligerait ces mêmes enseignants à donner cours dans plusieurs institutions avec des conséquences néfastes sur les futurs diplômés et leur capacité d'employabilité*. »

4.2.5.2. Difficultés liées à la rémunération, manque de ressources financières

27 personnes au total, dont 20 enseignants pour le secteur privé et 7 enseignants pour le secteur public, nous ont fourni des données suivantes :

a) Difficultés liées à la rémunération :

- 17 enseignants dans les universités privées (85%), contre 5 enseignants de l'université publique (71, 43%), considèrent que les difficultés sont liées à la rémunération ;

(E13) « *La question des salaires pourrait être vue sous d'autres angles, par exemple, en termes des bénéfices, tels que la formation, les études, pouvant améliorer la formation initiale. Le Ministère de l'enseignement supérieur fait des efforts pour identifier les problèmes qui se posent aux salaires des enseignants des institutions publiques. Mais au niveau des institutions privées, la question se présente d'une autre forme. C'est pour cela, les institutions privées cherchent à adapter à leur contexte ces mesures rémunératoires*. »

(E12) « *Il y a des carrières, je dirai même, moins importantes que la nôtre mais qui sont mieux rémunérées*. »
« *Donc on n´est pas encore satisfait quand tenu de cette incompatibilité. On sait qu´il y a des efforts en cours de la part du ministère de l´enseignement supérieur mais on attend parce que cela dépend aussi du gouvernement et ces efforts doivent être alignés aux politiques du gouvernement*. »

(E29) « *La rémunération … Elle n´est pas satisfaisante voilà pourquoi plusieurs enseignants enseignent ici et là. Et il y a des choses que l´université ne fais pas pour nous*. »

b) Difficultés liées aux conditions de travail :

- 3 enseignants dans les universités privées (15%), contre 2 enseignants de l'université publique (28,57%), considèrent que les difficultés sont liées aux conditions de travail.

(E15) « *Manque de matériel pour les laboratoires au vrai sens du mot. Par exemple je n´ai pas de laboratoire de physiologie et j´ai été formé en physiologie. Pendant ma formation, durant 8 ans j´ai fait des pratiques dans un labo et ici, il n´y a rien*. »

« *Ce sont des situations qui nous interpellent et nous poussent à se demander s´il vaut mieux continuer ou non. On s´adapte donc au moyen de bord qu´on a. Mais, dans le vrai sens des termes, on ne saurait pas faire physiologie dans ces circonstances. C´est ce qui rend la recherche difficile dans notre contexte*. »

4.2.5.3. Manque de reconnaissance

8 enseignants ont exprimé les réactions suivantes :

4 enseignants de l'université publique (50%) et 4 enseignants des universités privées (50%), pointent le manque de valorisation de cadres, comme étant à la base du manque de reconnaissance des enseignants

(E1) « *Pourquoi nombreux ne veulent pas enseigner ? C'est justement, parce que le capital humain n´est pas valorisé.* »

(E7) *« Personnellement, je n'attribue pas cette contrainte à L´IMETRO, mais au nouveau statut qu'ils nous ont attribué, tenant compte de ma carrière, qui vise à limiter les masters à la catégorie d´assistant, tandis qu´il y a plusieurs collègues licenciés qui ont déjà la même catégorie. »*

(E10) « *Les contraintes se présentent en premier lieu au niveau de la longue durée de statut de vacataire (4ans). Cela m'affecte en termes de motivation. L'institution, peut-être, a dû adopter ce système pour maintenir longtemps les enseignants avec ce statut pour réduire les coûts découlant des salaires*. »

(E26) *« Ailleurs, il y a des encouragements et cela fait partie de l´évaluation du degré d´implication de l´enseignant dans ce processus. Pour améliorer cette situation, il faut qu´il y ait une évaluation du degré d´implication et aussi améliorer les conditions de travail*. »

Synthèse de la Sous- Section 4.2. 5.

- L'analyse de chaque composante intégrant les indicateurs que nous avons identifiés, à savoir :
- les difficultés liées aux politiques gouvernementales
- les difficultés liées aux politiques universitaires
- le manque de soutien pour la formation
- la non-clarification de développement de carrières
- les difficultés liées à la rémunération
- les difficultés liées aux conditions de travail

- les difficultés liées au manque de reconnaissance, nous ont permis de percevoir que dans la hiérarchisation des contraintes, le nombre le plus élevé d'enseignants avoir manifesté leur insatisfaction appartiennent aux universités privées, bien que les enseignants de l'université publique souvent expriment le même avis.

La question de la formation, de la valorisation, de la rémunération, en fonction des inflations constantes, des fluctuations périodiques des prix sur le marché, de carence de logement pour les enseignants, l'inexistence des fonds bibliographiques, la reconnaissance de l'identité professionnelle des enseignants, des formateurs, représente des facteurs déterminants.

Des mesures parfois prises par le Ministère responsable de ce secteur, suscitent des questionnements et des oppositions : des grèves et des manifestations de la part des enseignants ont déjà été organisées à plusieurs reprises.

Sous-Section 4.2.6. Projet Professionnel

Nous avons jugé utile de confronter leurs attentes, expectatives, face aux contraintes ou aux points forts de l'exercice de leurs activités durant leur parcours.

Nous avons alors élaboré un schéma pouvant permettre d'aborder différents sujets liés au projet professionnel, en vue de compléter notre analyse.

4.2.6.1. Satisfaction ou Insatisfaction professionnelle liée à l'enseignement

Relativement à ce sujet, sur un total de 31 enseignants interrogés, parmi lesquels, 23 enseignants du secteur privé et 8 enseignants du secteur public, nous avons pu recueillir les informations suivantes :

a) Satisfaction professionnelle liée à l'enseignement

- 21 enseignants des universités privées (91,30%), contre 8 enseignants de l'université publique, représentant (100%), se considèrent satisfaits.

(E1) « *Le problème c´est que j´aime enseigner et interagir avec des gens.* »

(E3) « *J´aime ma carrière malgré le facteur rémunératoire*. »

(E18) « *J´aime cette profession et je ne prétends pas l´abandonner.* »

b) Insatisfaction professionnelle liée à l'enseignement

- Seulement 2 enseignants des universités privées (8,70%) se considèrent insatisfaits.

- (E10) « *Étant être humain, nos besoins sont illimités et dictent nos options pour la simple raison que nous voulons aussi une croissance, une amélioration de notre vie. Donc, cela nous oblige à être préparés pour d'autres opportunités, tant qu'il n y'aura pas des changements dans la rémunération et motivation*. »

4.2.6.2. Envie de continuer dans l'enseignement

Sur ce thème, 26 enseignants, dont 19 enseignants du secteur privé et 7 enseignants du secteur public, nous ont répondu de façon suivante :

- 18 enseignants des universités privées (94,74%), contre 7 enseignants de l'université publique (100%), pensent continuer leur carrière dans l'enseignement supérieur. Entretemps, 1 enseignant d'une des universités privées (5,26%) pense continuer dans l'enseignement, mais envisage réduire sa disponibilité des temps. Ce qui donne aussi un total de 100% des enseignants des universités privées qui pensent se maintenir dans la carrière d'enseignants.

(E13) « *Je considère que je me trouve à la place qu'il faut et je vais me maintenir ici*. »

4.2.6.3 Envie d'être enseignant et professionnel actif

Sur ce point, 9 enseignants ont réagi de la façon suivante **:**

- 6 enseignants des universités privées (66,67%), contre 3 enseignants de l'université publique, intégrant 1 enseignant hésitant ((33,33%), qui dit pouvoir décider lorsque son mandat de gestionnaire d'une institution (faculté) dans l'enseignement supérieur arrivera à échéance).

- (E7) « *Je pense ouvrir un bureau des projets et retourner à la construction en conciliant les deux taches : travaux des chantiers et l´enseignement. Car il y a des collègues qui sont soit professeur soit chargé des travaux de chantier. Moi j'ai commencé dans les chantiers, alors je pense que c´est plus bénéfique pour moi*. »

4.2.6.4. Envie de poursuivre ses études supérieures

Sur 14 enseignants au total, dont 13 pour le secteur privé et 1 enseignant pour le secteur public, nous observons :

- 13 enseignants des universités privées, contre 1 enseignant de l'université publique.

- (E18) « *Comme projet personnel, c´est faire mon doctorat peut être à la longue les choses pourront s´améliorer et je serai déjà à un niveau élevé*. »

4.2.6.5. Envie de devenir entrepreneur (création d'entreprises ou structure)

En ce qui concerne cette vision, nous avons interrogé 5 enseignants, dont 3 enseignants pour le secteur public et 2 enseignants pour le secteur privé, qui nous ont fourni les réponses suivantes

- 3 enseignants de l'université publique, contre 2 personnes des universités privées pensent accéder au monde de l'entreprenariat.

(E20) « *Mon projet c´est de créer une entreprise dans le domaine informatique.* »

(E27) « *J´ai d´autres projets personnels dans le secteur de l´entreprenariat pour mon entreprise.* »

Synthèse de la Sous- Section 4.2.6

L'analyse de ce thème nous a permis d'observer, en dépit des contraintes pointées par les enseignants et à l'échelle réduite d'analyse des enseignants du secteur public et du secteur privé, les tendances suivantes :

- Le degré d'insatisfaction est très élevé parmi tous les enseignants, tant des universités privées, comme de l'université publique.

- Quant à l'envie de continuer dans l'enseignement supérieur, les enseignants des universités privées et de l'université publique montrent l'envie de continuer dans le supérieur.

- En ce qui concerne l'envie d'être enseignant et professionnel, les enseignants des universités privées et de l'université publique souhaitent concilier leurs activités d'enseignants avec une activité professionnelle.

- En relation à l'envie de poursuivre les études, les enseignants des universités privées et de l'université publique manifestent l'intention de poursuivre leurs études supérieures.

Conclusion de la Section 4.2

Dans cette conclusion, nous verrons que les constats établis dans l'enquête par questionnaire fermé sont confirmés par l'enquête par questionnaire ouvert.

Nous aborderons d'abord le plan des pratiques pédagogiques, pour aborder ensuite les relations aux entreprises.

Sur le plan des Pratiques pédagogiques

- un pourcentage élevé d'enseignants de l'université publique dispose des conditions favorables, pour l'acquisition des meilleures compétences, basées sur des facilités de formation continue, « l'agrégation pédagogique », l'octroi des bourses d'études par le gouvernement. Ce qui leur confère des possibilités pour acquérir des connaissances pédagogiques et didactiques pour l'organisation des travaux dirigés ;

- les possibilités similaires sont plus limitées dans les universités privées, à ce qui a trait à la réalisation des travaux pratiques, par manque des outils et de ressources pédagogiques (bibliographie, laboratoires, projecteurs, investissement précaire, débit insuffisant d'internet pour l'usage des nouvelles technologies de partage d'information et d'interaction par zoom ou vidéoconférence, etc.) ;

On soulignera également la prédominance des cours magistraux dans les pratiques de formation ;

- Dans l'université publique, un nombre élevé d'enseignants sont titulaires d'un doctorat, comparativement aux universités privées avec un pourcentage élevé d'enseignants vacataires, ayant des Masters et Licence. Cela, est une des différences importantes, renforcées par la formation en agrégation pédagogique, qui développe la maîtrise des compétences essentielles, des dispositifs et pratiques pédagogiques nécessaires pour le bon déroulement du processus éducatif et pour la qualité des formations et des apprentissages.

Sur les Relations aux entreprises

- les relations aux entreprises constituent un sujet controversé, marqué par des aspects contraignants, tant dans l'université publique, que dans les universités privées, dont les causes fondamentalement se situent au niveau de manque de dynamisme, d'initiative, d'engagement, d'esprit de mission et de vision de deux côtés, les universités et les entreprises ;

- L'accompagnement des étudiants après la formation est également un autre domaine peu exploité dans le secteur public, comme dans le secteur privé;

- la moitié d'enseignants, tant du de l'université publique, que des universités privées n'a pas une maîtrise des besoins actuels du marché du travail, ce qui interfère négativement dans la structuration des filières, des cursus crédibles pour la garantie et l'assurance d'employabilité des jeunes diplômés ;

- Les partenariats établis avec les entreprises par les universités privées leur permettent de mieux connaître les dispositifs de formation professionnelle et les attentes des entreprises en matière de recrutement.

Après avoir présenté nos principaux constats, nous pouvons aborder nos remarques finales dans le cadre d'une conclusion générale.

CONCLUSION GENERALE

Synthèse

Les données statistiques confirment une très grande croissance des disponibilités d'accès dans l'enseignement supérieur privé, alors que dans l'enseignement supérieur public les capacités d'accueil des étudiants restent stables.

On enregistre également une croissance constante des effectifs d'étudiants dans le secteur privé qui passe de 51,7% en 2008 à 59,5% en 2019, alors que le secteur public voit ses effectifs diminués, puisqu'ils passent de 48,3% en 2008 à 40,5% en en 2019.

Mais cette croissance du secteur privé ne s'accompagne pas d'une évolution suffisante des critères de qualité :

- La population enseignante d'enseignants est principalement dominée par des licenciés et le nombre de détenteurs des Doctorats et de Masters est très minoritaire.
- On note également un nombre élevé d'enseignants vacataires ou exerçant à temps partiel.

Les réclamations de la plupart d'enseignants, (majoritairement dans le secteur privé) concernent la formation pédagogique ou l'obtention de Masters et de Doctorats.

On note que la recherche est peu développée dans les deux secteurs d'enseignement et elle semble ne pas faire partie des priorités exprimées pour l'avenir.

On a pu souligner dans les pratiques pédagogiques et dans les relations avec l'environnement économique et social, une très faible maîtrise des outils de professionnalisation et de développement des compétences.

Le rôle de la tutelle est questionné par plusieurs acteurs qui réclament l'adoption des mesures pouvant subventionner leurs activités et contribuer à réduire leurs charges et autres obligations en taxes et impôts.

Pour terminer, nous présentons dans la partie suivante plusieurs recommandations sur l'évolution de l'enseignement supérieur d'une part, et d'autre part, des propositions spécifiques sur l'enseignement supérieur privé.

I. Recommandations en vue d'une stratégie de développement de l'enseignement supérieur en Angola

1. Sur le plan Pédagogique

- Contribuer à la création d'un Centre de Bilan de Compétences, à travers un partenariat stratégique, pour la formation et suivi des enseignants du supérieur dans l'obtention de Masters et Doctorats, en vue de la mise en place et fonctionnement durable de l'Académie des Hautes Études, approuvée en 2020 (Centre de Recherche d'Excellence et de Coopération Internationale) ;

- Un volume d'investissements très importants devra être mobilisé pour intégrer de nouvelles technologies dans le processus d'enseignement et des apprentissages ;

- Les universités privées doivent prêter une attention particulière aux niveaux du système d'enseignement immédiatement inférieurs pour contribuer au réajustement de ses contenus et programmes, en vue d'assurer le succès des candidats à l'enseignement supérieur ;

- Un alignement permanent devra être fait entre les profils des offres de formation avec les besoins du marché du travail, grâce à une évaluation et suivi des diplômés dans leur insertion professionnelle qui doivent faire partie des critères d'assurance qualité, comme partie intégrante de l'évaluation interne et externe des institutions.

2. Sur le plan de la Recherche

- Créer un Centre d'innovation pédagogique pour assurer une formation permanente dans les domaines stratégiques prioritaires. Ce centre d'innovation pédagogique et des relations internationales sera ouvert à toutes les universités et aura comme objectif principal, d'œuvrer pour la formation de formateurs, avec la contribution des européens (50% pour la partie angolaise et 50% pour la partie européenne) ;

- Permettre et faciliter aux enseignants d'intégrer et participer dans des réseaux déjà existants sur la recherche scientifique et pédagogique ;

- Conduire des études au niveau des universités visant à influencer l'adéquation et l'élaboration des dispositifs légaux pouvant améliorer le rôle de l'enseignement supérieur pour un développement durable ;

- Procéder à des échanges d'expériences entre les universités ou autres institutions d'enseignement supérieur pour la mise à jour des compétences et des outils et ressources pédagogiques ;

- Entreprendre des recherches dans le développement de l'enseignement supérieur professionnel, en établissant un dialogue permanent avec les sous-systèmes du système éducatif, en vue de :

- combler les lacunes, les contraintes, en cherchant à concilier les besoins en ressources humaines ;

- identifier des enseignants et des diplômés à tous les niveaux avec les critères du marché du travail, des secteurs de l'industrie et d'autres secteurs, dans le cadre de la diversification économique.

3. Sur le plan des Relations aux Entreprises

- Développer des partenariats innovants avec le monde social et le monde économique en créant des incubateurs au niveau des universités avec l'appui des entreprises ;

- Élaborer des plans de stage pour les enseignants et les étudiants ;

- Encourager l'intervention des professionnels dans l'enseignement supérieur privé ;

- Organiser des débats, des workshops, des conférences de caractère pédagogique, professionnel et scientifique ;

- Concevoir des études et des réflexions sur l'avenir des professions, des compétences dans l'environnement entreprenariat, industriel, administratif, etc. ;

4. Sur le plan des Relations avec le Gouvernement

- Maintenir des contacts périodiques pour être informées sur les grandes lignes d'orientation politique et stratégique sur le développement de l'enseignement supérieur ;

- Réaliser des réunions avec des équipes liées au Plan National de Formation de Cadres pour évaluer son exécution et discuter sur les questions de création des filières prioritaires caractérisées par un fort déficit de cadres pour d'éventuels ajustements ;

- Promouvoir une Plateforme conjointe des institutions supérieures privées pour solliciter des financements auprès de banques et autres organisations au niveau interne et international, pour développer des projets stratégiques;

- Œuvrer pour la célébration des accords avec des universités européennes et autres pour la création des filières sur la robotique, logistique, la cyber sécurité ;

- Exploiter les accords de coopération, identifier et enrichir les actions contenues dans le plan de coopération entre l'Angola et d'autres pays, tels que la France, le Portugal, la Belgique, la Suisse, …, tout en s'inspirant du modèle de coopération avec la France, ayant contribué à la construction et mise en fonctionnement de l'Institut Supérieur de Technologie Agro-alimentaire de Malanje, actuellement

une des unités organiques de l'Université Njinga Mbande, sous la dénomination de Institut de Technologie Agro-alimentaire de Malanje, en accord avec la nouvelle typologie récemment approuvée en 2020 ;

- Articuler les offres de formation interne aux besoins en cadres et aux domaines de connaissance avec un fort déficit, prioritaires pour le développement de l'économie angolaise.

II. Recommandations en vue d'une stratégie de développement des institutions d'enseignement supérieur privé en Angola

- Un effort gigantesque devra être fait par le secteur privé pour augmenter le nombre des enseignants titulaires, en vue de se consacrer pleinement à l'exercice des activités académiques ;

- structurer des plans d'action réalisables et vérifiables, incorporant les différents contours ou aspects susceptibles de créer des compétences dans l'enseignement supérieur privé, en lien avec le Plan National de Formation des Cadres adopté par le gouvernement angolais ;

- Identifier et inventorier les compétences critiques et essentielles à développer, en fonction des filières prioritaires établies dans le Plan National de Formation des Cadres au vu des recommandations et rapports sur les compétences et capacités à développer en Afrique, en vue de servir de référence pour la redynamisation du processus de diversification de l'économie angolaise;

- Promouvoir des actions conduisant à la structuration des parcours professionnalisant pour les enseignants et élaborer des budgets spécifiques pour un investissement stratégique dans la formation des enseignants, en faisant recours à des partenariats nationaux et internationaux ;

- Déployer des mécanismes et des outils de certification des compétences au sein des enseignants, comme garantie pour l'assurance qualité ;
- Créer des instruments qui intercèdent et clarifient la gestion des carrières sur des critères des compétences et de production scientifique ;

- Lancer des actions pour la promotion de la recherche fondamentale, expérimentale et appliquée dans l'environnement des institutions d'enseignement supérieures privées, accompagnées des mesures incitatives et de responsabilisation participative des enseignants ;

- Procéder à une analyse minutieuse et responsable, avec la participation des organisations professionnelles et syndicales pour une définition d'une rémunération équitable des enseignants ;

- Encourager et promouvoir des partenariats entre les institutions d'enseignement supérieures privées en vue d'assurer la comparabilité des cursus de formation et des parcours, afin de faciliter la mobilité des étudiants ;

- Structurer des actions conduisant à une ouverture des politiques des universités privées, les rendant plus autonomes, en fonction des libertés garanties par la loi ;

- Encourager la mobilité à l'échelle nationale et internationale des enseignants, pour l'insertion dans des réseaux académiques et de recherche ;

- Réorienter les cursus, programmes et curricula des universités, en intégrant des objectifs et des pratiques de formation plus professionnelles : identifiant les métiers, les compétences et les professions d'avenir ;

- Recourir à l'expérience des pays européens pour la structuration des programmes de formation des enseignants adaptés au contexte et réalités de l'Angola, avec le concours et la coopération de la Banque Africaine de Développement, du Fonds Monétaire International et de la Banque Mondiale.

BIBLIOGRAPHIE

I. Ouvrages et Article

Agence Française de Développement, L'Économie africaine 2020, Éditions La Découverte, Paris, 2020, 126 pages

Agulhon, Cathérine, La professionnalisation des cursus un tournant dans la conception des savoirs universitaires ? p. 63 – 74. DansQuenson, E, et Coursaget, S., « dir », *La professionnalisation de l'enseignement supérieur, De la volonté politique aux formes concrètes*, Octarès Éditions, « Collection Le travail en débats », Toulouse, 2012, 207 pages

Besson, Dominique, et Haddadj, Slimane, Développer ou Recruter les Compétences ? Les stratégies américaines de gestion des compétences, L'Harmattan, Paris, 1999, 282 pages

Bourdoncle, Raymond, L'universitarisation. Structures, programmes et acteurs, p. 19 – 28. Dans Etienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., & Perrenoud P. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ?Quelles modalités ? Quelles conditions ?* De Boe*ck, 2009,* Paris, 264 pages

Da Costa, Miguel, Réflexions sur la coopération bilatérale, multilatérale et les problématiques du développement de l'Afrique, Éditions Alexandrines, 2017, Paris, 240 pages

Dejoux, Cécile, Gestion des Compétences, 2ème édition, Dunod, Paris, 2013, 127 pages

Dietrich, Anne, Management des Compétences, 3ème édition, Magnard Vuibert, Paris, 2015, 171 pages

Fernando, Miguel, 2015, Le Tourisme en Angola, Le cas spécifique de la planification de Mussulo, édition : Mayamba, Luanda, 2015, 371 pages

Galvani, P. (1995). Trois approches. Éducations, p. 2, 37-39. Dans
Wittorski, R., *Professionnalisation et développement professionnel,* .L'Harmattan, 2007, 188 pages

Gravé, Patrick, Formateurs et Identités, Presses Universitaires, Paris, 2002, 200 pages

João,Mateus Gaspar, Angola dans le panorama des fluctuations du prix du baril de pétrole. Analyse Économique et Financière, BcLivtec, Lda, Luanda, 2018, 247 pages

Jorge, Manuel, Pour comprendre l'Angola, Présences Africaines Éditions, Paris, 1997, 231 pages

Kokosowski, Alain, (2013), Mutations de la formation professionnelle et nouveaux modèles de compétences des acteurs, p. 285-321 « dans : » Hermel, P. & Corbel, P. « dir », *Le management des évolutions organisationnelles et stratégiques,* L'Harmattan, Paris, 2013, 359 pages

Le Boterf, Guy, Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Ed. d'Organisation, 5ème édition, 2010. DansHermel, P., & Corbel, P. *Le management des Évolutions organisationnelles et stratégiques, .*L'Harmattan, 2013, 359 pages,

Le Boterf, Guy, Développer et mettre en œuvre la compétence, Groupe Eyrolles. Paris, 2018, 291 pages

Lisboa, Rui, 2020, "Grupo empresarial pretende investir 50 milhões de dólares" p.3, in Projecto Okavango, nº 15994, 18.05.2020, 32 pages (PDF), article de l'Agenceangolaise de presse. Dans Journal d'Angola, page 3, 18.05.2020

Mayor, Frederico, et Tanguiane, Sema, L'enseignement supérieur au XXIème siècle, Hermes Science Publications, Paris, 2000, 298 pages

Musselin, Christine, Les universitaires, Éditions La Découverte, Paris, 2008, 119 pages

Nguluve,Kapitango, Alberto, Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional (Politiques de RéformeduSystèmeÉducatif), Biscalchin Editor, Piracicaba, São Paulo, 2010, 164 pages

Paquay, L., Parmentier, P. & Van Nieuwenhoven, C., Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions !, p. 93 – 110. Dans Etienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., & Perrenoud P. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ?Quelles modalités ? Quelles conditions ?* De Boe*ck, 2009,* Paris, 264 pages

Paquay, Léopold, Vers un référentiel des compétences, Recherche et Formation nº 15, Juin 1994, p. 7 - 38

Parmentier, Philippe, et Paquay, Léopold, En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : Le COMP.A.S., Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique, Université catholique de Louvain, Version 3.00, Février 2002, 18 pages

Saleur, Carole, Situation d'apprentissage et Séquence pédagogique, École supérieure du professorat et de l'éducation, Académie de Nancy-Metz, Université de Lorraine, UE906, Décembre 2014, p.1-9

Vunge, Fernando Francisco, Angola, Développement et Secteur Externe : propositions pour la correction des déséquilibres, éditions Colibri, 2015, Lisbonne, 270 pages

Wittorski, R. , À propos de la professionnalisation, p. 781-792. Dans Barbier, J.M., Bourgeois, E,. Chapelle, G. et Borbalan, R. J.C. *Encyclopédie de la formation.* Presse Universitaires, 2009, 1203 pages

Wittorski, Richard, Professionnalisation et développement professionnel, L'Harmattan, Paris, 2007, 188 pages

Zarifian, Philippe, Le modèle de compétence – Trajectoires historiques, enjeux actuels et propositions. Paris, Ed. Liaisons, 2001

II. Rapports / Ministères

Cabinet des Cadres de la Présidence de la République, Rapport Final Stratégie Nationale de Formation des Cadres (SNFC), Février 2012, 459 pages

Cabinet des Cadres de la Présidence de la République, Plan National de Formation des Cadres 2013-2020, Septembre 2012, 177 pages

Commission Interministérielle pour la mise en œuvre du Plan National de Formation de Cadres, Rapport d'exécution du Plan National de Formation de Cadres 2013-2017, Octobre 2017, 214 pages

Da Rocha, A., Paulo, F., Bonfim, L., & Santos, R., Études sur la Diversification de l'Économie Angolaise, Université Catholique d'Angola, Luanda, Avril 2018, 216 pages

Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique, Compétences techniques essentielles pour l'Afrique, Département Connaissances, Suivi et Évaluation, Harare, Septembre 2016, 123 pages

Fondation pour le Renforcement des Capacités en Afrique, Rapport sur les Capacités en Afrique 2017, Département Connaissances & Apprentissage, Harare, Février 2017, 219 pages

Medef, ex CNPF, Journées internationales de la formation de Deauville, 1998 : objectif compétences, tome 1, Octobre 1998

Ministère de l'Éducation et Culture (MEC), Stratégie Intégrée d'amélioration du Système de l'Éducation (2001-2015), Éditeur : Nzila, Lda, Luanda, Septembre 2001, 161 pages

Ministère de l'Enseignement Supérieur (MES), Annuaire Statistique, 2015, Cabinet d'Études, Planification et Statistiques, 2015, 203 pages

Ministère de l'Enseignement Supérieur, Rapport au Ministère de l'Enseignement Supérieur de l'Angola sur l'Implication du Secteur privé dans l'Enseignement Supérieur et la Recherche en Angola, (Kokosowski, Alain, et Marande, Habib, CNCP-CREDIJ), Volume 1, 48 pages, Juin 2017, Luanda

Ministère de l'Enseignement Supérieur, Rapport d'étude du Ministère de l'Enseignement Supérieur Angolais sur le Système Éducatif de l'Angola, 2010, 65 pages

Ministère de l'Enseignement Supérieur, Rapport sur les Coûts et le Financement de l'Enseignement Supérieur (CESO Development Consultants), Luanda, Novembre 2017, 273 pages

Ministère de l'Enseignement Supérieur, Sciences, Technologie et Innovation, Mémorandum sur le Processus d'implémentation de la Réorganisation du Réseau des Institutions Publiques de l'Enseignement Supérieur, 19 Août 2020, 11 pages
Ministère de l'Enseignement Supérieur, Sciences, Technologie et Innovation (MESSTI) Annuaire Statistique, 2018, Cabinet d'Études, Planification et Statistiques, 2018, 216 pages

Ministère de l'Enseignement Supérieur, Sciences, Technologie et Innovation, Annuaire Statistique, 2019, Cabinet d'Études, Planification et Statistiques, 331 pages

Ministère de l'Enseignement Supérieur, Synthèse des Résultats de l'Enquête Quantitative menée auprès du groupe-cible des Étudiants, (Kokosowski, Alain, et Marande, Habib, CNCP-CREDIJ), Volume 2, 75 pages, Juin 2017, Luanda

Ministère de l'Enseignement Supérieur, Rapport d'étude du Ministère de l'Enseignement Supérieur Angolais sur l'évolution de l'enseignement supérieur en Angola (1975-2010), 2010, 14 pages
Ministère de l'Enseignement Supérieur, Rapport d'étude sur l'évolution de l'enseignement supérieur depuis 1975, 2013, 19 pages

Ministère du Plan d'Angola, Monographie d'Angola, 2ème édition, publié en 2004, Luanda, 167 pages

Ministère du Plan et du Développement Territorial, Plan National du Développement 2013-2017, Luanda, Décembre 2012, 234 pages

Ministère du Plan, Angola 2025, un pays du futur, Juillet 2008, Luanda, 52 pages

Ministère du Plan, Institut National des Statistiques d'Angola (INE), Résultats Définitifs du Recensement Général de la Population et de l'Habitation, publié en Mars 2016, Luanda, 124 pages

Secrétariat d'Etat de l'Enseignement Supérieur, Nouvelles trajectoires de l'enseignement supérieur, IIIème Conférence des Ministres de l'éducation d'Afrique (COMEDAF) du 6 au 10 août 2007, Luanda
Secrétariat d'État pour l'Enseignement Supérieur, Plan d'exécution des Lignes Maîtresses, 2005, Luanda, Décembre 2006, 66 pages

Secrétariat d'État pour l'Enseignement Supérieur, Lignes Maîtresses, Éditeur, 2005, Luanda, Décembre 2005, 39 pages

Université Catholique d'Angola, Rapport Économique 2013,
Luanda, Juin 2014, 405 pages

Université Catholique d'Angola, Rapport Économique d'Angola 2007, Luanda, Juillet 2008, 121 pages

Université Catholique d'Angola, Rapport Économique d'Angola 2008, Luanda, Juin 2009, 272 pages

Université Catholique d'Angola, Rapport Économique d'Angola 2014, Juin 2015, 376 pages

Université Catholique d'Angola, Rapport Économique d'Angola 2017, Luanda, Juin 2018, 325 pages

III. Internet

http://isced.ed.ao/noticias-e-eventos/2019/06/22/curso-intensivo-de-agregacao-pedagogica, ISCED Luanda, 22.06.2019, 29.08.2021, Curso Intensivo de Agregação Pedagógica

http://www.foad-spirit.net/pedagogie/mini1.pdf), FOAD : Formation à Distance, Le Mini Guide pédagogique, consulté 16.07.2021, 17.07.2021 et 29.08.2021

https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundo_Soberano_de_Angola, Wikipédia, a enciclopédia livre, 7.07.2020, 29.08.2021, Fundo Soberano de Angola,

https://www.angonoticias.com/Artigos/item/67280/ministro-de-estado-defende-estruturacao-de-formacao, Angop, 17.02.2021, 29.08.2021, Ministro de Estado defende estruturação de formação

https://www.dw.com/pt-002/noticias/angola/5-3038, Carlos, João, 4.01.2021, « Angola : Revolta da Baixa de Cassangecompleta 60 anos »,consulté 29.08.2021

https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24683/l-enseignement-superieur-chiffres.html, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de France, 22.12.2020, 29.08.2021, L'enseignement supérieur en chiffres

IV. Lois / Décrets / Bulletins officiels / Résolutions

Décret nº 13/01, du 31 Décembre 2001, Loi de Bases du système éducatif angolais, portant sur la définition de la configuration du système éducatif et ses lignes principales de structuration, gestion et fonctionnement, publié le Bulletin officiel Ière série, nº 65

Décret nº 310/20, du 7 Décembre 2020, portant sur la définition du Régime juridique du Sous-système de l'enseignement supérieur, des règles sur l'organisation, et fonctionnement, les principes recteurs et la relation de superintendance et de fiscalisation de l'Etat, publié dans le Bulletin officiel Ière Série nº196

Décret nº 48790, du 23 Décembre 1968, portant sur la transformation le Portugal, puissance coloniale, des « Études Générales Universitaires d'Angola» en « Université de Luanda »

Décret nº 5/09, du 7 avril 2009, portant sur la création des régions académiques pour la distribution équilibrée des institutions d'enseignement supérieures sur l'étendue territoriale de l'Angola, publié dans le bulletin officiel Ière Série nº 64

Décret nº 60/76, du 19 Juin 1976, portant sur la transformation de l'unique université publique, l'Université de Luanda, en Université d'Angola

Décret nº 7/09, du 12 mai 2009, portant sur la réorganisation du réseau des institutions d'enseignement supérieures publiques, la création des nouvelles institutions d'enseignement supérieures publiques et le redimensionnement de l'Université Agostinho Neto (UAN), publié dans le bulletin officiel Ière Série nº 87

Décret nº 90/09, du 15 décembre 2009, portant sur la définition des normes générales de régulation du sous-système de l'enseignement supérieur, publié dans le Bulletin officiel Ière Série nº 237

Décret Présidentiel nº 109/19, du 2 Avril 2019, portant sur la définition des règles pour la structuration, organisation et fonctionnement de la Carrière du Personnel Chercheur scientifique, publié dans le Bulletin officiel Ière série, nº 45

Décret Présidentiel nº 191/18, de 8 Août 2018, portant sur la définition des nouvelles règles sur la Carrière Enseignante au niveau supérieur, publié dans le Bulletin officiel Ière Série nº 118, en substitution du Décret nº 3/95, de 24 mars 1995, publié dans le Bulletin officiel Ière Série nº 12

Décret Présidentiel nº 285/20, du 29 Octobre 2020, portant sur la réorganisation du réseau des institutions publiques d'enseignement supérieur, publié dans le Bulletin officiel Ière Série nº 173

Décret Présidentiel nº 309/20, du 7 Décembre, portant sur la définition des règles et procédures applicables à l'élection des titulaires des organes de gestion de nature singulière et collégiale, des institutions d'enseignement supérieures (IES) publiques et des respectives unités organiques, publié dans Bulletin officiel Ière Série nº 196

Décret Présidentiel nº 59/20, du 3 mars 2020, portant sur la règlementation des Modalités d'enseignement à distance et semi- présentiel, publié dans le Bulletin officiel Ière Série nº 23

Décret Présidentiel nº 62/19, du 8 mai 2019, le Ministère des Télécommunications et Technologies d'Information, portant sur l'Approbation du Contrat Commercial de Construction, Lancement et Placement en Orbite du Satellite d'Observation de la Terre, désigné en abréviation « ANGOSAT-1 », publié dans le Bulletin officiel Ière Série, nº 61

Décret Présidentiel nº 63/20, du 4 Mars 2020, portant sur la définition des normes d'organisation des processus concernant l'attribution de bourses d'étude pour la formation au niveau de licence et des études supérieures, publié dans le Bulletin officiel Ière Série nº 24

Décret-Loi nº 17/09, du 26 Juin 2009, portant sur la fixation du montant de la contribution (cotisation) due par les entreprises de droit étranger et de droit angolais, dont le capital social soit majoritairement détenu par des personnes, ou entités étrangères, et qui exercent sur le territoire national des activités de prospection, recherche,évaluation, développement et production de pétrole, aussi bien que les entreprises de raffinerie et traitement de pétrole, entrepôt, transport, distribution et commercialisation de produits pétroliers, publié dans le Bulletin officiel Ière série, nº 118

Décret-loi nº 44530, du 21 Août 1962, portant sur l'implantation de l'enseignement supérieur pendant lapériode coloniale, sous la désignation des « Études Générales d'Angola »

Décret-loi nº20/82, du 17 avril 1982, portant sur l'obligation du recrutement et formation de cadres nationaux par les sociétés et les entités étrangères du secteur du pétrole, qui opèrent dans la République Populaire d'Angola, publié dans le Bulletin officiel Ière série, nº 90

Loi nº 32/20, du 12 Août 2020, portant sur l'altération de la Loi nº 17/16, du 7 Octobre 2016, Loi de Bases du Système d'éducation et d'enseignement et la republication de la Loi nº 17/16, du 7 Octobre 2016, publié dans le Bulletin officiel Ière Série nº 123

Loi nº 10/04, du 12 Novembre 2004, portant sur la régulation d'accès et de l'exercice des opérations pétrolières dans les zones disponibles de surface et immergées du territoire national, des eaux intérieures, de la mer territoriale, de la zone économique exclusive et plateforme continentale, publiée dans le Bulletin officiel Ière série, nº 91

Loi nº 17/16, du 7 Octobre 2016, portant sur la définition des principes et des bases générales du Système éducatif, substituant la loi antérieure 13/01, du 31 Décembre 2001, en vue de répondre aux nouveaux défis de développement du secteur, publié dans le Bulletin officiel Ière série, nº170

Résolution nº 4/07, du 2 Février 2007, du Conseil des Ministres, portant sur l'approbation des Lignes Maîtresses pour l'amélioration de la gestion du sous-système de l'enseignement supérieur et de son Plan d'implémentation

Résolution nº 1/85, du 28 Janvier 1985, portant sur la transformation de l'Université d'Angola en Université Agostinho Neto, publiée dans le Bulletin officiel Ière série, nº 9

ANNEXE 1 : ANALYSE DE TOUTES LES QUESTIONS FERMÉES

Sommaire

CSD 1. Quel est le nom de votre université ? 208
CSD 2. Quel est le nom de votre faculté ? 208
CSD 3. Etes-vous vacataire ou titulaire ? 209
CSD 4. Quelle est votre spécialité de formation ? 211
CSD 5. Quelle est votre nationalité ? 212
CSD 6. Où avez-vous fait vos études supérieures ? 215
CSD 7. Quel est votre âge ? 218
CSD 8. Quelle était la profession de votre père à la fin de ses études ? 223
CSD 9. Quelle était la profession de votre mère à la fin de ses études ? 226
Pour chacune des compétences suivantes, pouvez-vous indiquer votre niveau ? 229
Q1. Elaborer des projets de formation 229
Q2. Formuler les objectifs de formation 232
Q3. Mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation 233
Q4. Structurer le contenu d'une action de formation 237
Q5. Adapter des outils de formation : études de cas, support multimédia, questionnaires, exercices, enquête de terrain, autres 241
Q6. Créer des outils formation : études de cas, support multimédia, questionnaires, exercices, enquête de terrain, autres 244
Q7. Connaître les méthodes d'enseignement 247
Q8. Adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants 250
Q9. Modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants 253
Q10. Adapter ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants 256
Q11. Modifier ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants. 259

Q12. Capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants 262
Q13. Capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants 265
Q14. Evaluer les compétences conceptionnelles ou théoriques des étudiants 268
Q15. Mettre en œuvre les démarches d'individualisation 271
Q16. Préparer les différentes séances du programme 274
Q17. Assurer le suivi du programme 277
Q18. Est-ce que vous organisez des travaux dirigés ? 280
Q19. Est-ce que vous organisez des travaux pratiques ? 283
Q20. Créer une dynamique participative au sein du groupe des étudiants (échange, discussion) 286
Q21. Savoir communiquer avec le groupe des étudiants 289
Q22. Sélectionner les étudiants 292
Q23. Orienter les étudiants 295
Q24. Des professionnels interviennent-ils dans votre secteur de formation ? 298
Q25. Des professionnels interviennent-ils dans d'autres secteurs de formation de votre université ? 301
Q26. Que pensez-vous de l'intervention des professionnels dans l'enseignement ? 304
Q27. Accompagner les étudiants après la formation ? 307
Q28. Connaître les besoins actuels du marché du travail ? 310
..... 310
Q29. Anticiper les évolutions du marché du travail ? 313
Q30. Connaître l'organisation des entreprises ? 316
Q31. Connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise ? 319
Q32. Connaître les dispositifs de la formation professionnelle ? 322

Nombre de participants : 62

Universités : 8

CSD 1. Quel est le nom de votre université ?

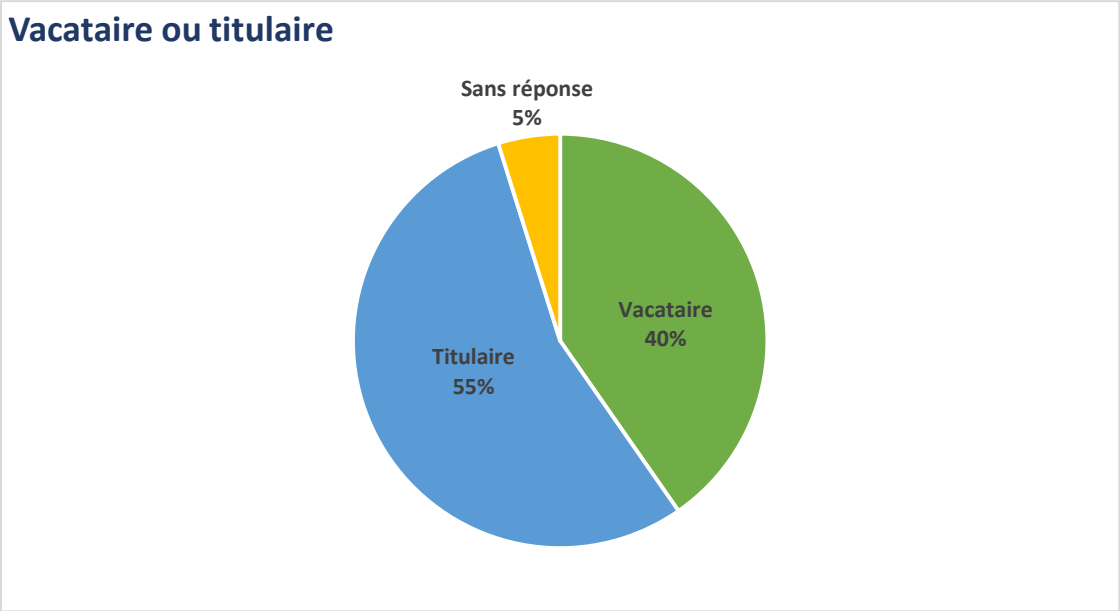
Université	Effectif
Université Agostino Neto	14
Universidade Catolica de Angola	4
Universidade Catolica de Angola (Ingénierie)	5
Universidade Catolica de Angola (Economie et gestion)	5
Université Gregorio Semedo	7
Université Imetro	11
Universidade Jean Piaget de Angola	12
Université Orscar Ribas	4

CSD 2. Quel est le nom de votre faculté ?

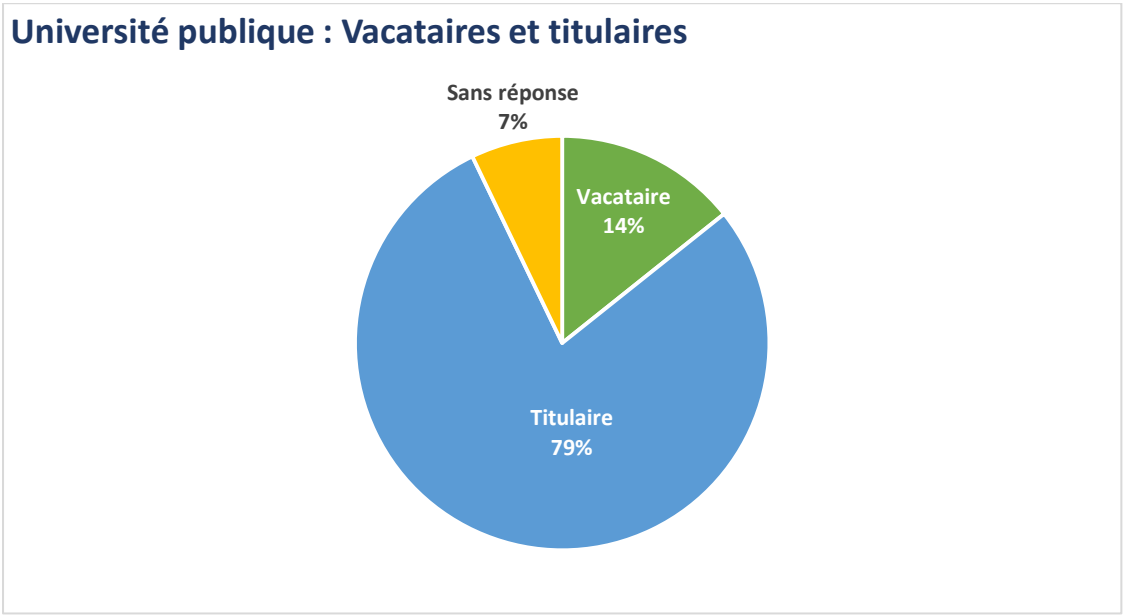
Faculté	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
DCH	**2**	0	0	0	**0**	0	2	0	**2**	0	2	0
DTEC	**2**	0	0	0	**0**	0	2	0	**2**	0	2	0
Economie	**5**	1	4	0	**5**	0	0	0	**0**	1	4	0
Economie et Gestion	**4**	0	0	0	**0**	2	2	0	**4**	2	2	0
FCDHO	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0
FECUAN	**5**	0	2	1	**3**	1	1	0	**2**	1	3	1
Ingénierie	**9**	0	1	0	**1**	4	4	0	**8**	4	5	0
Médecine	**2**	1	1	0	**2**	0	0	0	**0**	1	1	0
Sciences	**3**	0	3	0	**3**	0	0	0	**0**	0	3	0
Sciences de la santé	**6**	0	0	0	**0**	1	5	0	**6**	1	5	0
Sciences et Technologie	**6**	0	0	0	**0**	3	3	0	**6**	3	3	0
Sciences politiques et Humanités	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Sciences sociales	**2**	0	0	0	**0**	1	1	0	**2**	1	1	0
Sciences sociales et développement humain	**2**	0	0	0	**0**	2	0	0	**2**	2	0	0
Sans réponse (SR)	**8**	0	0	0	**0**	4	2	2	**8**	4	2	2

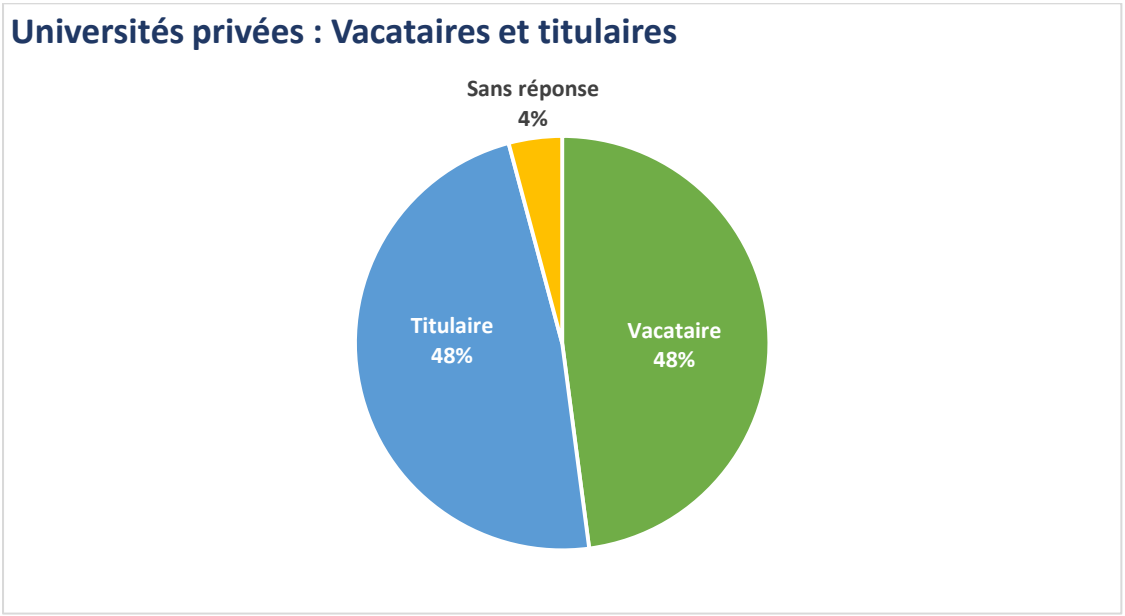
CSD 3. Etes-vous vacataire ou titulaire ?

Statut	TOTAL /62	Université publique /14	Universités privées /48
Vacataire	25	2	23
Titulaire	34	11	23
Sans réponse	3	1	2



Observations : Ces réponses permettent de déceler la prédominance des enseignants titulaires avec 55%, contre 40 % des vacataires dans l'ensemble de l'enseignement supérieur. Ce dernier pourcentage étant assez élevé.





Observations : Dans l'enseignement supérieur public, on constate un fort pourcentage d'enseignants titulaires (79%) et 14 % d'enseignants vacataires.

Dans l'enseignement supérieur privé, on souligne l'importance du nombre des vacataires (48%).

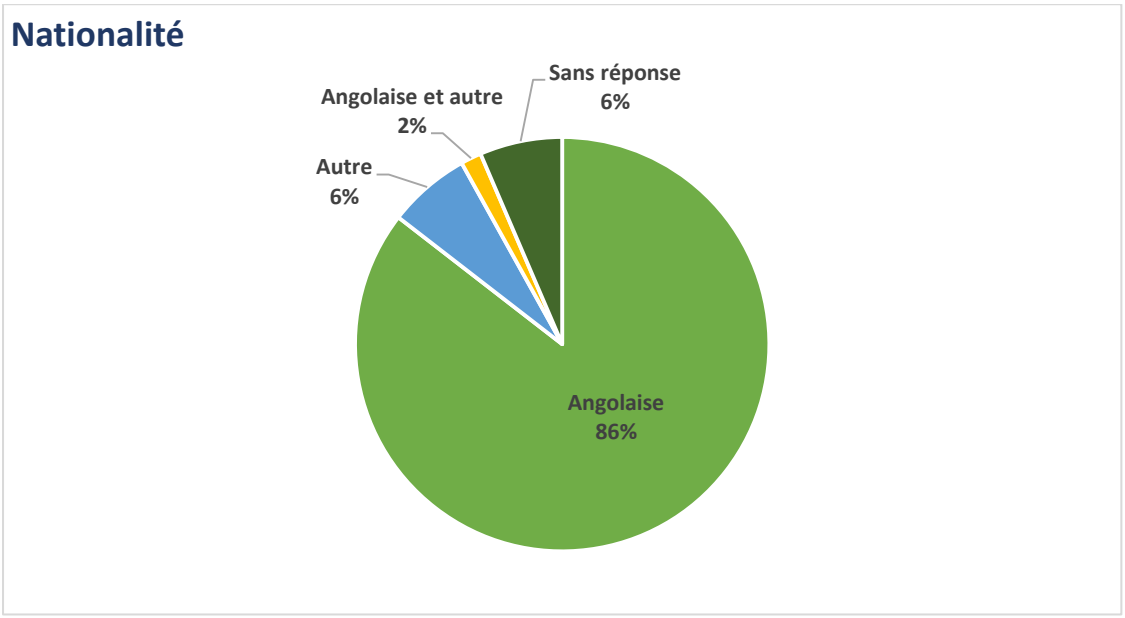
CSD 4. Quelle est votre spécialité de formation ?

Formation	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total vacataires /25	Total titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	T	Vacataire	Titulaire	SR	T			
Administration	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Anglais	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Architecture	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Biochimie	**2**	0	1	1	**1**	0	1	0	**1**	0	2	1
Biologie	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Comptabilité et Audit	**1**	0	1	0	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0
Droit	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Economie	**4**	1	1	0	**2**	1	1	0	**2**	2	2	0
Economie et Finances	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Economie Industrielle	**1**	0	1	0	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0
Economie et Sciences Politiques	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Electronique Industrielle et Matérielle	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Energie renouvelable	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Enseignement	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Gestion d'entreprise	**2**	0	2	0	**2**	1	0	0	**1**	1	2	0
Gestion des Ressources Humaines	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	3	0
Infirmier	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Informatique	**5**	0	3	0	**3**	0	2	0	**2**	0	5	0
Ingénierie	**2**	0	1	0	**1**	1	0	0	**1**	1	1	0
Ingénierie Civile	**3**	0	0	0	**0**	1	1	1	**3**	1	1	1
Ingénierie Electronique et Télécommunications	**2**	0	0	0	**0**	0	2	0	**2**	0	2	0
Ingénierie Informatique	**3**	0	0	0	**0**	1	2	0	**3**	1	2	0
Ingénierie Navale et Mécanique	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Ingénierie des Télécommunications	**2**	0	0	0	**0**	2	0	0	**2**	2	0	0
Linguistique	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Mathématiques	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Mathématiques et Informatique	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Mécanique de production	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Médecine et Biomédecine	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Microbiologie et Sciences Biomédicales	**1**	1	0	0	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0
Pédagogie	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Pharmacologie	**1**	0	1	0	**1**	0	0	0	**0**	0	0	0
Physiologie	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0

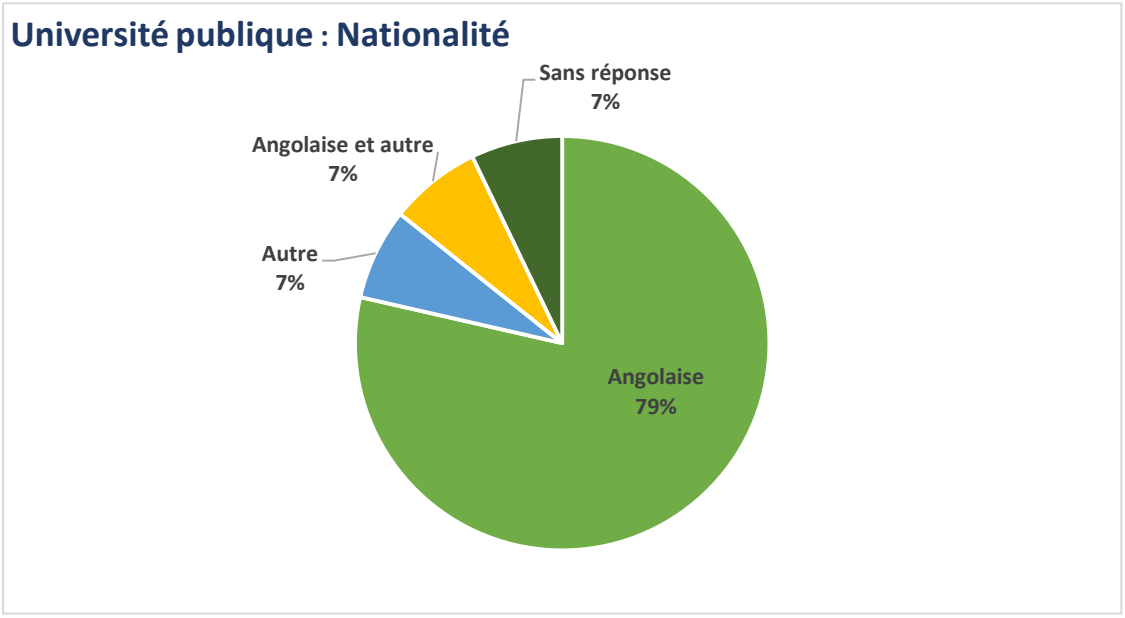
Politique, Economie et Macroéconomie	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Programmation	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Relations Internationales	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Sciences Humaines et Communication Sociale	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Sciences Sociales	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Sociologie	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Statistique	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Technicien Informatique	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Télécommunication	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Sans réponse	**3**	0	0	1	**1**	0	0	2	**2**	0	0	3

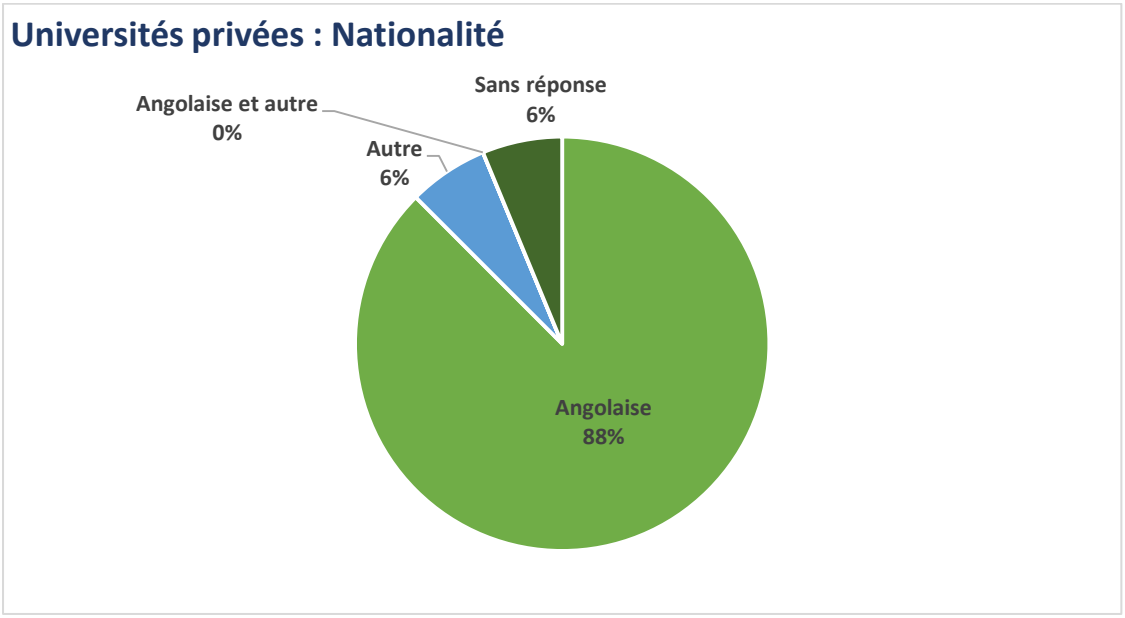
CSD 5. Quelle est votre nationalité ?

Nationalité	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Angolaise	**53**	2	9	0	**11**	18	23	1	**42**	20	32	1
Autre	**4**	0	1	0	**1**	3	0	0	**3**	3	1	0
Angolaise et autre	**1**	0	1	0	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0
Sans réponse (SR)	**4**	0	0	1	**1**	2	1	0	**3**	2	0	2



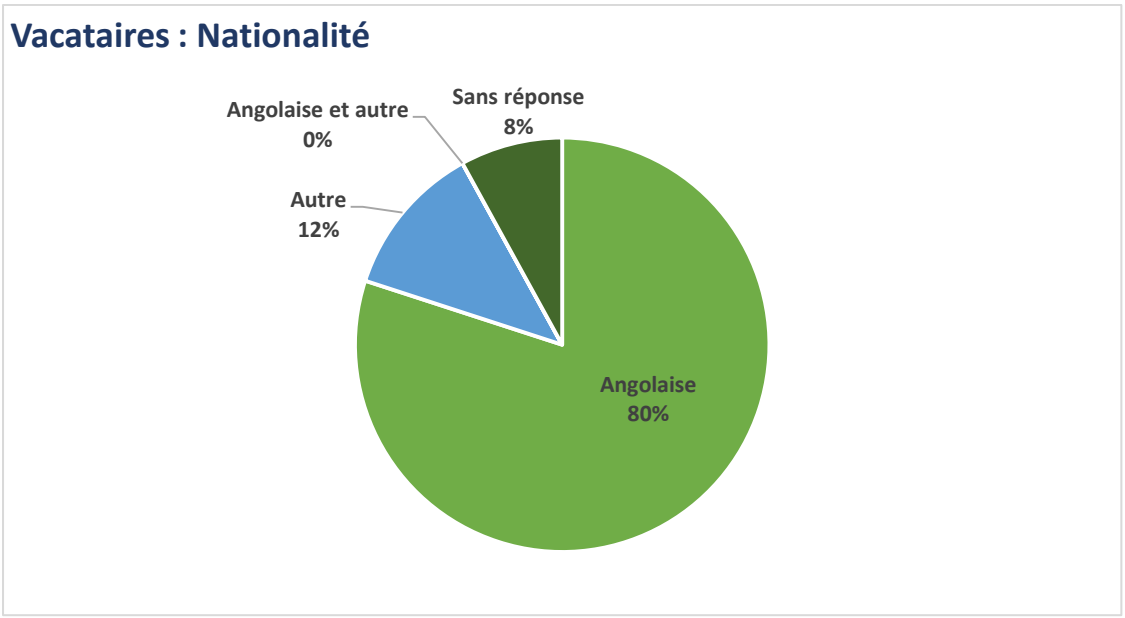
En analysant les nationalités présentes dans le corps enseignant, on constate que 86% des enseignants sont de nationalité angolaise, 6% sont des nationalités étrangères et 2% cumulent la nationalité angolaise et d'autres nationalités.

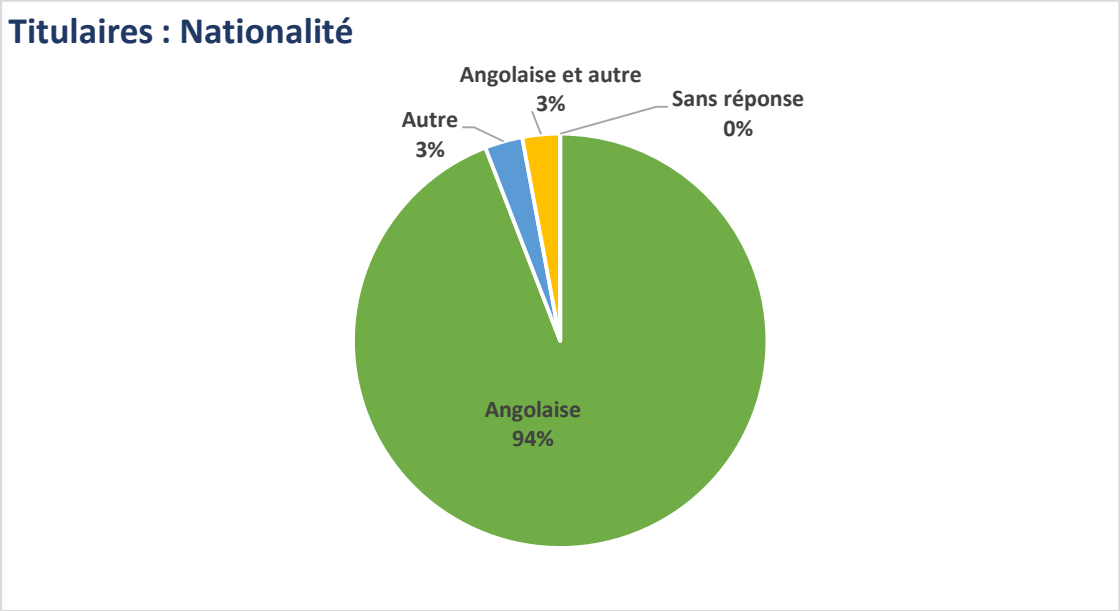




Dans l'université publique, 79% des enseignants sont de nationalité angolaise, contre 7% avec autres nationalités et 7% accumulant la nationalité angolaise et autres nationalités.

Dans les universités privées, 88% des enseignants sont de nationalité angolaise, contre 6% avec autres nationalités.





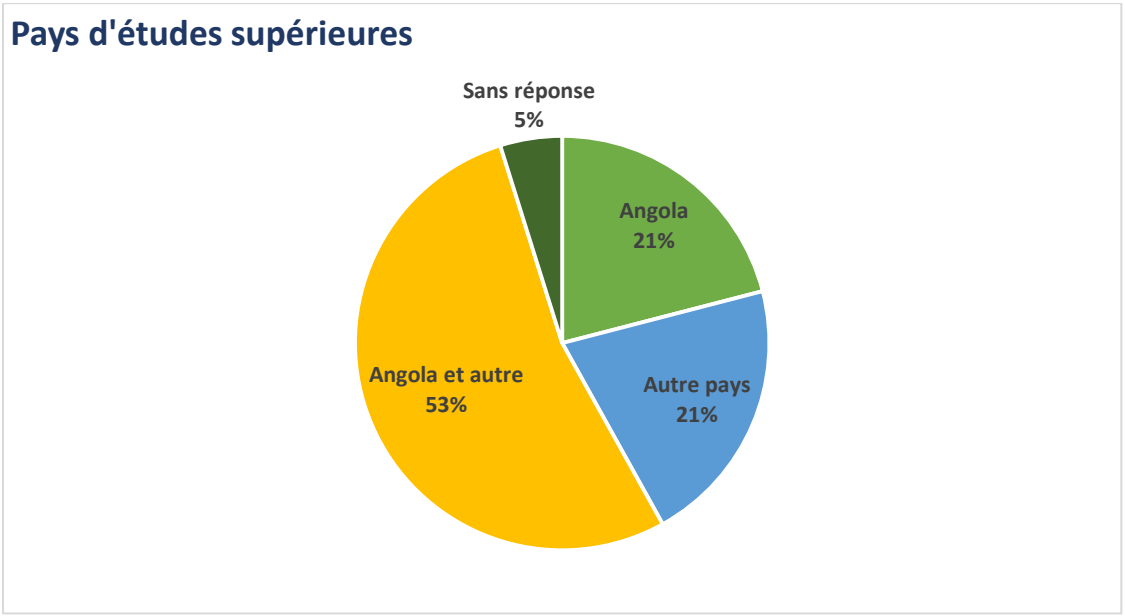
Observations :

Les nationalités dans le corps enseignant avec statut de vacataire sont réparties de façon suivante : 80% sont de nationalité angolaise, et 12% appartiennent à d'autres nationalités (étrangères).

Les nationalités dans le corps enseignant avec statut de titulaire sont réparties de façon suivante : 94% sont de nationalité angolaise, et 3% appartiennent à une autre nationalité (étrangère) et 3% accumulent la nationalité angolaise et d'autres nationalités.

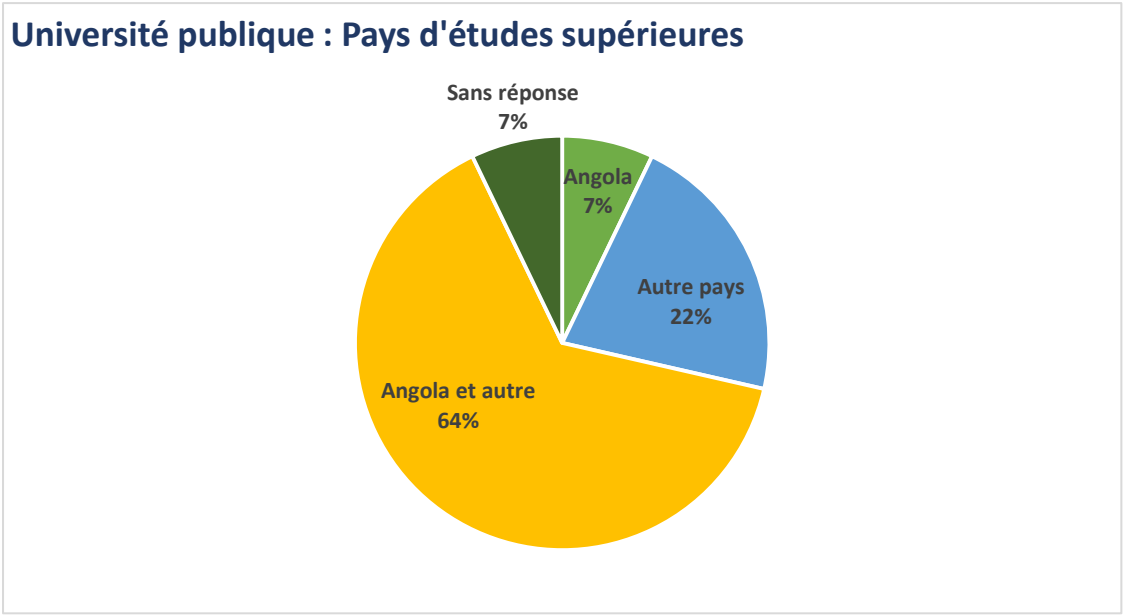
CSD 6. Où avez-vous fait vos études supérieures ?

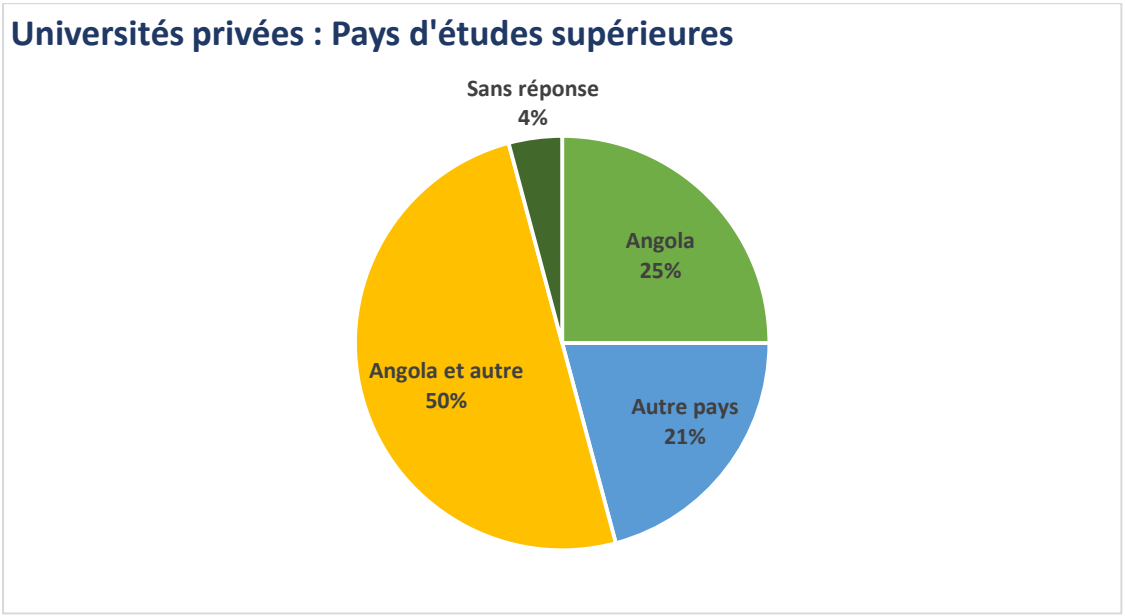
Pays d'études supérieures	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Angola	**13**	1	0	0	**1**	6	6	0	**12**	7	5	1
Autre	**13**	1	2	0	**3**	7	3	0	**10**	8	5	0
Angola et autre	**33**	0	9	0	**9**	9	15	0	**24**	9	23	1
Sans réponse (SR)	**3**	0	1	0	**1**	1	1	0	**2**	1	1	1



Observations :

Une minorité d'enseignants est formée exclusivement en Angola (21%) et tous autres sont partis à l'étranger.

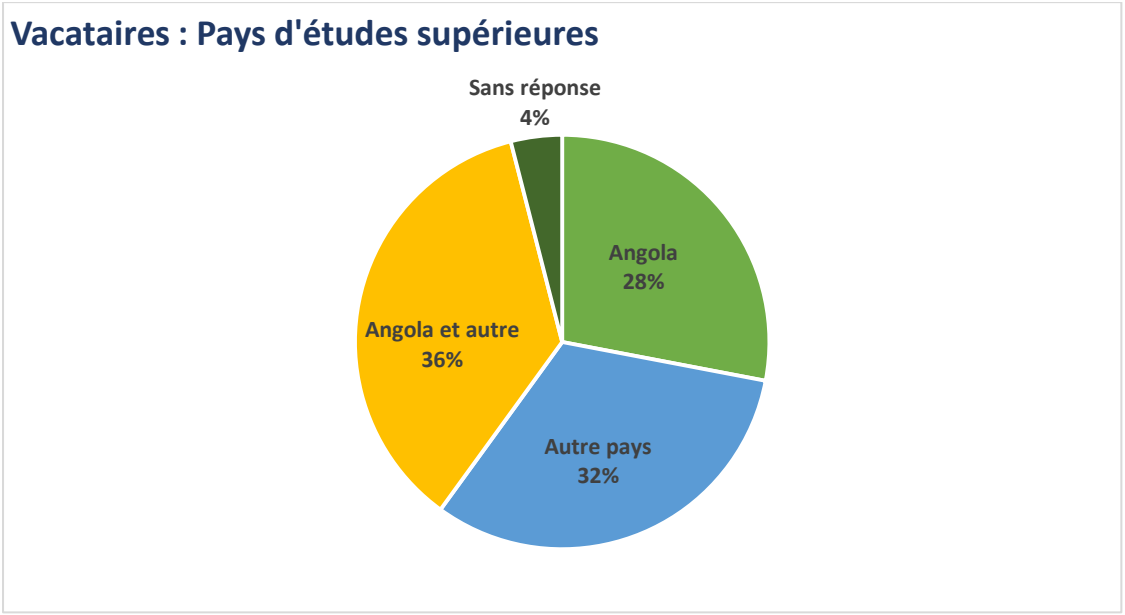


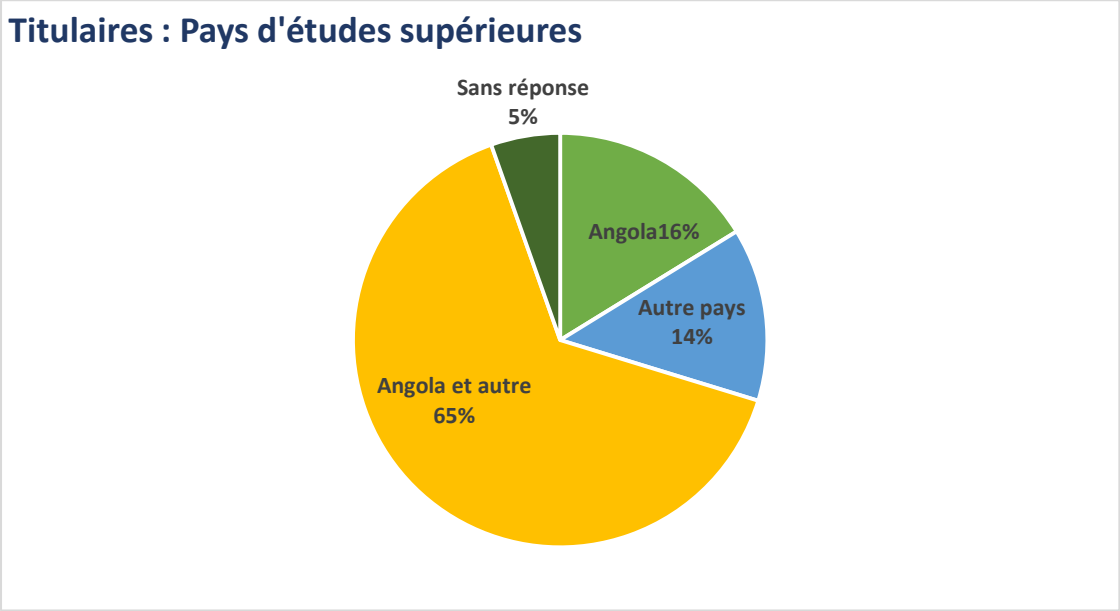


Observations :

Dans l'université publique, le corps enseignant est constitué de 7 % des enseignants formés en Angola, 64% sont formés partiellement en Angola et autres pays et 22% sont formés dans d'autres pays.

Dans les universités privées, 25% des enseignants sont formés exclusivement en Angola.





Les pays d'études du corps enseignant avec statut de vacataire sont répartis de façon suivante : 28% en Angola, 36% en partie en Angola et en partie dans d'autres pays (étrangers) et 32% intégralement dans d'autres pays.

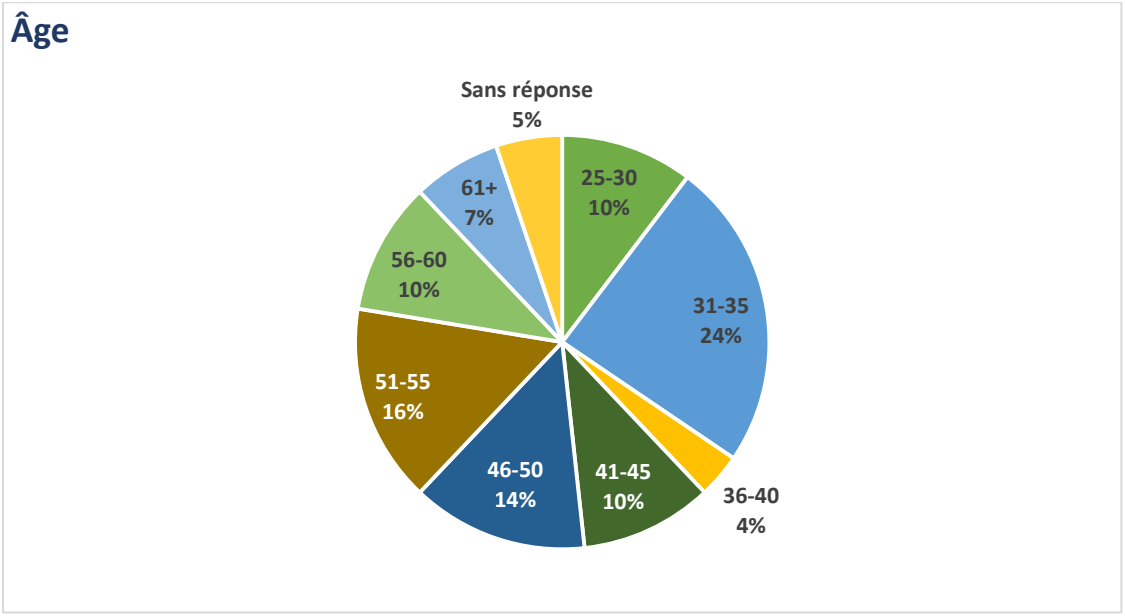
En contrepartie, les enseignants titulaires sont distribués de façon suivante : 16% sont formés en Angola, 14% sont formés dans d'autres pays et 65%, partiellement en Angola et à l'étranger.

CSD 7. Quel est votre âge ?

Age	Effectif
25	1
27	2
28	3
30	4
31	5
32	2
33	3
34	2
35	2
37	1
38	1
42	1
44	2
45	3
46	1
47	2
48	1
49	1
50	3
51	1
53	2
54	1

55	5
57	1
58	2
59	1
60	2
63	1
67	2
68	1
Sans réponse	3

Age	**Effectif**
25-30	6
31-35	14
36-40	2
41-45	6
46-50	8
51-55	9
56-60	6
61+	4
Sans réponse	3



Observations

L'univers des âges, groupé en classe d'âges, dans l'ensemble de l'enseignement supérieur, présente le tableau suivant :

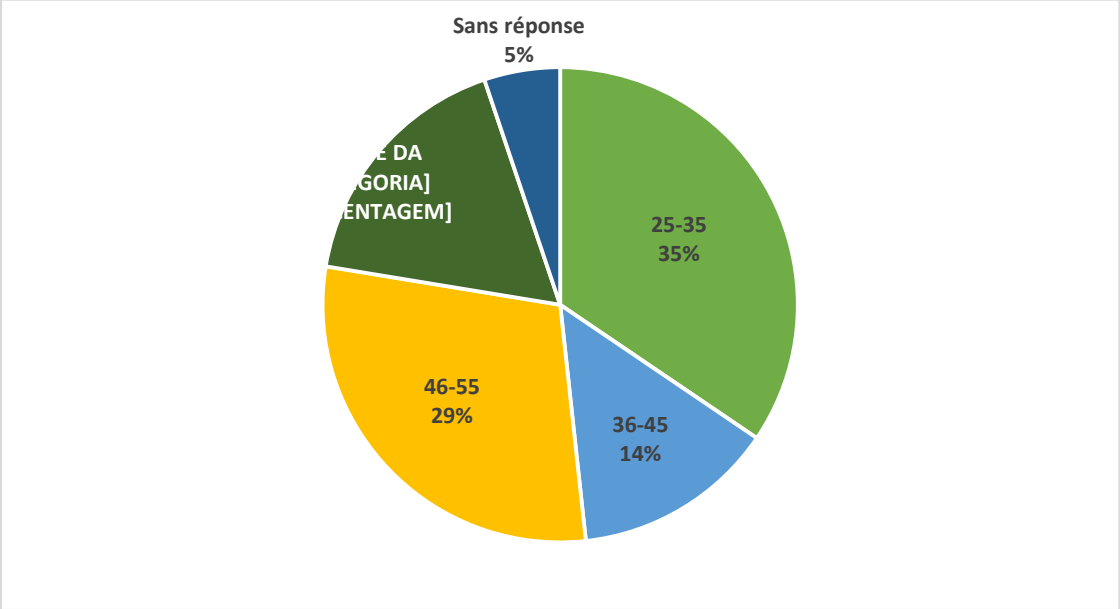
- Intervalle 25-30 et 31-35 intègre 34% des enseignants

- Intervalle 41-45 et 46-50 intègre 24% des enseignants
- Intervalle 51-55, 56-60 et 61+ intègre 33% des enseignants

La population des universitaires est relativement jeune.

(Mêmes réponses avec autre répartition)

Âge	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
25-35	**20**	1	1	0	**2**	10	11	1	**22**	11	12	1
36-45	**8**	0	1	0	**1**	5	2	0	**7**	5	3	0
46-55	**17**	1	7	0	**8**	3	6	0	**9**	4	13	0
56+	**10**	2	0	0	**2**	3	4	0	**7**	3	6	1
Sans réponse (SR)	**3**	0	1	0	**1**	2	0	1	**3**	2	0	1

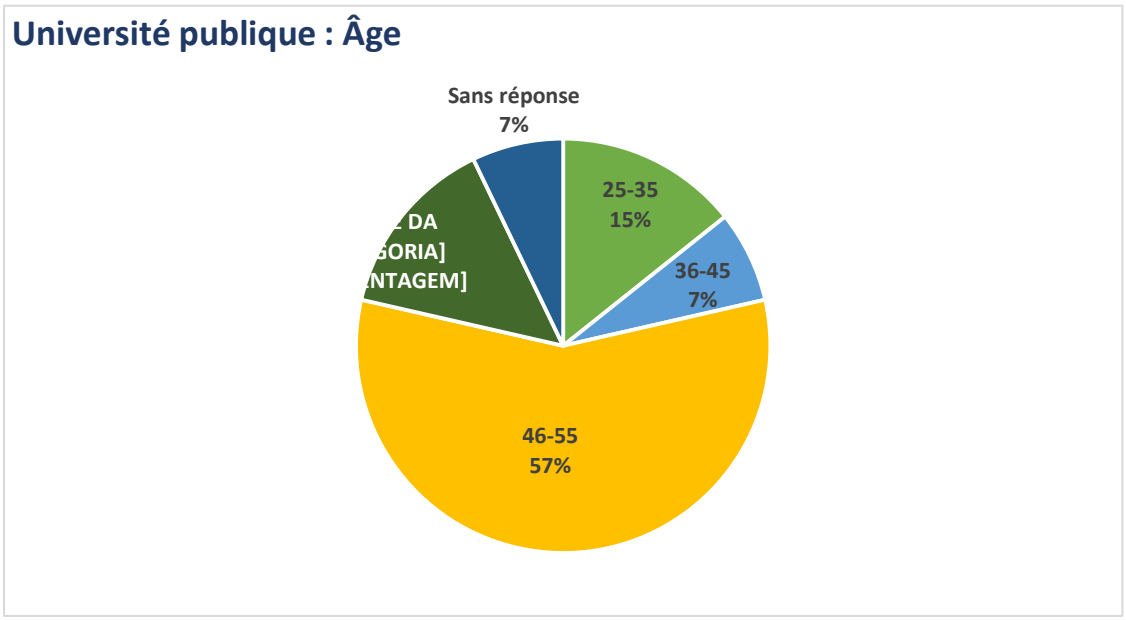


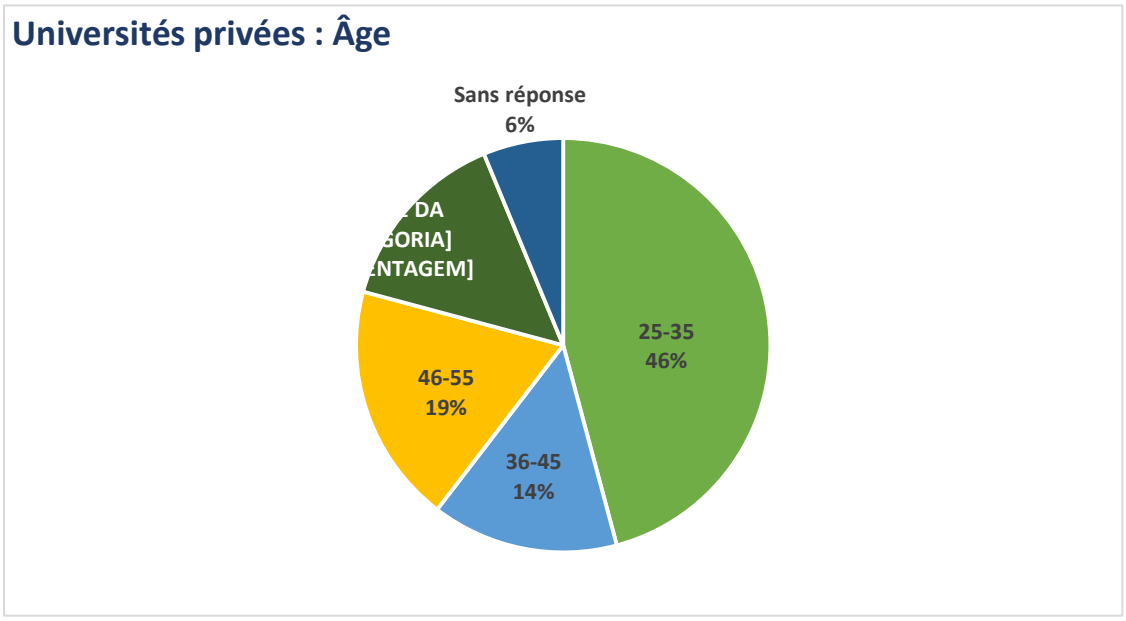
Observations :

L'univers des âges, représentant des classes d'âges plus serrées, permet d'identifier les intervalles d'âges dans l' l'enseignement supérieur :

- 25-35 & 36-45, totalisant 49% : les enseignants à prioriser dans les actions formatives
- 46-55 & 56+, totalisant 46% : les enseignants à contempler pour des actions à courte durée

Les enseignants les plus jeunes (25-45 ans), représentent 49% de la population enseignante.

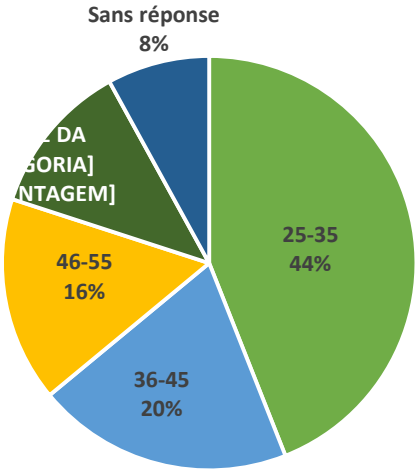




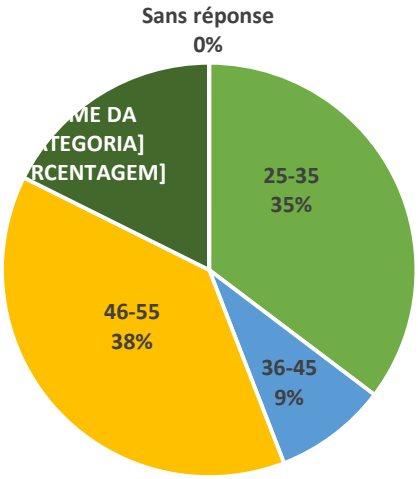
Observations : Dans l'université publique, 57% ou 71 % (en additionnant 14% de ceux qui ont 56 ans +) des enseignants du supérieur ont les âges compris entre 46-55 ou plus.

Dans les universités privées, on observe l'inverse, puisque les jeunes enseignants aux âges entre 25 à 45 ans sont majoritaires (60%). recourent à ces institutions pour développer leur employabilité.

Vacataires : Âge



Titulaires : Âge

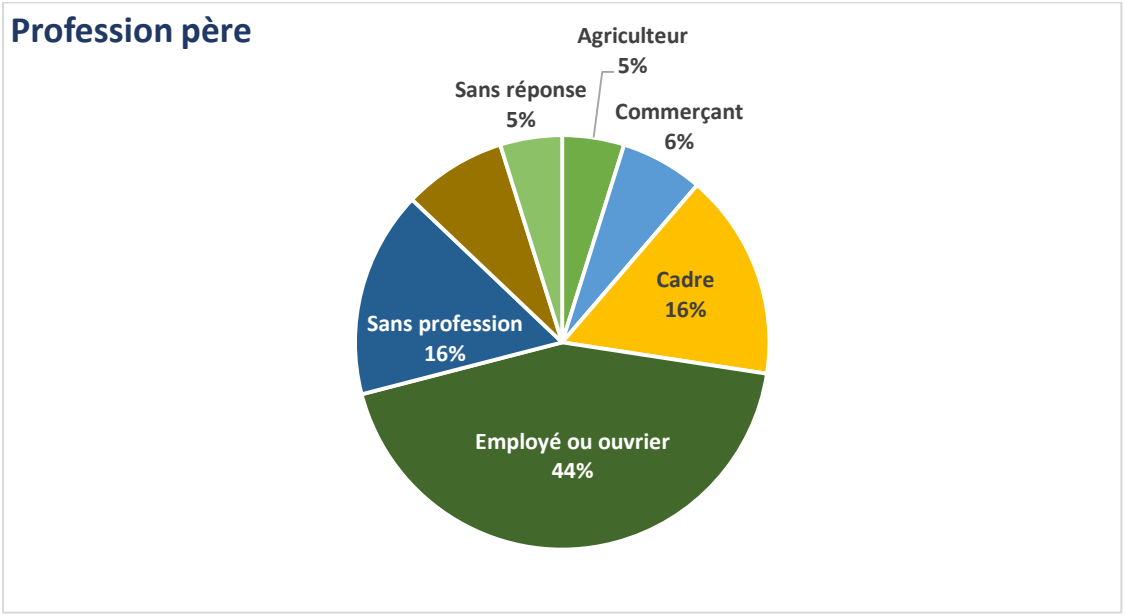


Observations : L'univers d'âges des enseignants vacataires est dominé par les enseignants jeunes (entre 25 ans à 45 ans) représentant 44%, contre 28 % des enseignants avec âges entre 46 ans à 56+.

Par contre, les enseignants titulaires sont plus âgés avec 56 % et sont dominants dans le supérieur.

CSD 8. Quelle était la profession de votre père à la fin de vos études ?

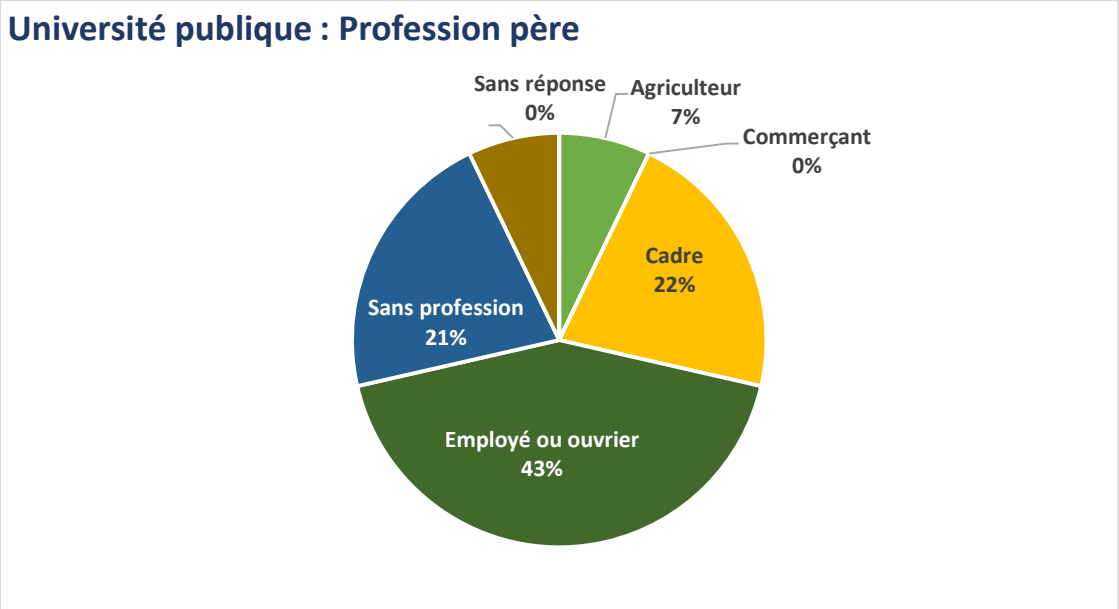
Profession père	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Agriculteur	**3**	0	1	0	**1**	0	2	0	**2**	0	3	0
Commerçant	**4**	0	0	0	**0**	1	3	0	**4**	1	3	0
Cadre	**10**	0	3	0	**3**	1	5	1	**7**	1	8	1
Employé ou ouvrier	**27**	0	5	1	**6**	15	6	0	**21**	15	11	1
Sans profession	**10**	1	2	0	**3**	5	2	0	**7**	6	4	0
Autre	**5**	1	0	0	**1**	1	3	0	**4**	2	3	0
Sans réponse (SR)	**3**	0	0	0	**0**	0	2	1	**3**	0	2	1

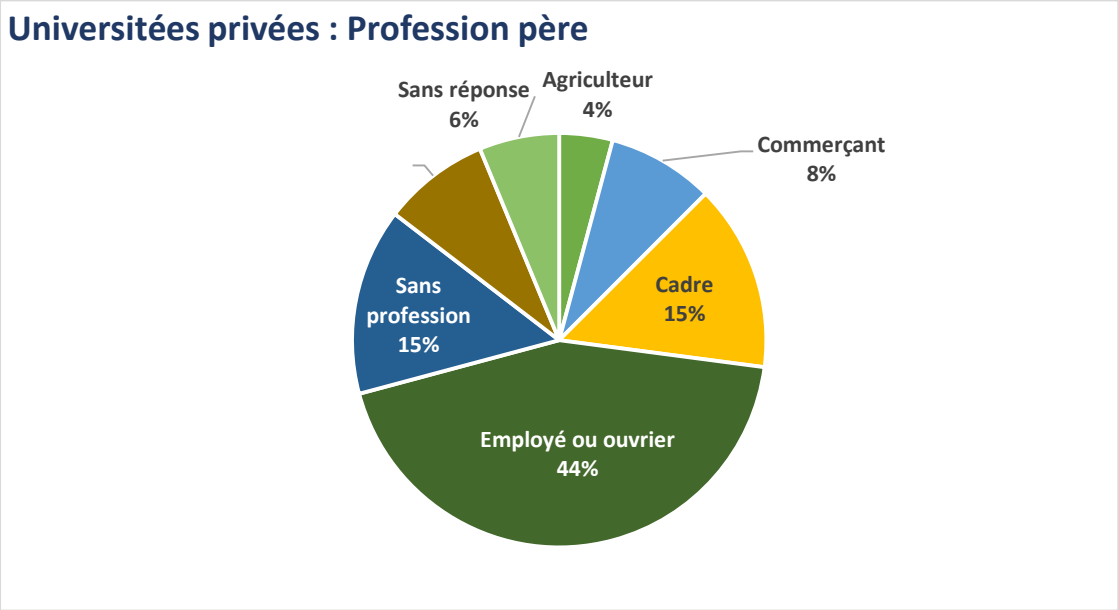


Observations :

La profession des pères des enseignants du supérieur , au moment de conclure leurs études, montre que 44% de ces enseignants ont des pères avec la profession d'ouvrier ou employé, 16% cadre, 6% commerçant, 5% agriculteur,16% sans profession et 8% autre profession.

Synthèse : Une partie signifiante des professeurs est principalement fils des ouvriers ou des employés et un nombre réduit de ces enseignants sont fils des agriculteurs.

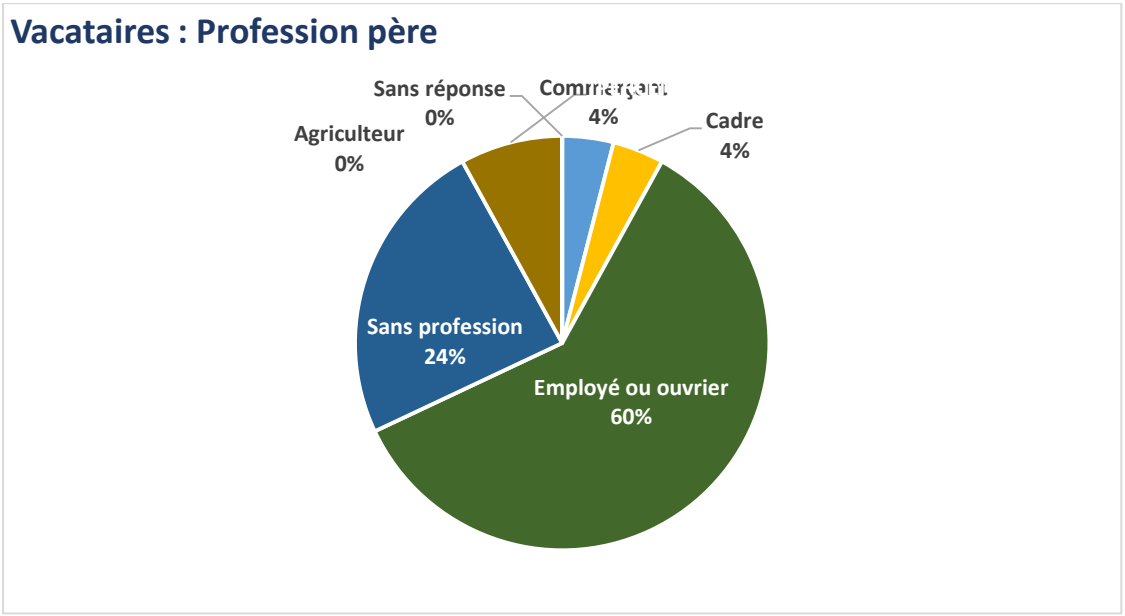


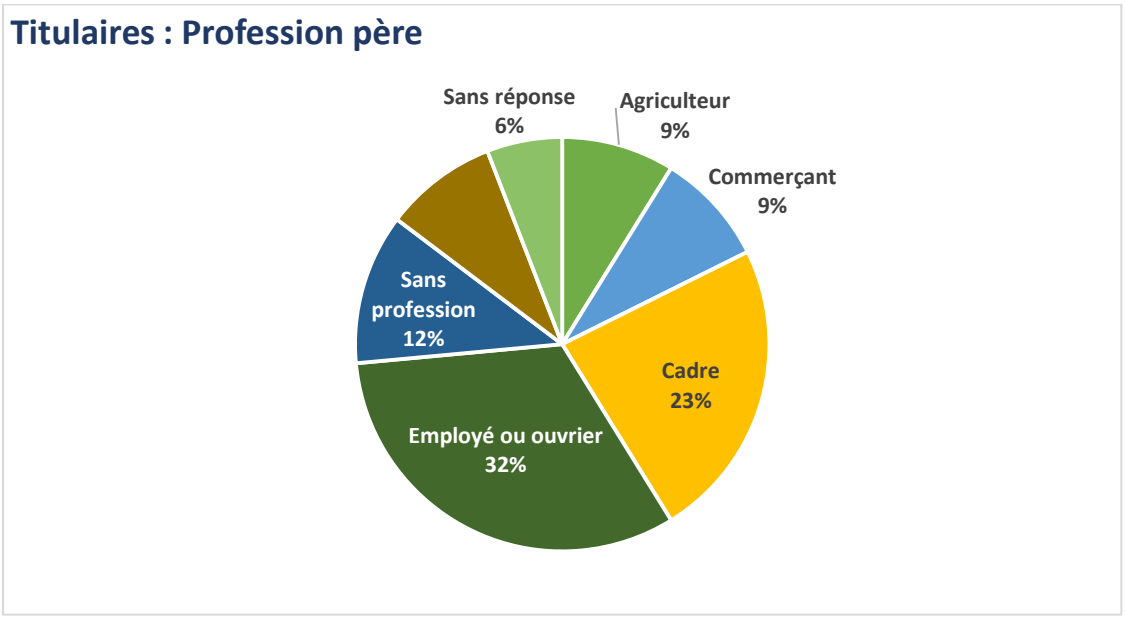


Observations : Cette situation de profession se vérifie dans l'université publique, de façon suivante, 43% des enseignants ont eu des pères exerçant la profession d'employé ou ouvrier, 22% cadre, 21% sans profession, 7% agriculteur, 7% autre profession.

Dans les universités privées, on constate que 44% des enseignants du supérieur ont des pères exerçant la profession d'employé ou ouvrier, 15% cadre, 15% sans profession, 8% commerçant, 7% agriculteur et 7% autre profession.

Synthèse : Les enseignants, tant dans le public, comme dans le privé, sont (ou ont été) fils essentiellement des pères employés ou ouvriers, pendant qu'un nombre d'enseignants réduit est fils d'agriculteurs ou d'une autre profession.





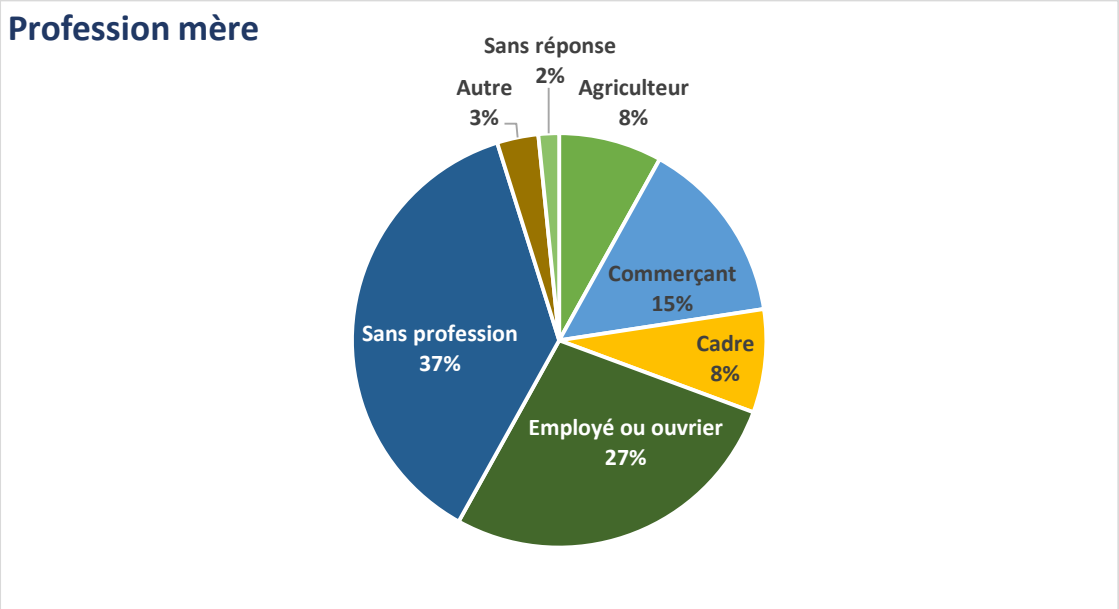
Observations : En relation aux vacataires, 60% des enseignants ont des pères exerçant la profession d'employé ou ouvrier à la fin de leurs études, 24% sans profession, 4% cadre, 4% commerçant et 8% autre profession.

Par contre, en ce qui a trait aux titulaires, 32% des enseignants du supérieur ont leurs pères exerçant la profession d'employé ou ouvrier à la fin des études, 23% cadre, 12% sans profession, 9% commerçant, 9% agriculteur et 9% autre profession.

Synthèse : Les enseignants titulaires ont plus fréquemment des pères cadres et commerçants que les enseignants vacataires.

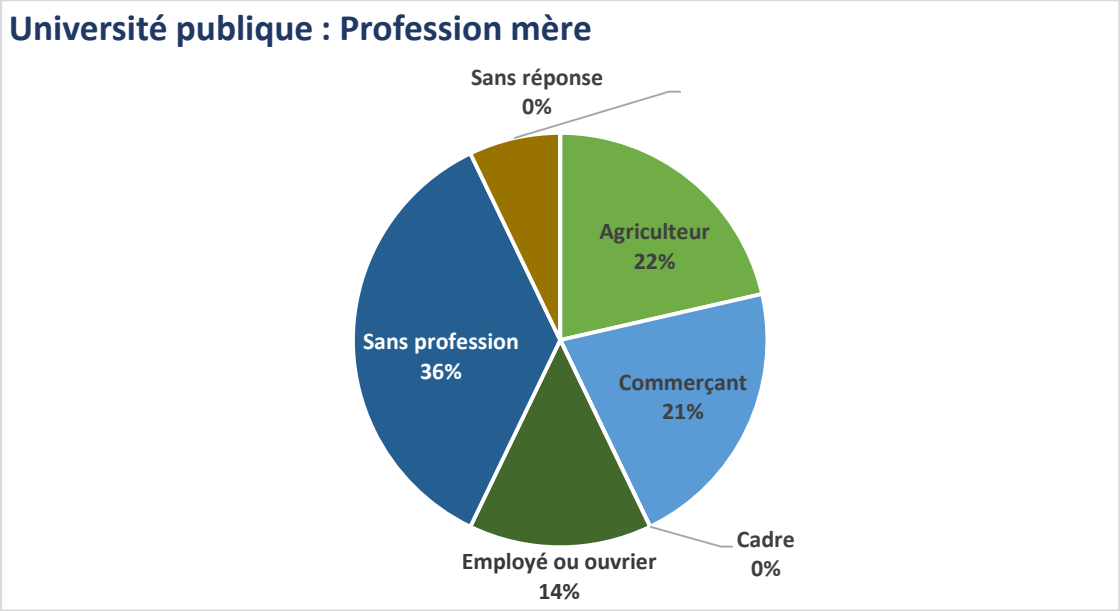
CSD 9. Quelle était la profession de votre mère à la fin de vos études ?

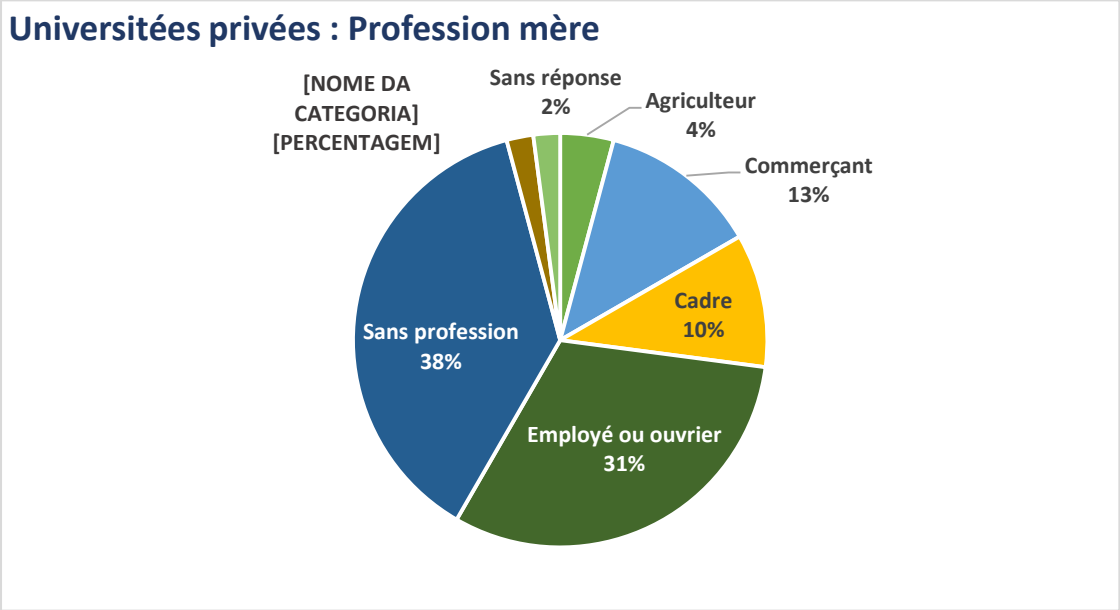
Profession mère	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Agriculteur	**5**	1	2	0	**3**	0	2	0	**2**	1	4	0
Commerçant	**9**	0	3	0	**3**	3	3	0	**6**	3	6	0
Cadre	**5**	0	0	0	**0**	1	3	1	**5**	1	3	1
Employé ou ouvrier	**17**	0	1	1	**2**	10	5	0	**15**	10	6	1
Sans profession	**23**	0	5	0	**5**	9	9	0	**18**	9	14	0
Autre	**2**	1	0	0	**1**	0	1	0	**1**	1	1	0
Sans réponse (SR)	**1**	0	0	0	**0**	0	0	1	**1**	0	0	1



Observations : Ces données montrent la tendance, selon laquelle 37% des enseignants du supérieur ont leurs mères sans profession à la fin de leurs études, 27% exerçant la profession d'employé ou ouvrier, 15% commerçant, 8% cadre, 8% agriculteur et 3% autre profession.

Synthèse : Une partie importante des enseignants du supérieur ont eu des mères sans profession à la fin de leurs études.

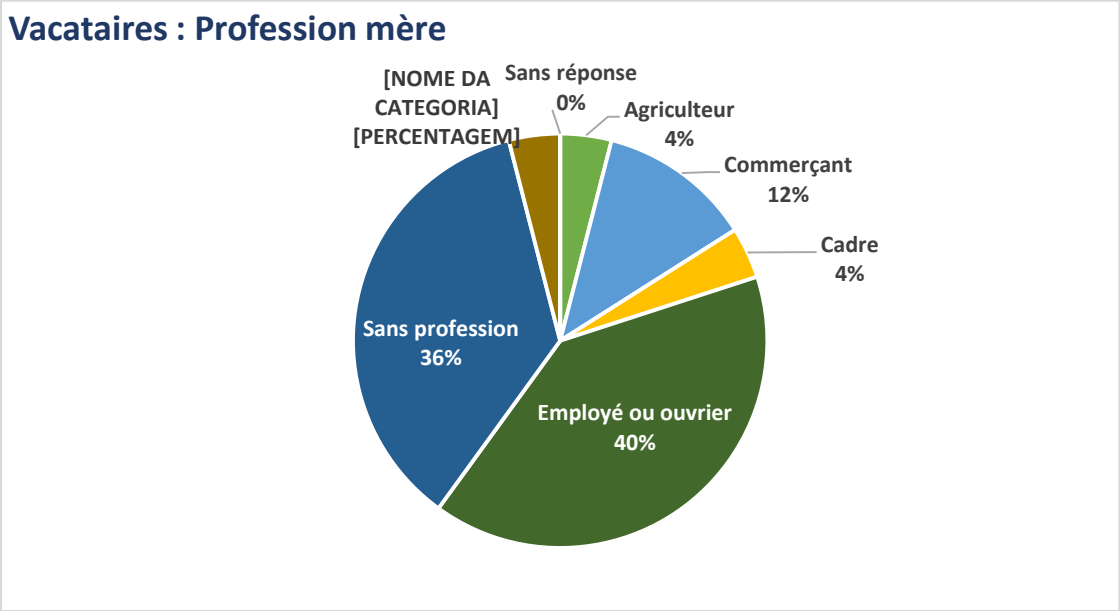


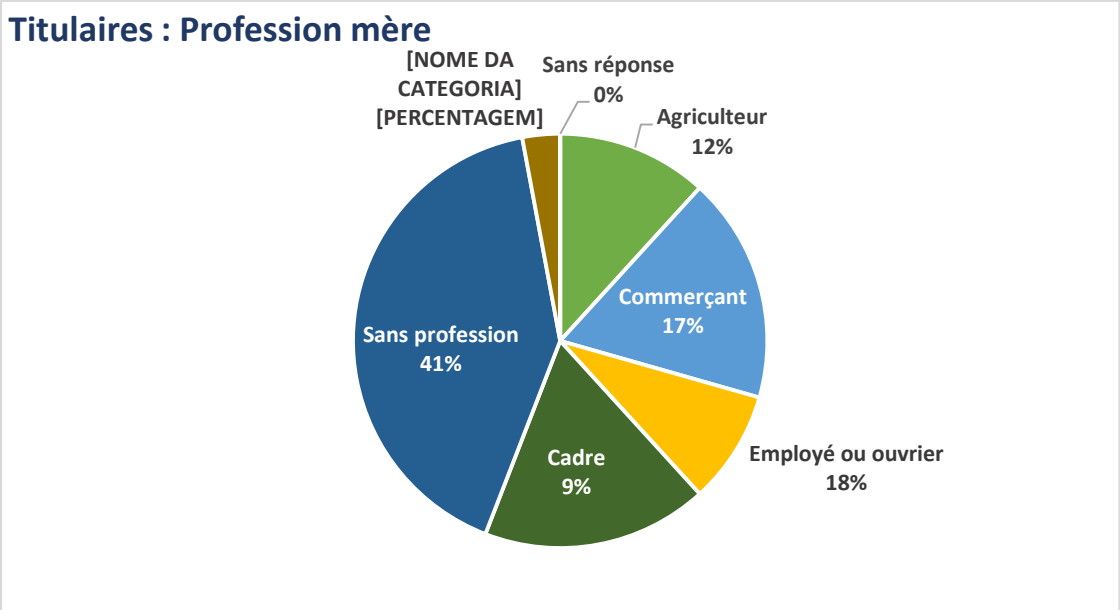


Observations : Dans l'université publique, 36% des enseignants ont leurs mères sans profession, 22% fils d'agricultrices, 21% commerçantes, 14% employées ou ouvrières et 7% mères exerçant autre profession à la fin des études supérieures.

Dans les universités privées, 38% des enseignants ont leurs mères sans profession, 31% fils d'employées ou ouvrières, 13% fils des commerçantes, 10% fils des cadres, 4% fils d'agricultrices et 2% dont les mères exercent autre profession à la fin des études supérieures.

Synthèse : On peut constater une différence entre le public et le privé. Ce dernier réunit plus des mères employées ou ouvrières ou des mères cadres, et très peu de mères agricultrices.





Observations : Relativement aux vacataires, 40% des enseignants ont des mères employées ou ouvrières, 36% des mères sans profession, 12% des commerçantes, 4% des cadres, 4% d'agricultrices et 4% dont les mères exercent autre profession à la fin des études supérieures.

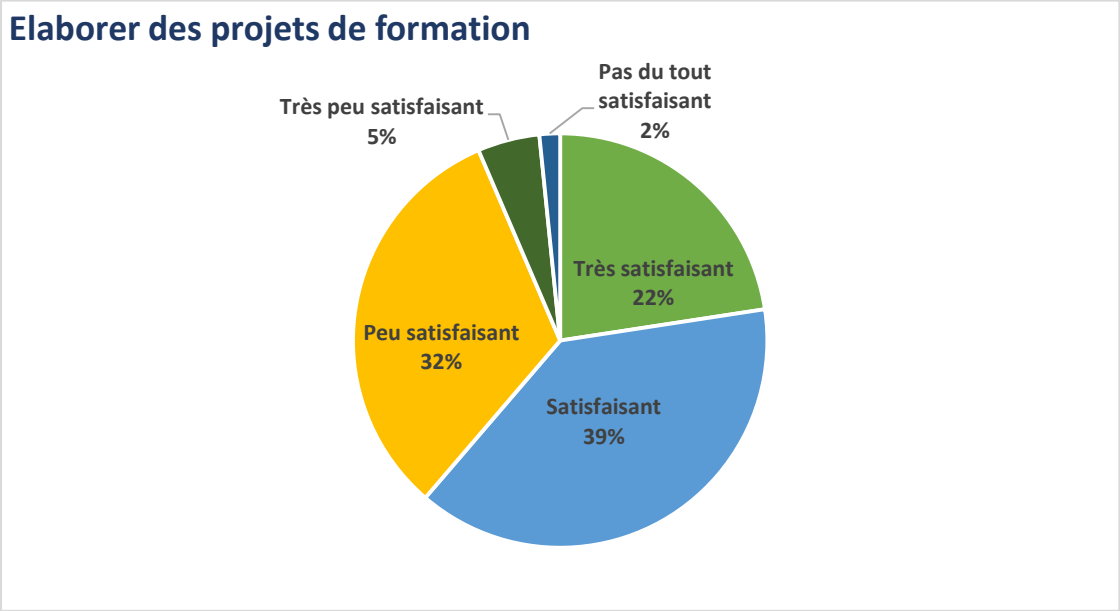
Pour les titulaires, 41% des enseignants ont des mères sans profession, 18% fils des employées ou ouvrières, 17% fils des commerçantes, 12% fils d'agricultrices, 9% fils des cadres et 3% fils dont les mères exercent autre profession à la fin des études supérieures.

Synthèse : Les mères des vacataires sont surreprésentées dans le groupe employé ou ouvrier, et très sous représentées dans le groupe agriculteur.

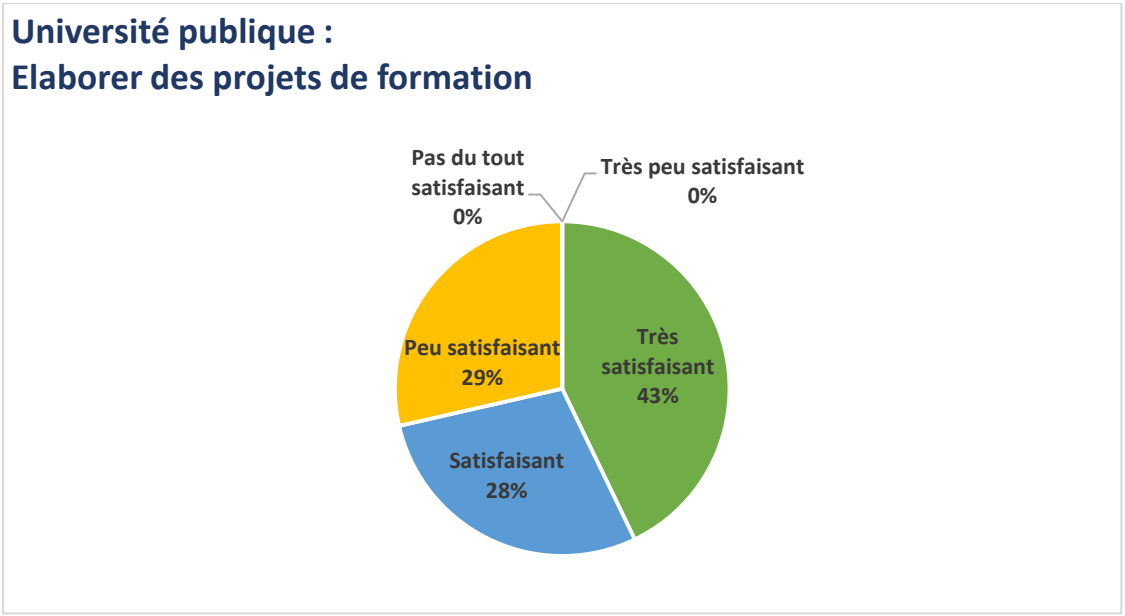
Pour chacune des compétences suivantes, pouvez-vous indiquer votre niveau ?

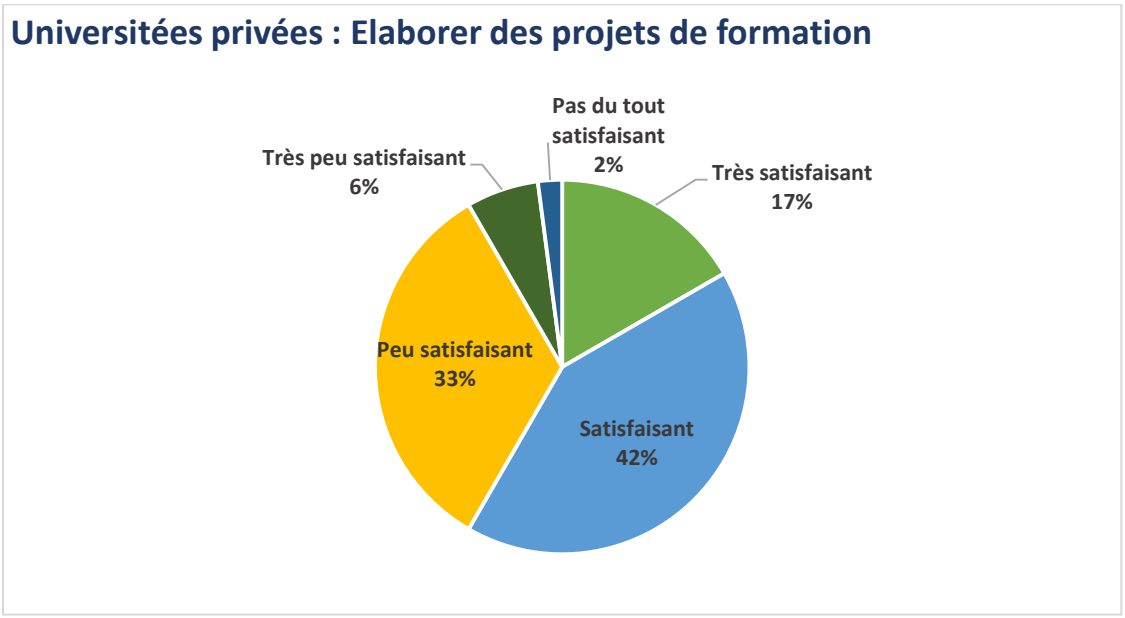
Q1. Elaborer des projets de formation

Elaborer des projets de formation	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**14**	1	5	0	**6**	2	6	0	**8**	3	11	0
Satisfaisant	**24**	1	3	0	**4**	10	8	2	**20**	11	11	2
Peu satisfaisant	**20**	0	3	1	**4**	9	7	0	**16**	9	10	1
Très peu satisfaisant	**3**	0	0	0	**0**	2	1	0	**3**	2	1	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 61% des enseignants du supérieur pensent qu'ils ont des compétences pour élaborer des projets de formation, contre 37% qui pensent ne pas détenir ces compétences.





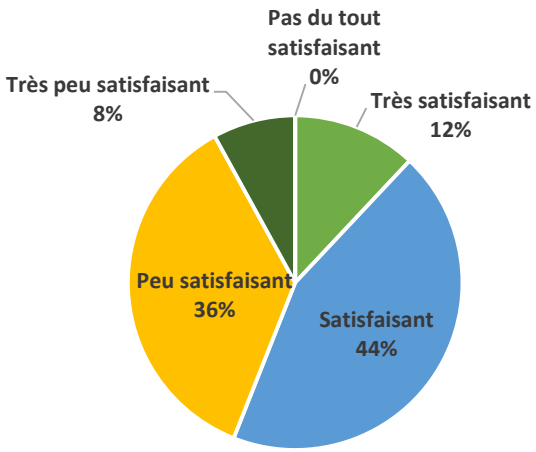
Observations :

Dans l'université publique, 71% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour élaborer des projets de formation, contre 29% des enseignants qui n'ont pas ces compétences.

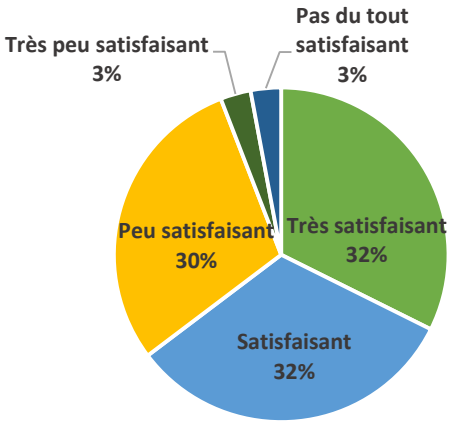
Dans les universités privées, 59% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour élaborer des projets de formation, contre 33% se pensent dépourvus de ces compétences.

Synthèse : Les enseignants public se pensent plus compétents dans l'élaboration des projets.

Vacataires :
Elaborer des projets de formation



Titulaires :
Elaborer des projets de formation



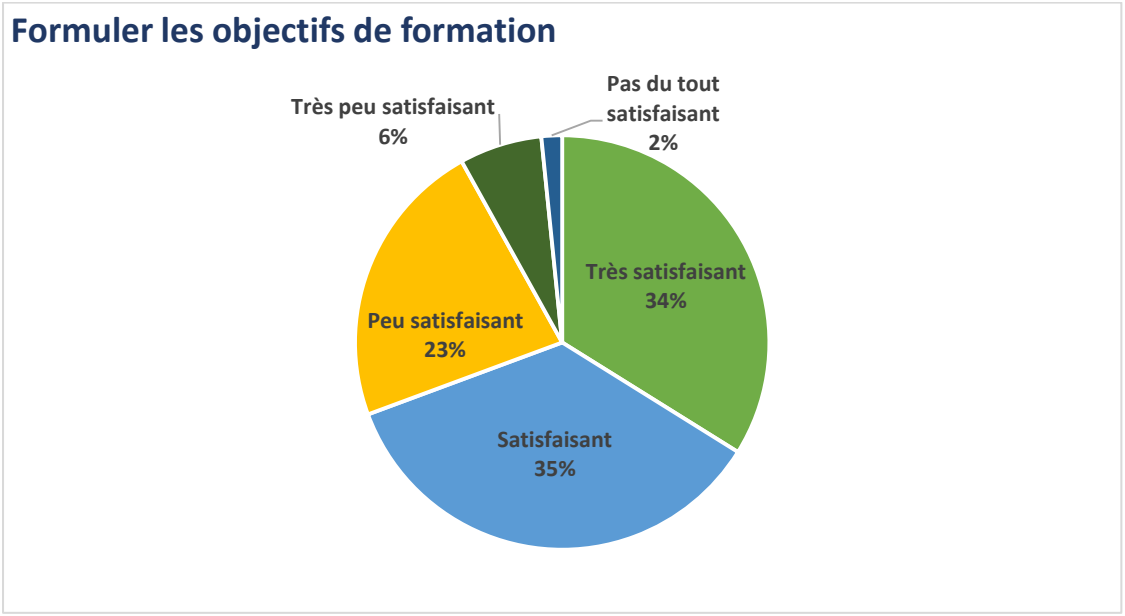
Observations :

Relativement aux vacataires, 56% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour élaborer des projets de formation, contre 44% qui n'ont pas ces compétences.

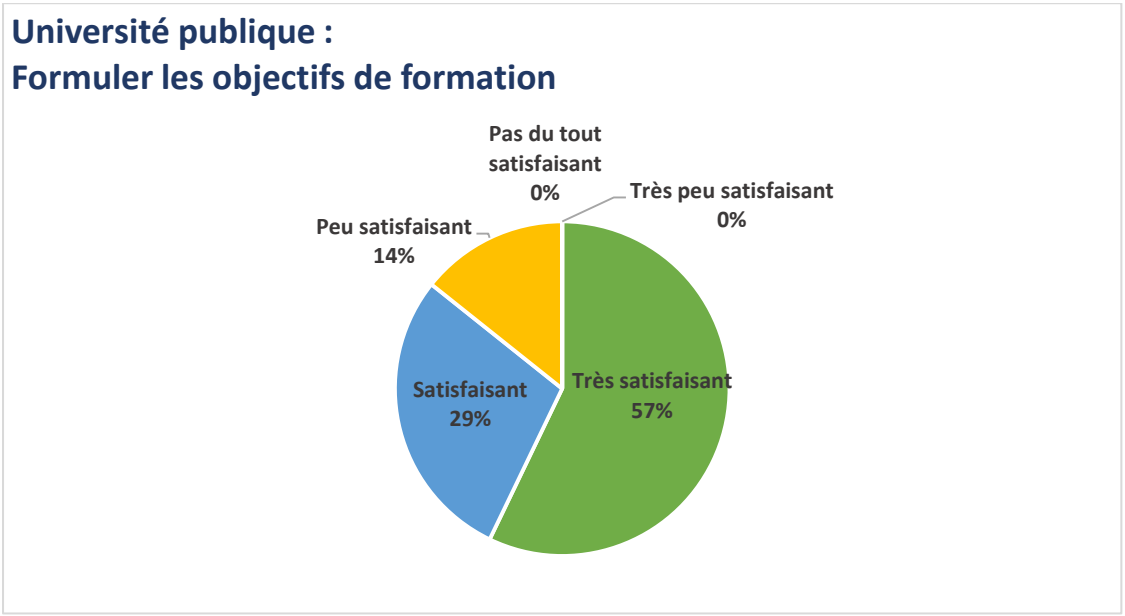
Pour les titulaires, 64% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour élaborer des projets de formation, contre 36% qui n'ont pas ces compétences.

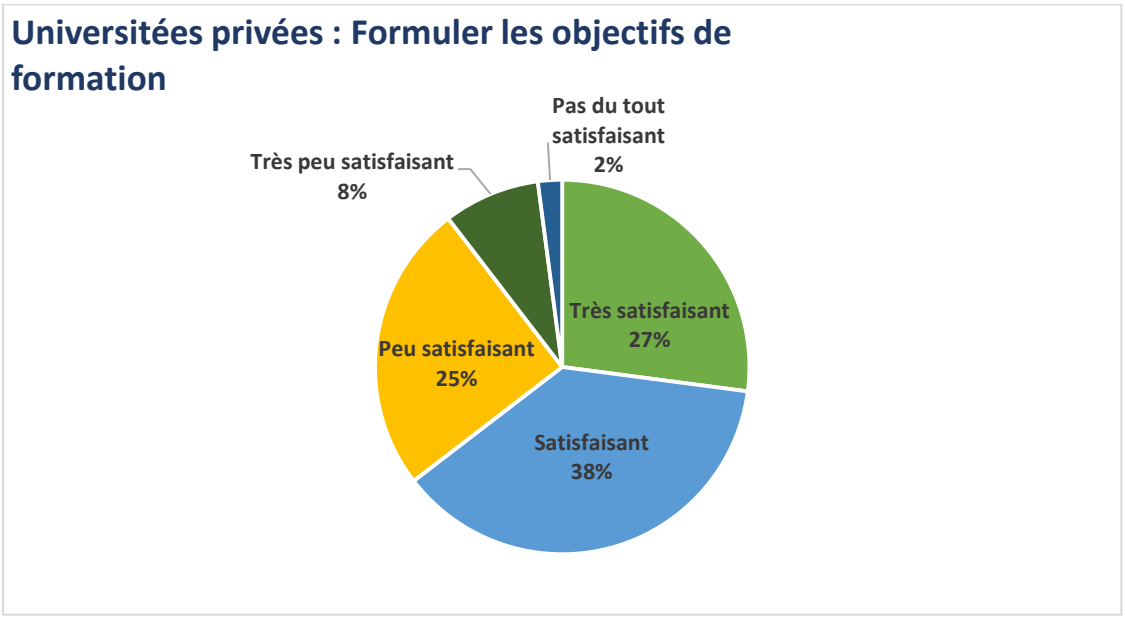
Q2. Formuler les objectifs de formation

Formuler les objectifs de formation	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**21**	2	6	0	**8**	6	6	1	**13**	8	12	1
Satisfaisant	**22**	0	4	0	**4**	9	8	1	**18**	9	12	1
Peu satisfaisant	**14**	0	1	1	**2**	6	6	0	**12**	6	7	1
Très peu satisfaisant	**4**	0	0	0	**0**	2	2	0	**4**	2	2	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 69% des enseignants du supérieur pensent qu'ils ont des compétences pour formuler les objectifs de formation, contre 31% qui n'ont pas ces compétences.



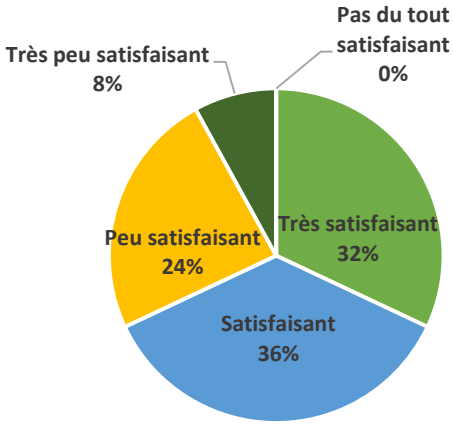


Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour formuler les objectifs de formation, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

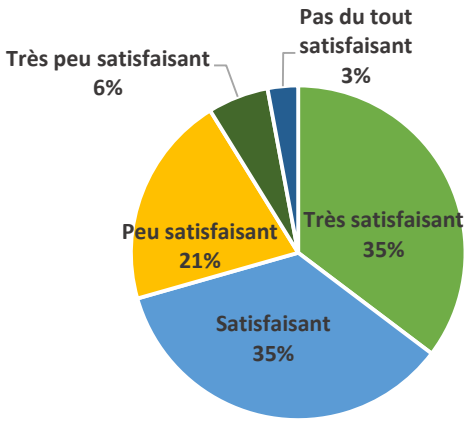
Dans les universités privées, 65% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour formuler les objectifs de formation, contre 35% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Un nombre plus important du public se pense plus compétent pour formuler les objectifs de formation, par rapport aux enseignants des universités privées.

Vacataires :
Formuler les objectifs de formation



Titulaires :
Formuler les objectifs de formation

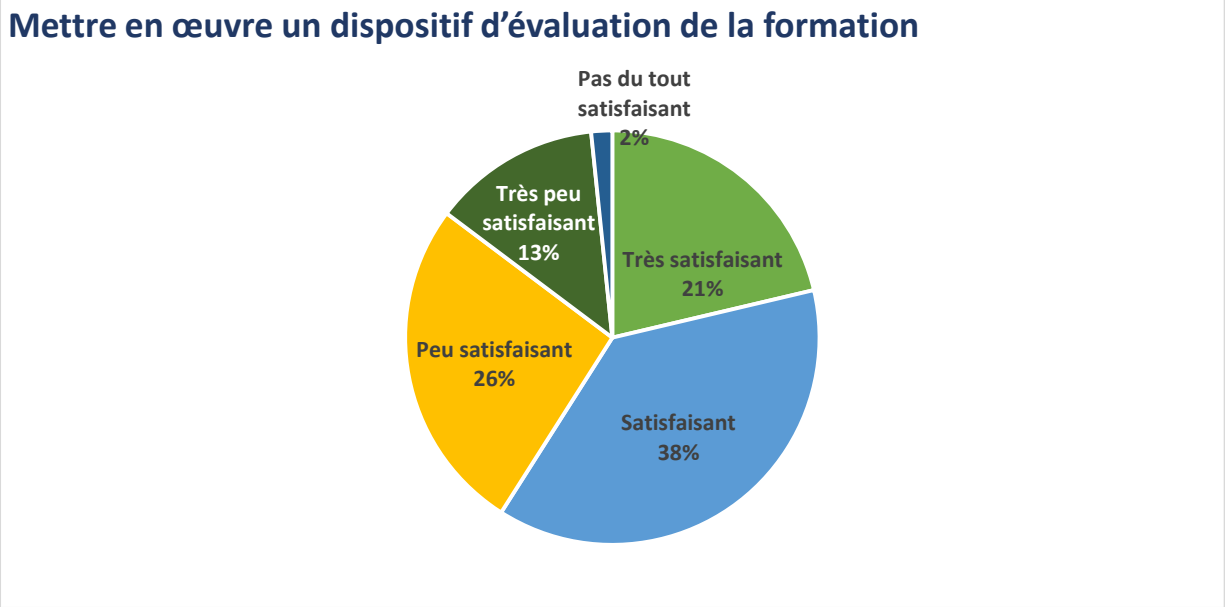


Relativement aux vacataires, 68% pensent qu'ils ont des compétences pour formuler les objectifs de formation, contre 32% qui n'ont pas ces compétences.

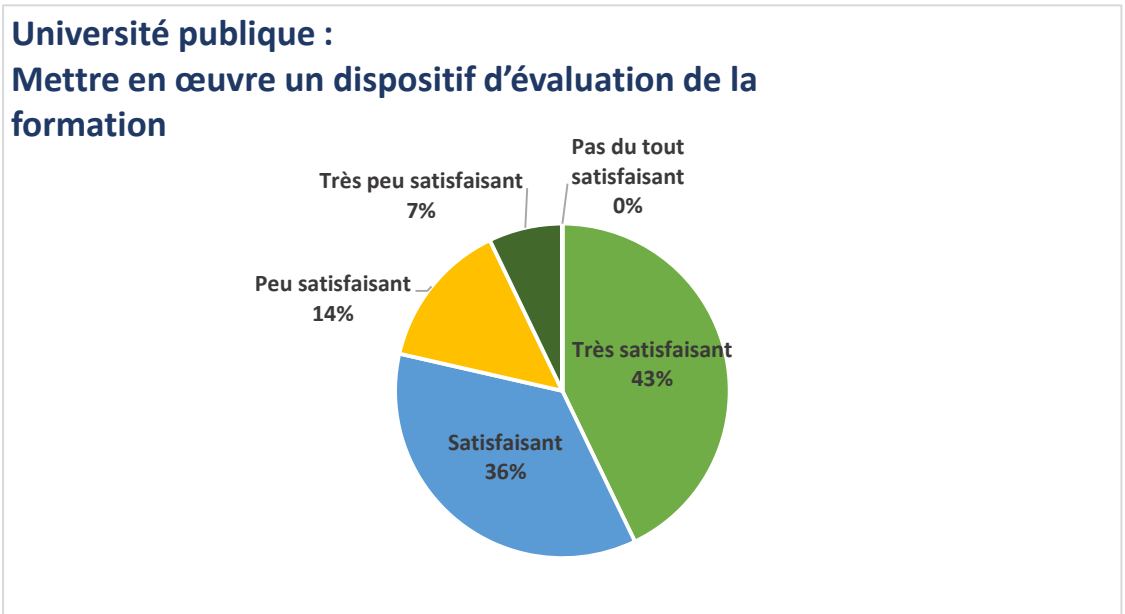
Pour les titulaires, 70% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour formuler les objectifs de formation, contre 30% qui n'ont pas ces compétences.

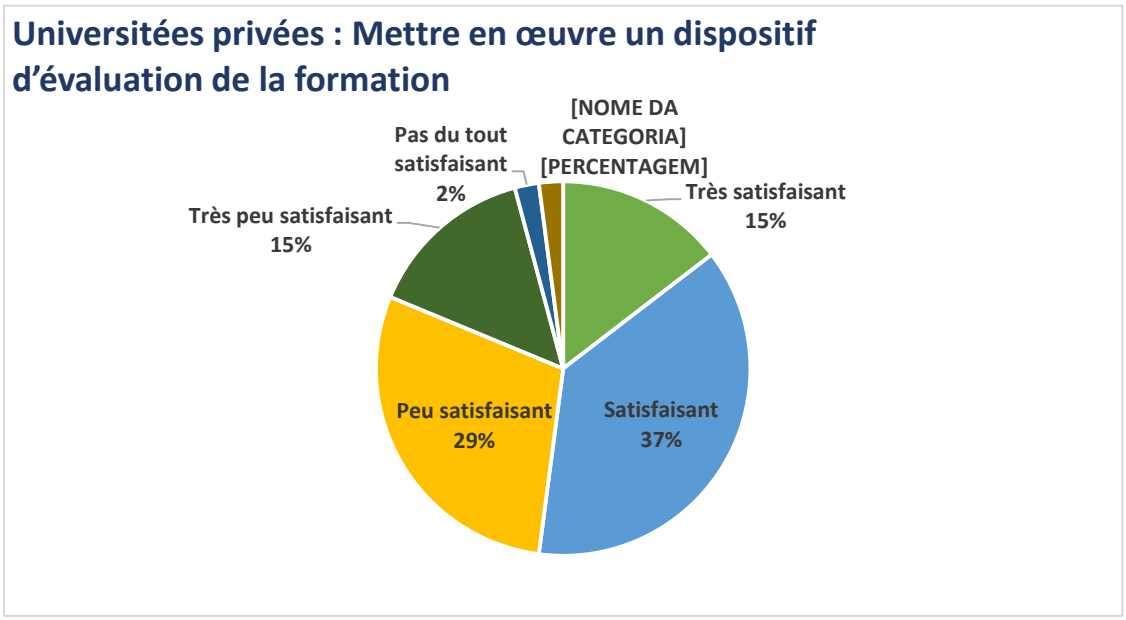
Q3. Mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation

Mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**13**	1	5	0	**6**	2	5	0	**7**	3	10	0
Satisfaisant	**23**	1	4	0	**5**	11	6	1	**18**	12	10	1
Peu satisfaisant	**16**	0	2	0	**2**	6	7	1	**14**	6	9	1
Très peu satisfaisant	**8**	0	0	1	**1**	3	4	0	**7**	3	4	1
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Sans réponse	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 59% des enseignants du supérieur pensent qu'ils ont des compétences pour mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation, contre 41% qui n'ont pas ces compétences.

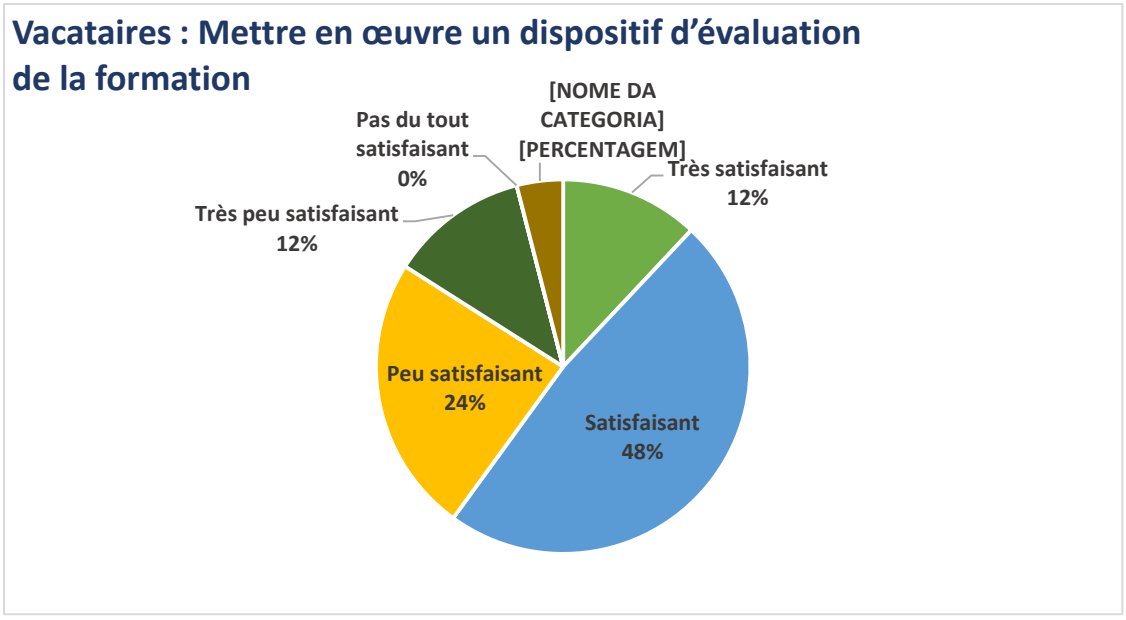




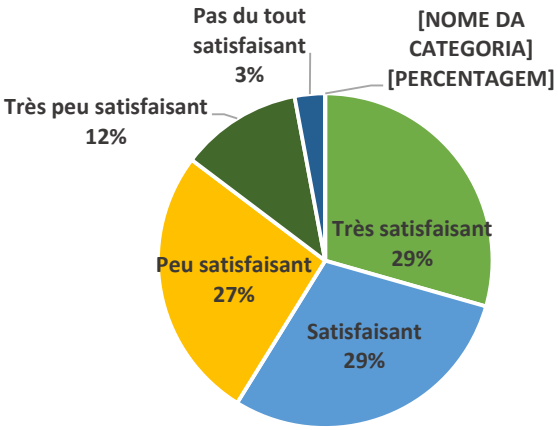
Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 52% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation, contre 46% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse: Une majorité d'enseignants du public pensent qu'ils ont plus des compétences pour mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation, par rapport aux enseignants des universités privées.



Titulaires :
Mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation

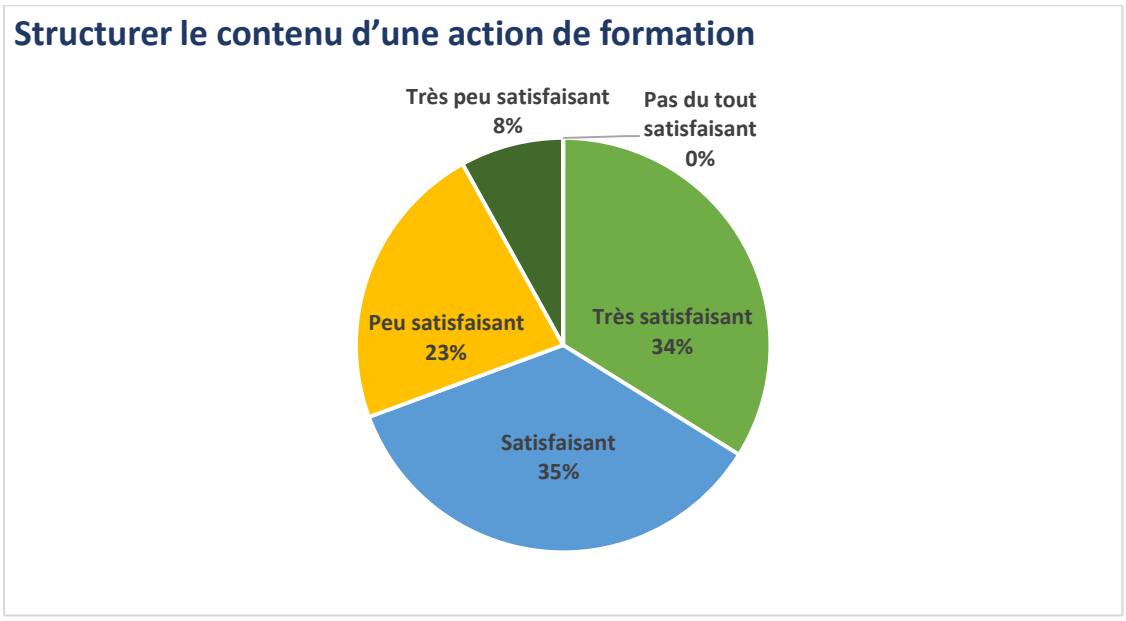


Relativement aux vacataires, 60% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation, contre 36% qui n'ont pas ces compétences.

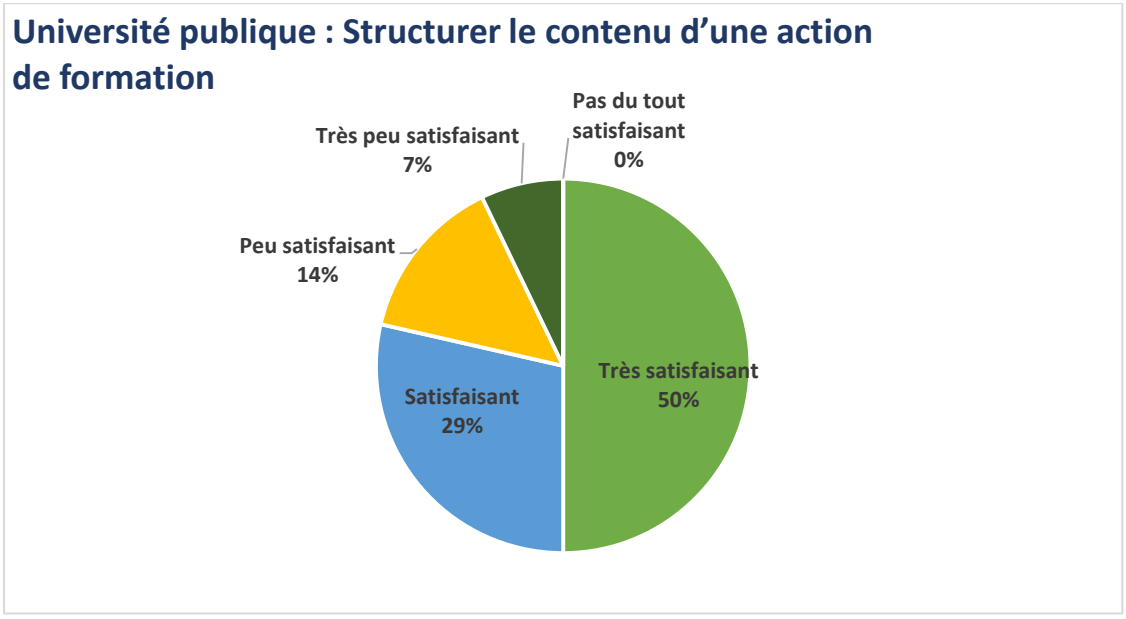
Pour les titulaires, contre, 58% des titulaires du supérieur pensent qu'ils ont des compétences pour mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation, contre 42% qui n'ont pas ces compétences.

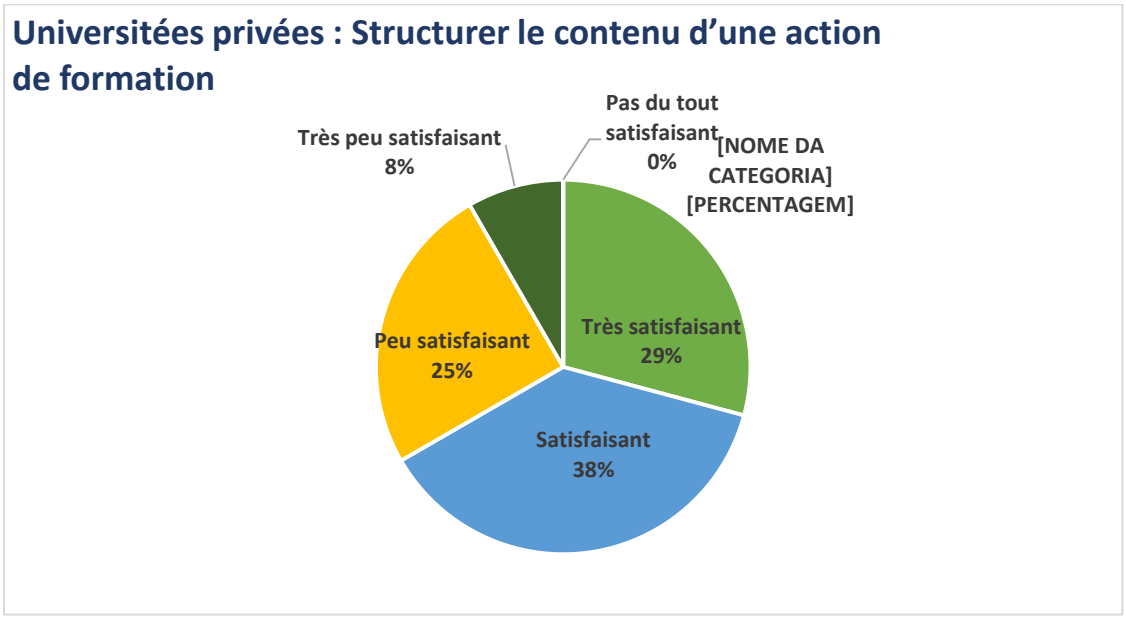
Q4. Structurer le contenu d'une action de formation

Structurer le contenu d'une action de formation	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**21**	2	5	0	**7**	7	6	1	**14**	9	11	1
Satisfaisant	**22**	0	4	0	**4**	10	7	1	**18**	10	11	1
Peu satisfaisant	**14**	0	1	1	**2**	4	8	0	**12**	4	9	1
Très peu satisfaisant	**5**	0	1	0	**1**	2	2	0	**4**	2	3	0
Pas du tout satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 69% des enseignants du supérieur pensent qu'ils ont des compétences pour structurer le contenu d'une action de formation, contre 31% qui n'ont pas ces compétences.

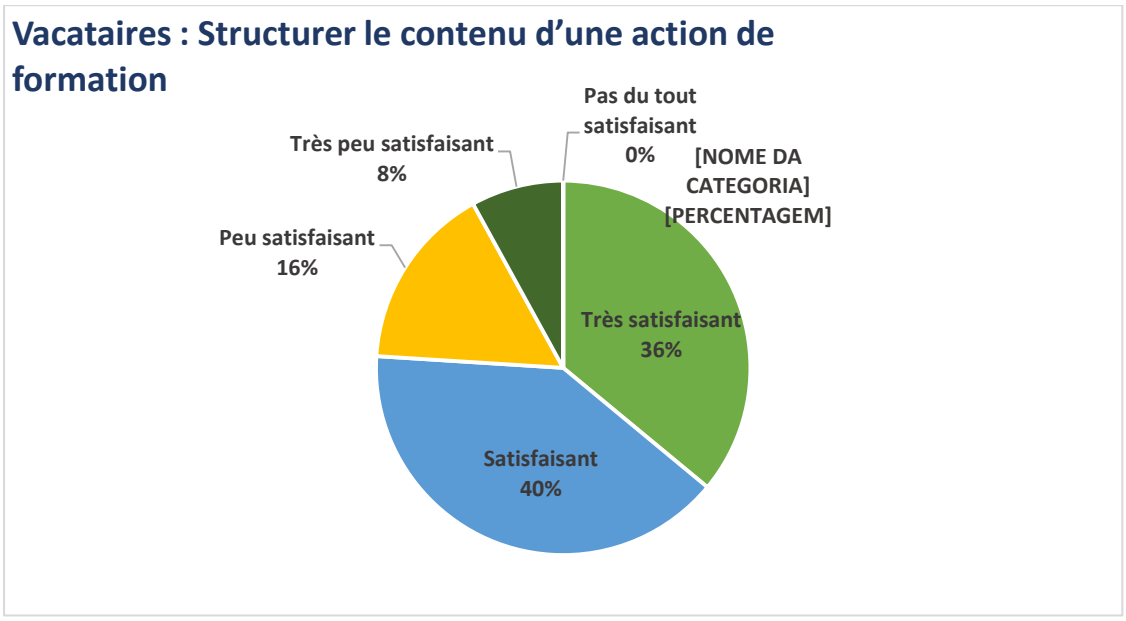


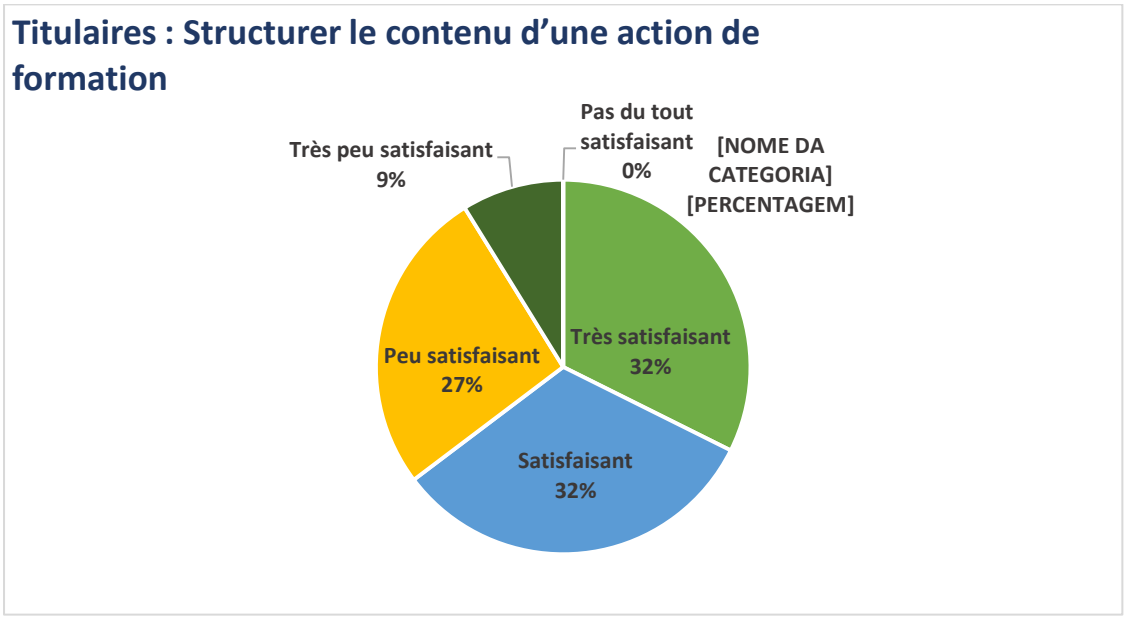


Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour structurer le contenu d'une action de formation, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 67% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour structurer le contenu d'une action de formation, contre 33% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public se pensent plus compétents que les enseignants du privé pour structurer le contenu d'une action de formation.





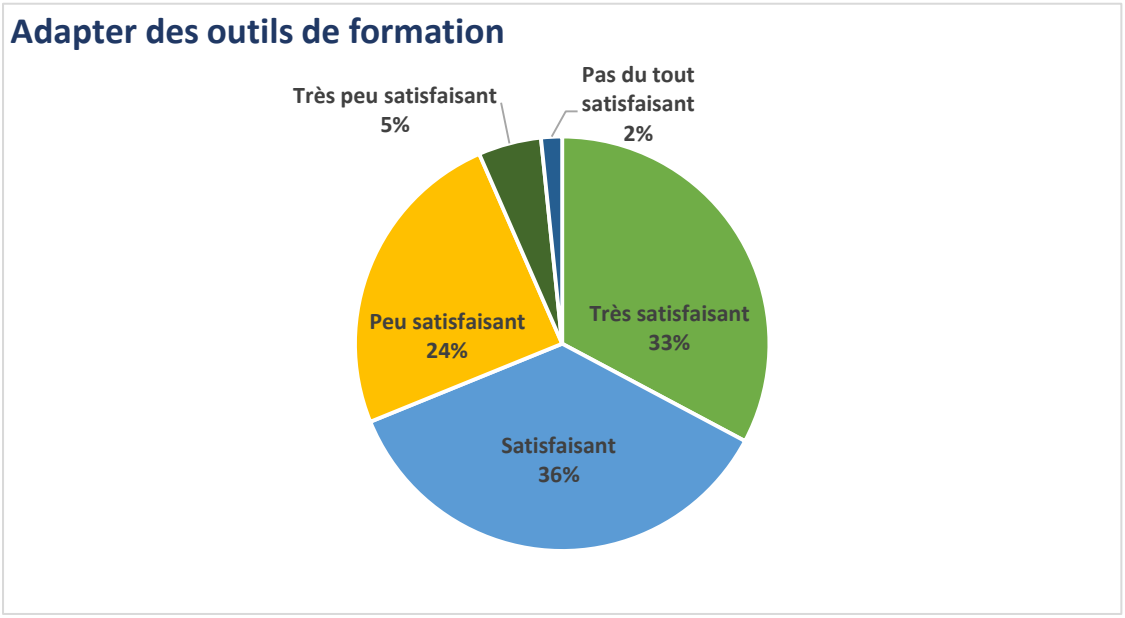
Relativement aux vacataires, 76% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour structurer le contenu d'une action de formation, contre 24% qui n'ont pas ces compétences.

Pour les titulaires, 64% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour structurer le contenu d'une action de formation, contre 36 % qui n'ont pas ces compétences.

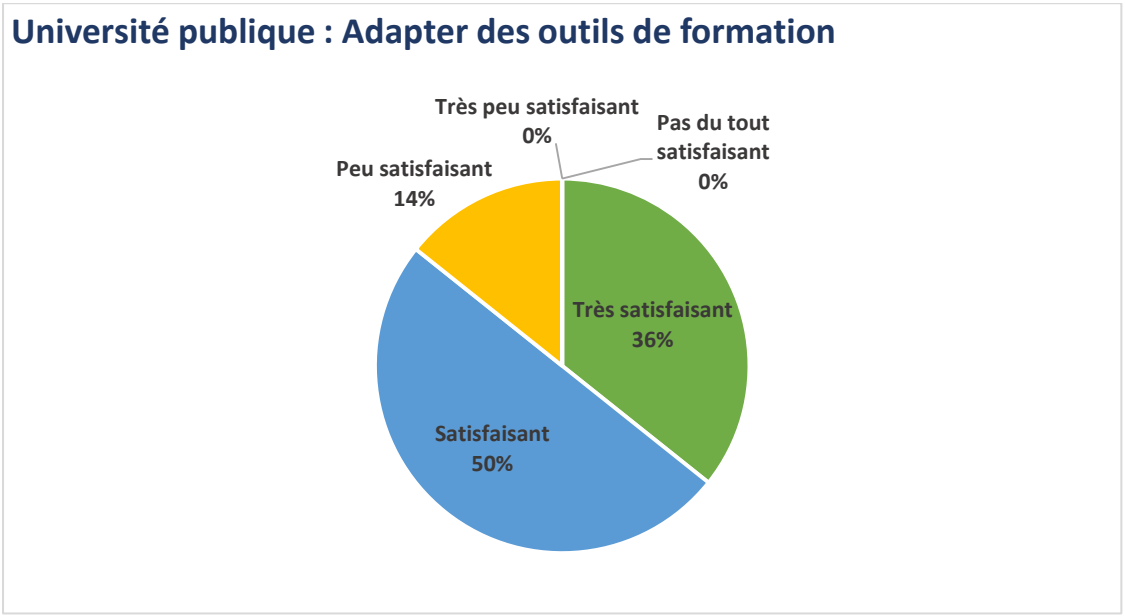
Synthèse : Les enseignants vacataires se pensent plus compétents que les titulaires pour structurer le contenu d'une action de formation, par rapport aux titulaires.

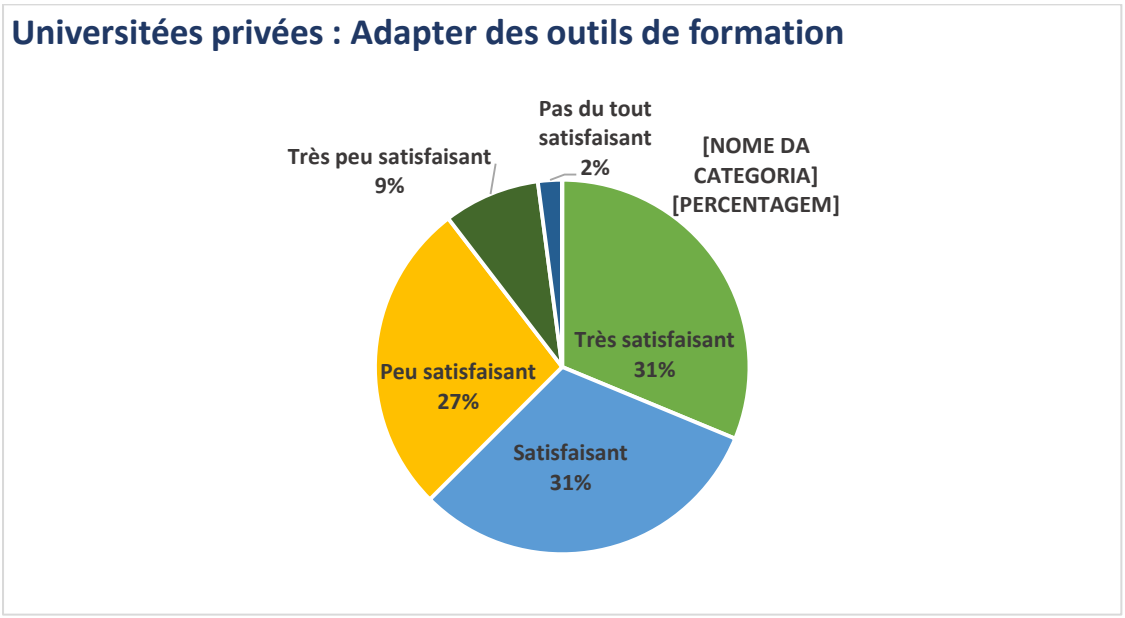
Q5. Adapter des outils de formation : études de cas, support multimédia, questionnaires, exercices, enquête de terrain, autres

Adapter des outils de formation	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**20**	1	4	0	**5**	6	9	0	**15**	7	13	0
Satisfaisant	**22**	1	5	1	**7**	8	5	2	**15**	9	10	3
Peu satisfaisant	**15**	0	2	0	**2**	7	6	0	**13**	7	8	0
Très peu satisfaisant	**4**	0	0	0	**0**	1	3	0	**4**	1	3	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle, 69% des enseignants du supérieur pensent qu'ils ont des compétences pour adapter des outils de formation, tels que études de cas, support multimédia, questionnaires, exercices, enquête de terrain, autres, contre 31% qui n'ont pas ces compétences.

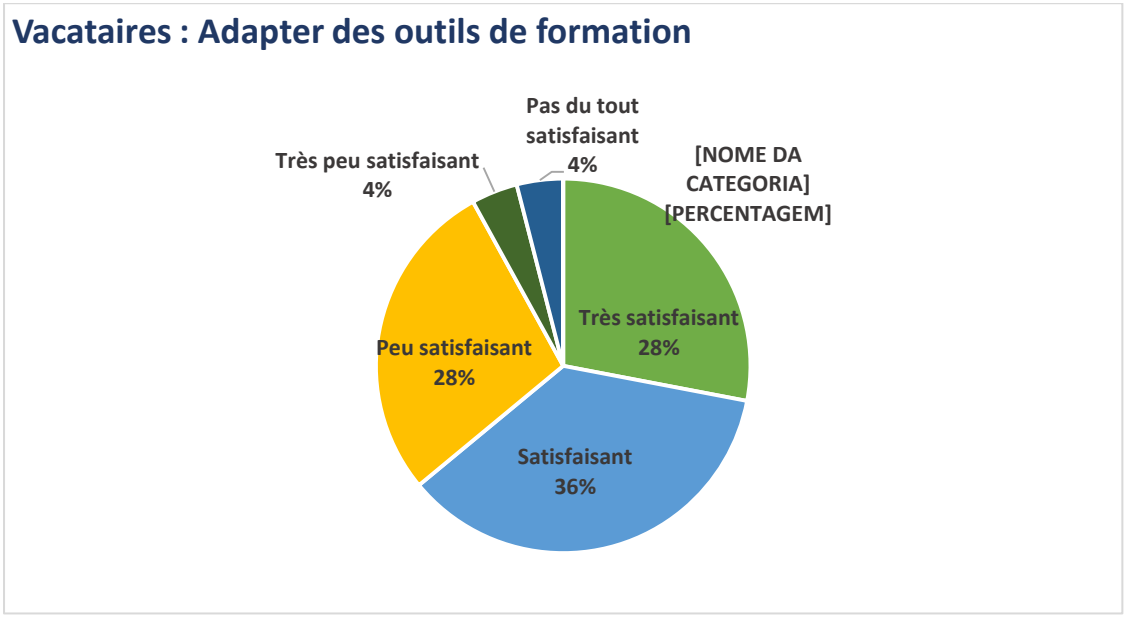


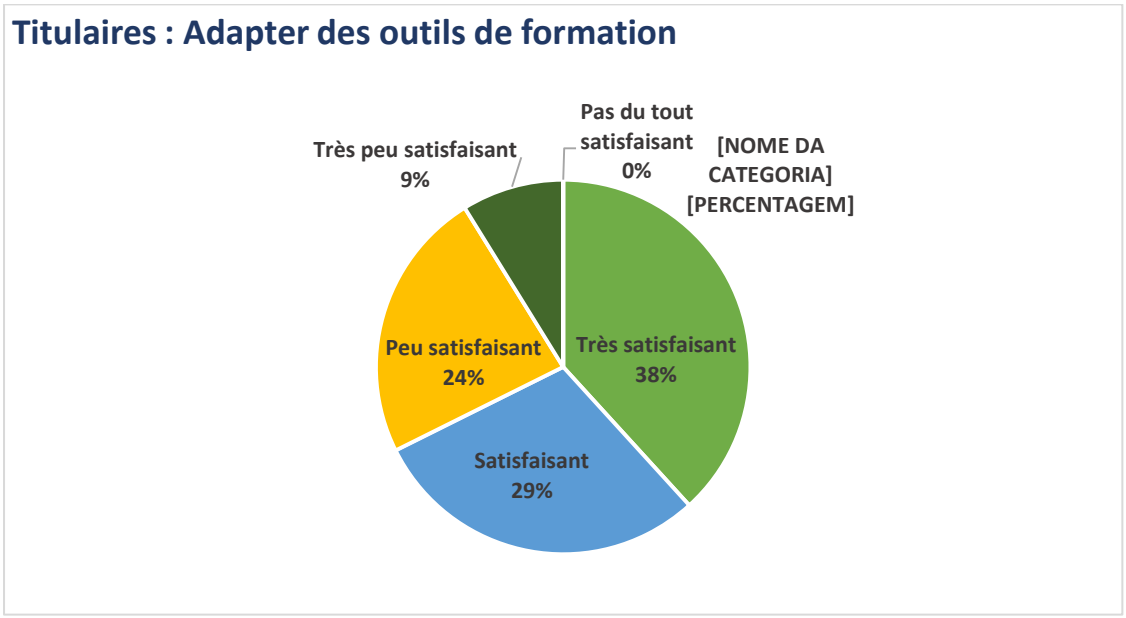


Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour adapter des outils de formation, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 62% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour adapter des outils de formation, contre 38% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent qu'ils ont plus de compétences que les enseignants du privé pour adapter des outils de formation.



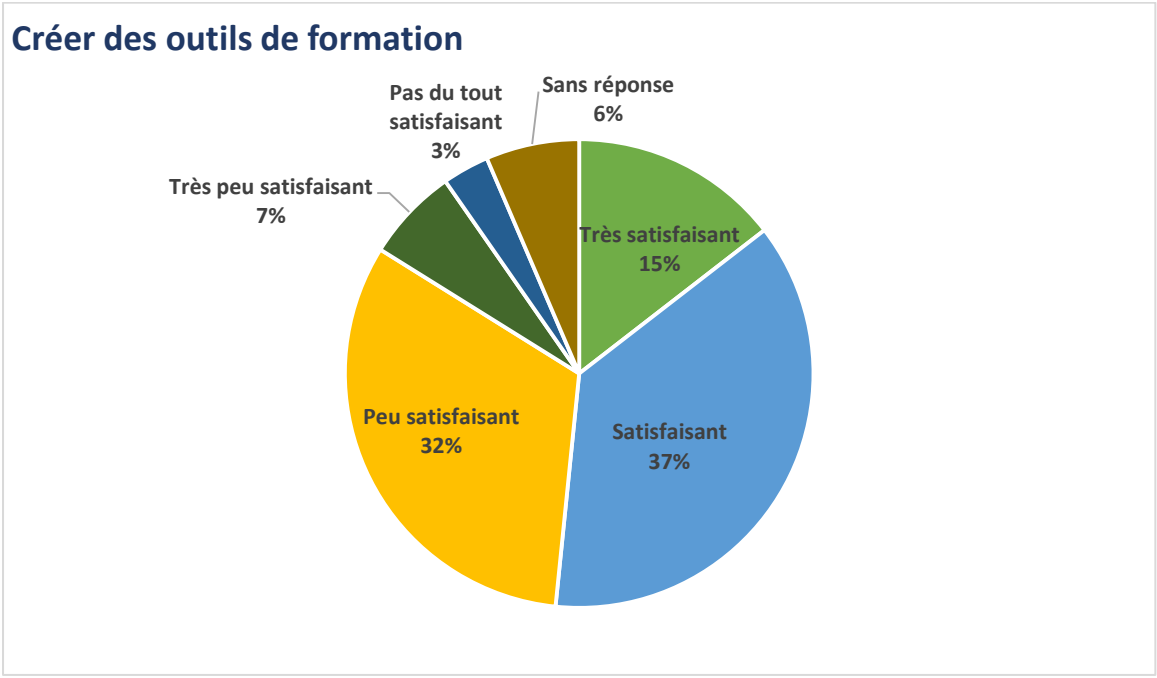


Relativement aux vacataires, 64% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour adapter des outils de formation, contre 36% qui n'ont pas ces compétences.

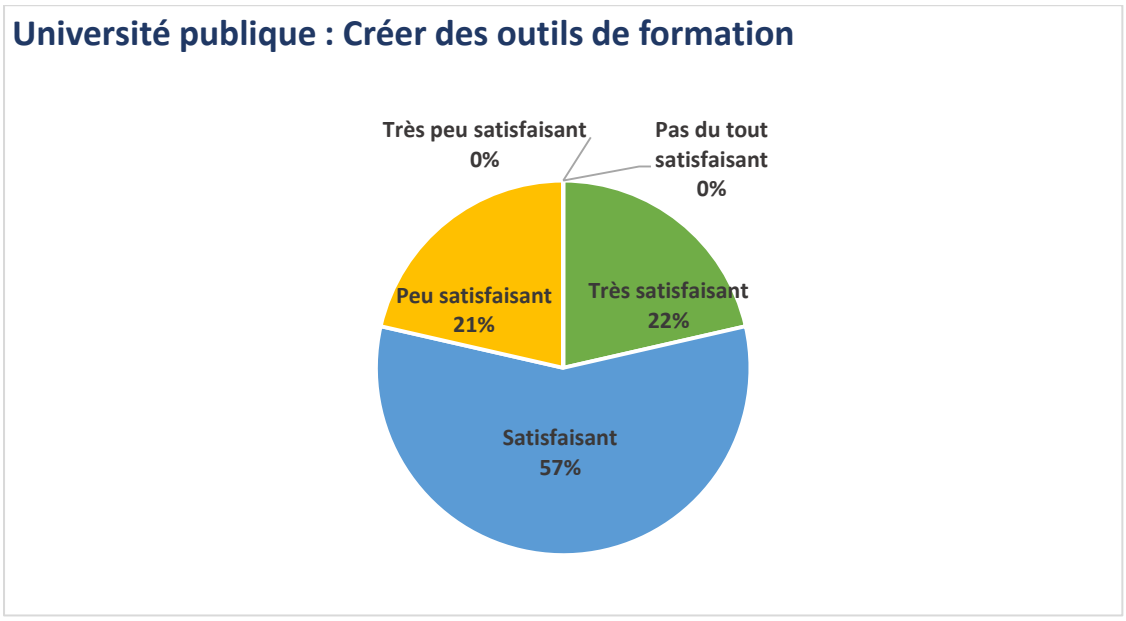
Pour les titulaires, 67% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour adapter des outils de formation, contre 33% qui n'ont pas ces compétences.

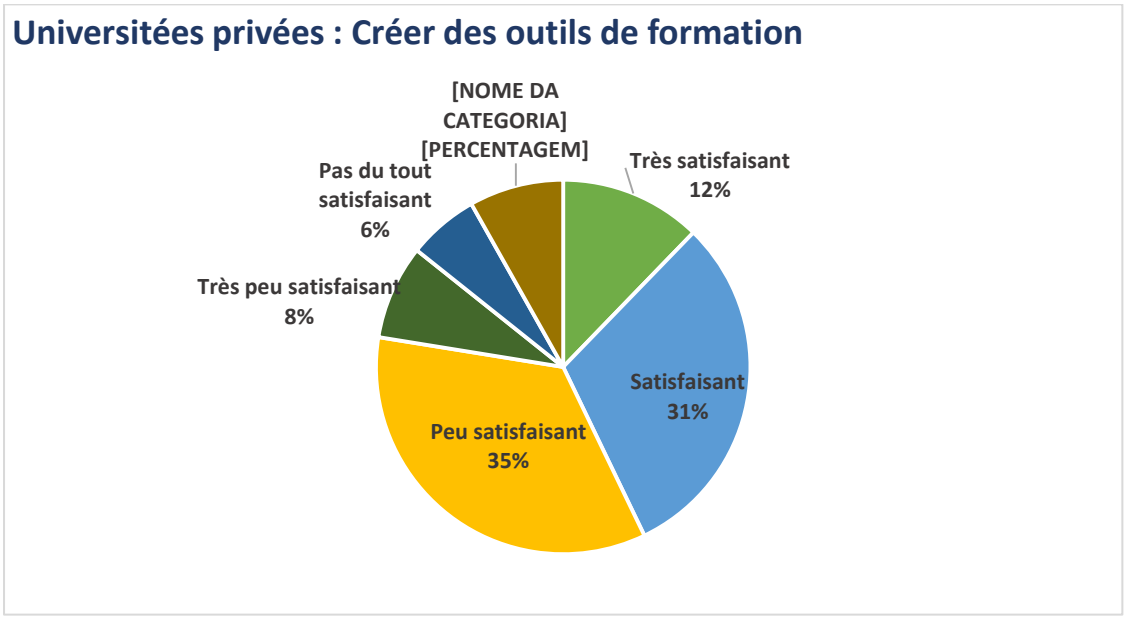
Q6. Créer des outils formation : études de cas, support multimédia, questionnaires, exercices, enquête de terrain, autres

Créer des outils de formation	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**9**	0	3	0	**3**	2	4	0	**6**	2	7	0
Satisfaisant	**23**	2	5	1	**8**	6	7	2	**15**	8	12	3
Peu satisfaisant	**20**	0	3	0	**3**	9	8	0	**17**	9	11	0
Très peu satisfaisant	**4**	0	0	0	**0**	1	3	0	**4**	1	3	0
Pas du tout satisfaisant	**2**	0	0	0	**0**	2	1	0	**3**	2	1	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 56% des enseignants du supérieur pensent qu'ils ont des compétences pour créer des outils de formation, contre 42% qui n'ont pas ces compétences.

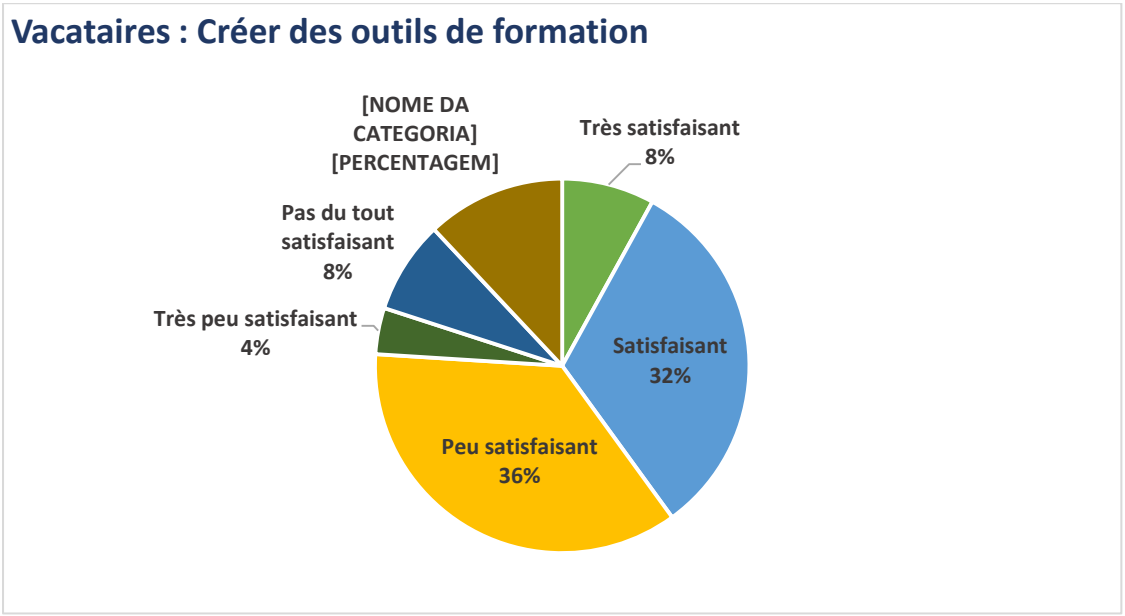


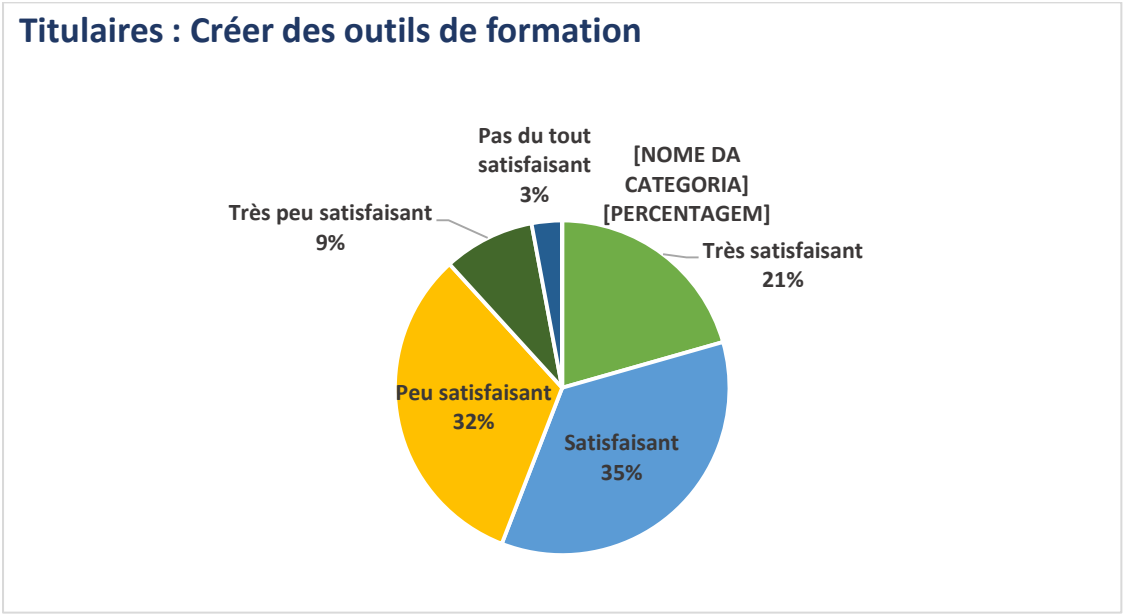


Dans l'université publique 79% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour créer des outils de formation, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 43% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour créer des outils de formation, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Un nombre important d'enseignants du public pense avoir des compétences, par rapport aux enseignants des universités privées pour créer des outils de formation.



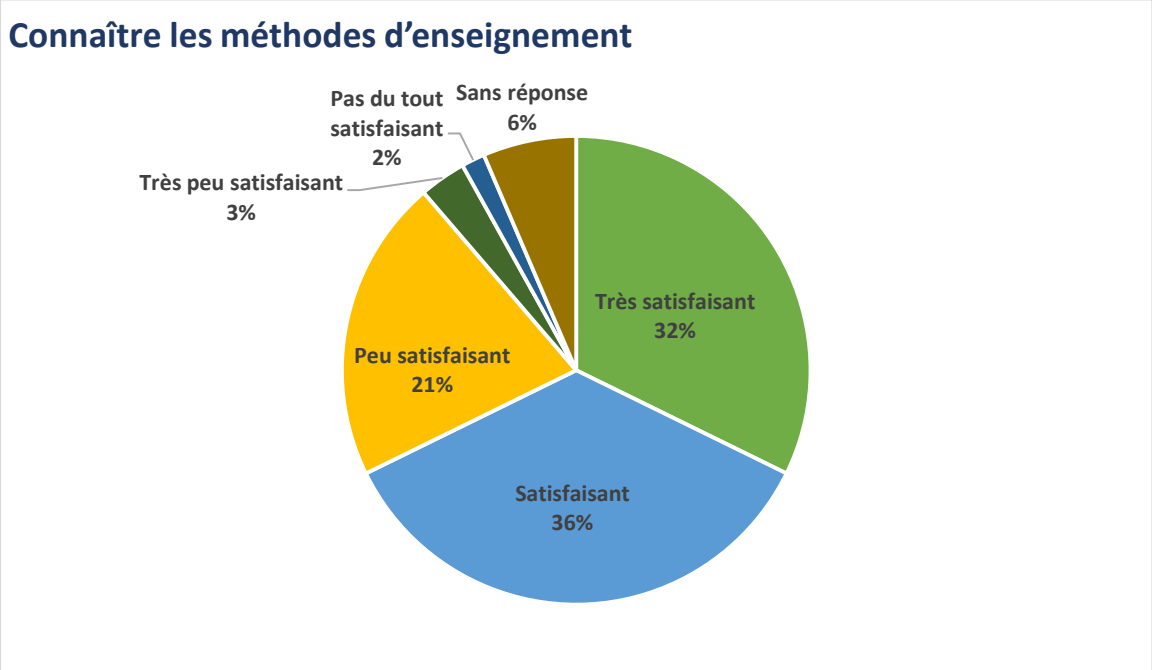


Relativement aux vacataires, 40% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour créer des outils de formation, contre 48% qui n'ont pas ces compétences.

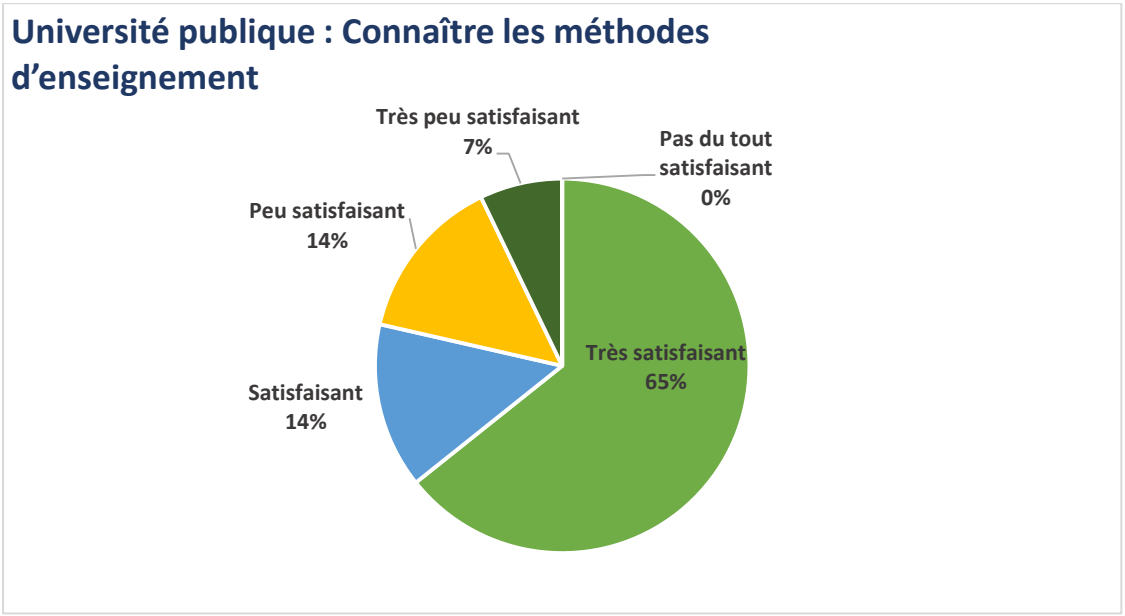
Pour les titulaires, 56% des enseignants pensent qu'ils ont des compétences pour créer des outils de formation, contre 44% qui n'ont pas ces compétences.

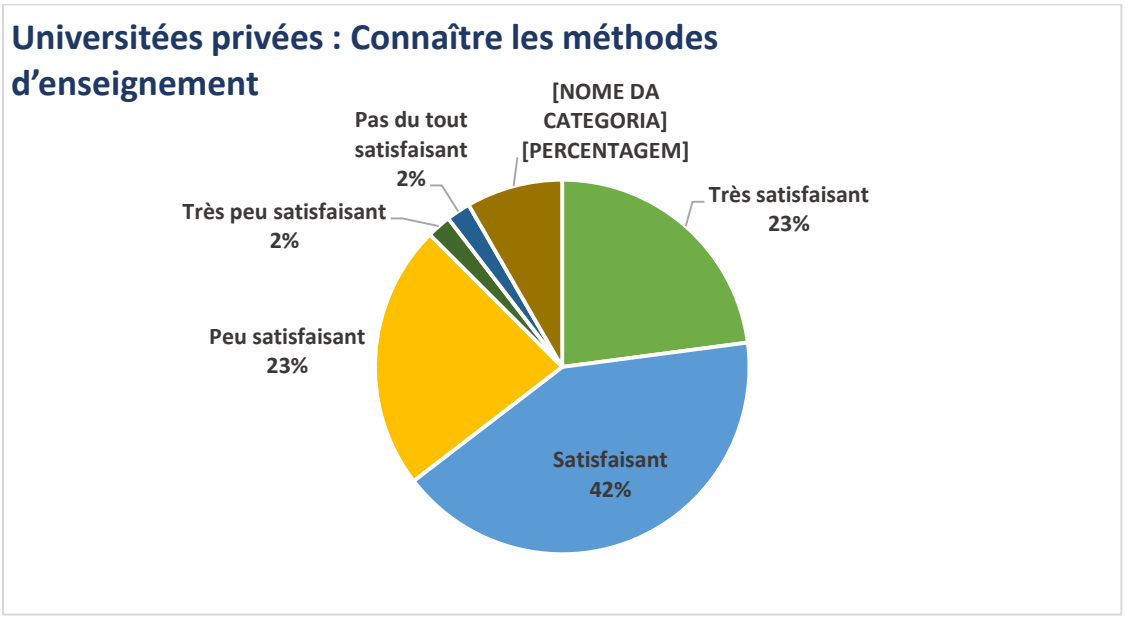
Q7. Connaître les méthodes d'enseignement

Connaître les méthodes d'enseignement	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**20**	2	7	0	**9**	5	5	1	**11**	7	12	1
Satisfaisant	**22**	0	2	0	**2**	10	9	1	**20**	10	11	1
Peu satisfaisant	**13**	0	1	1	**2**	4	7	0	**11**	4	8	1
Très peu satisfaisant	**2**	0	1	0	**1**	1	0	0	**1**	1	1	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle, 68% des enseignants du supérieur pensent connaître les méthodes d'enseignement, contre 26% qui n'ont pas ces compétences.



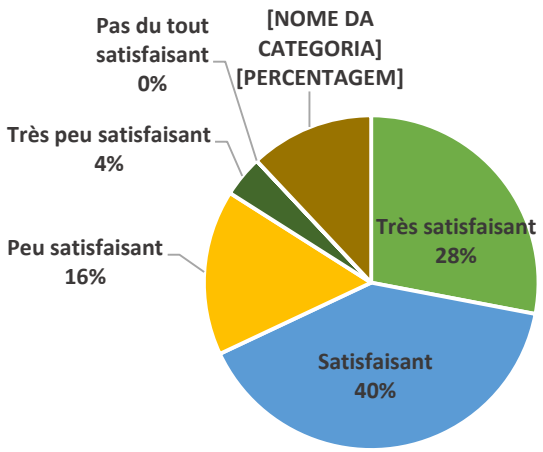


Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent avoir des meilleures connaissances des méthodes d'enseignement, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

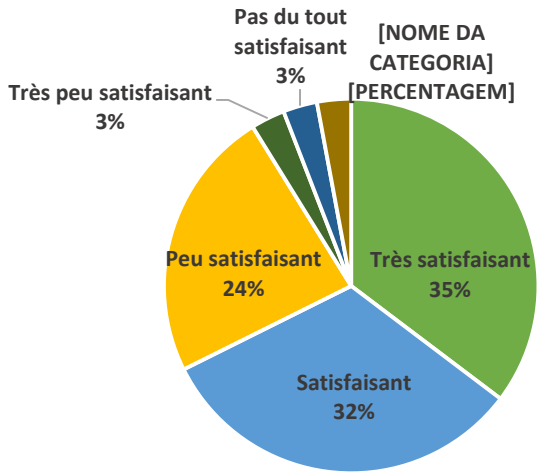
Dans les universités privées, 65% des enseignants pensent avoir des meilleures connaissances des méthodes d'enseignement, contre 27% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures connaissances des des méthodes d'enseignement, par rapport aux enseignants du privé.

Vacataires : Connaître les méthodes d'enseignement



Titulaires : Connaître les méthodes d'enseignement

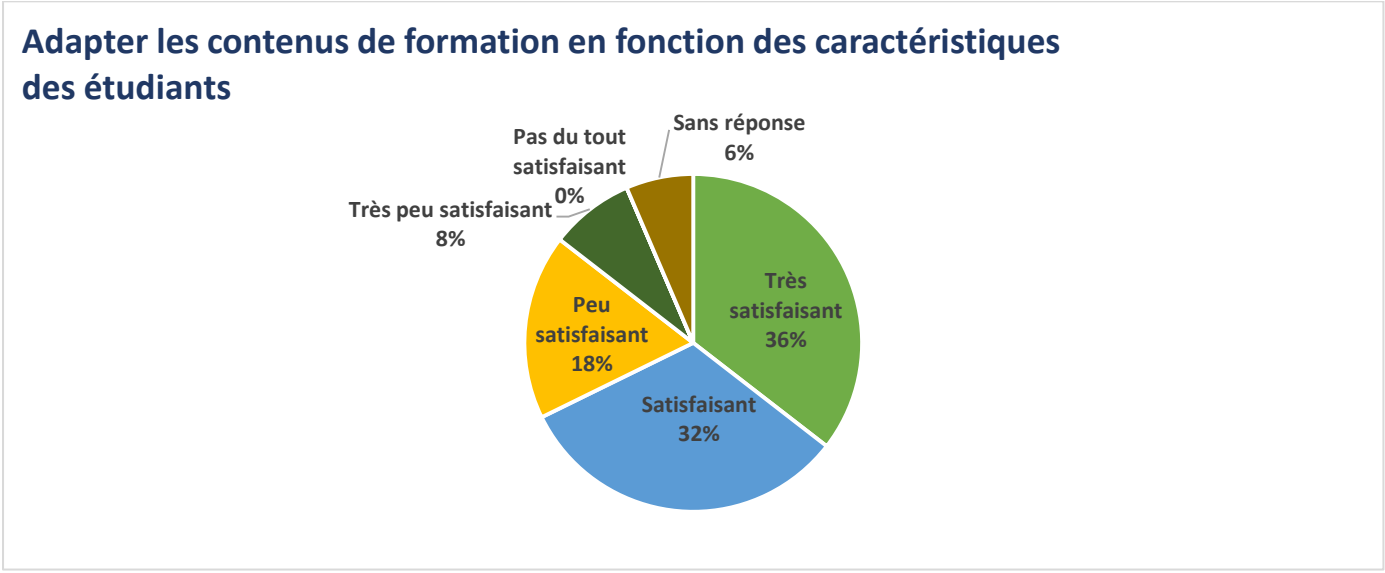


Relativement aux vacataires, 68% des enseignants pensent avoir des meilleures connaissances des méthodes d'enseignement, contre 20% qui n'ont pas ces compétences.

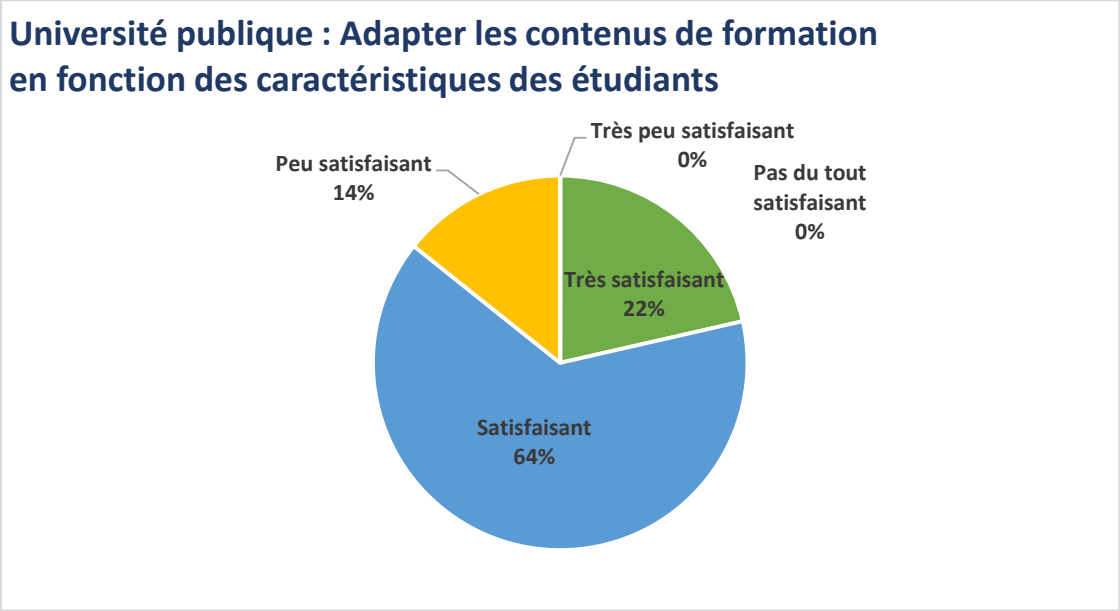
Pour les titulaires, 67% des enseignants pensent avoir des meilleures connaissances des méthodes d'enseignement, contre 30% qui n'ont pas ces compétences.

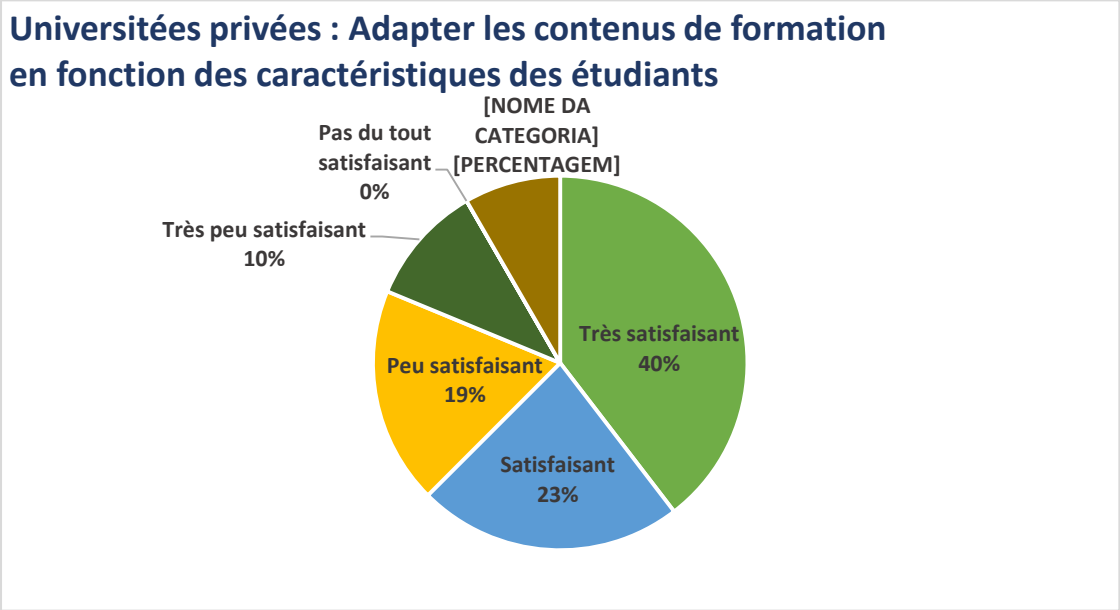
Q8. Adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants

Adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**22**	1	2	0	**3**	9	10	0	**19**	10	12	0
Satisfaisant	**20**	1	8	0	**9**	4	5	2	**11**	5	13	2
Peu satisfaisant	**11**	0	1	1	**2**	5	4	0	**9**	5	5	1
Très peu satisfaisant	**5**	0	0	0	**0**	2	3	0	**5**	2	3	0
Pas du tout satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 68% des enseignants du supérieur pensent avoir des compétences pour adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 23% qui n'ont pas ces compétences.

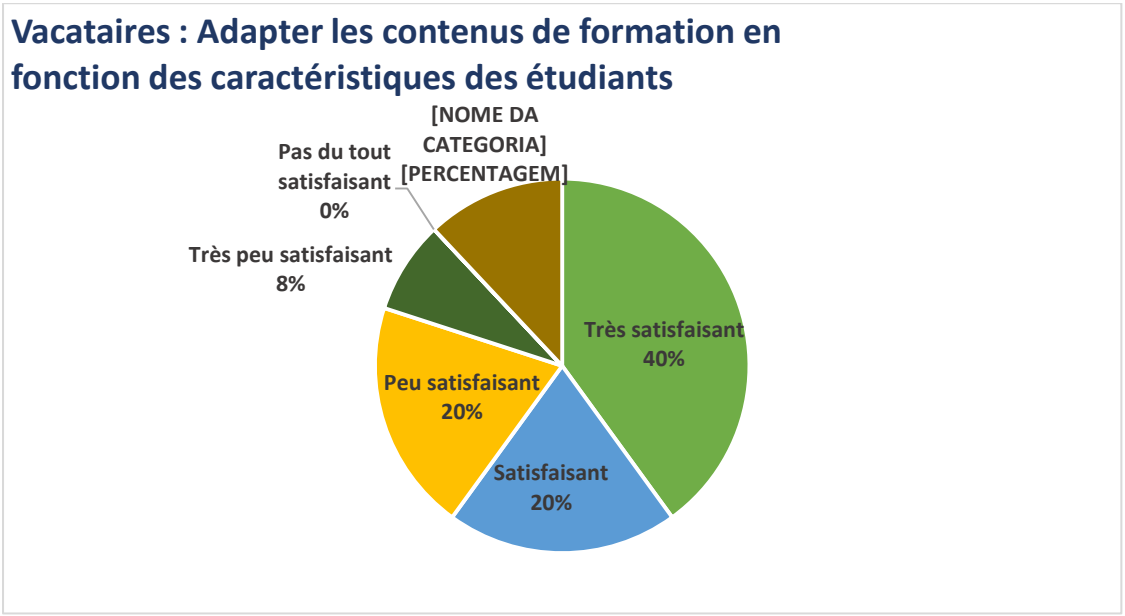


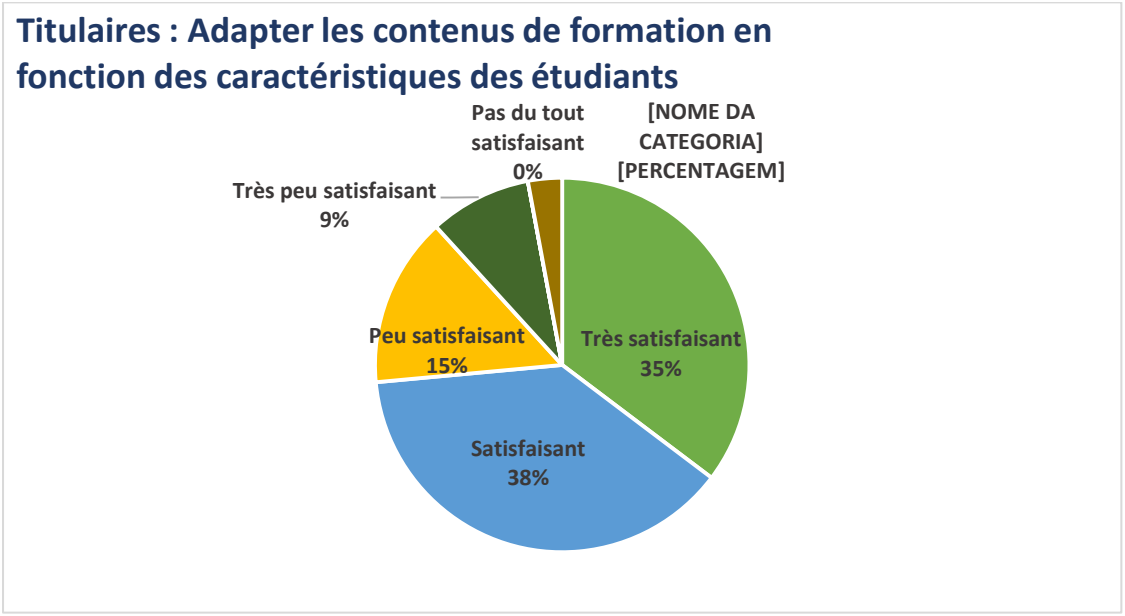


Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir des compétences pour adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 63% des enseignants pensent avoir des compétences pour adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 29% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Une forte majorité d'enseignants du public pensent avoir les compétences pour adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.



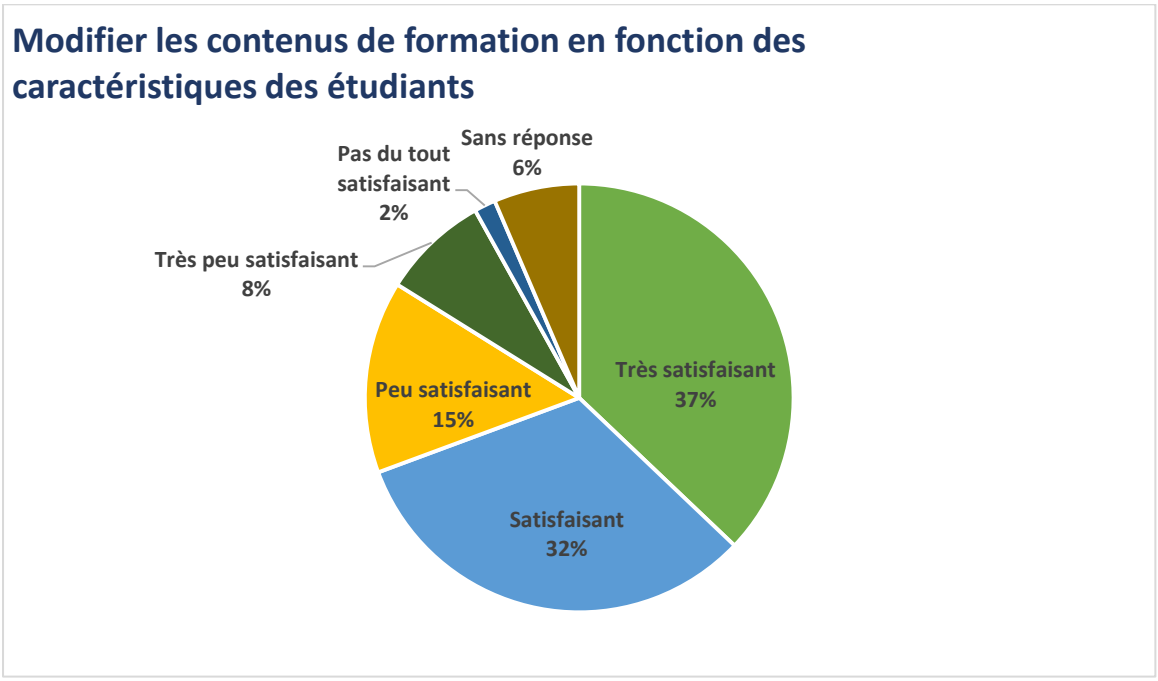


Relativement aux vacataires, 60 % des enseignants pensent avoir les compétences pour adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 28% qui n'ont pas ces compétences.

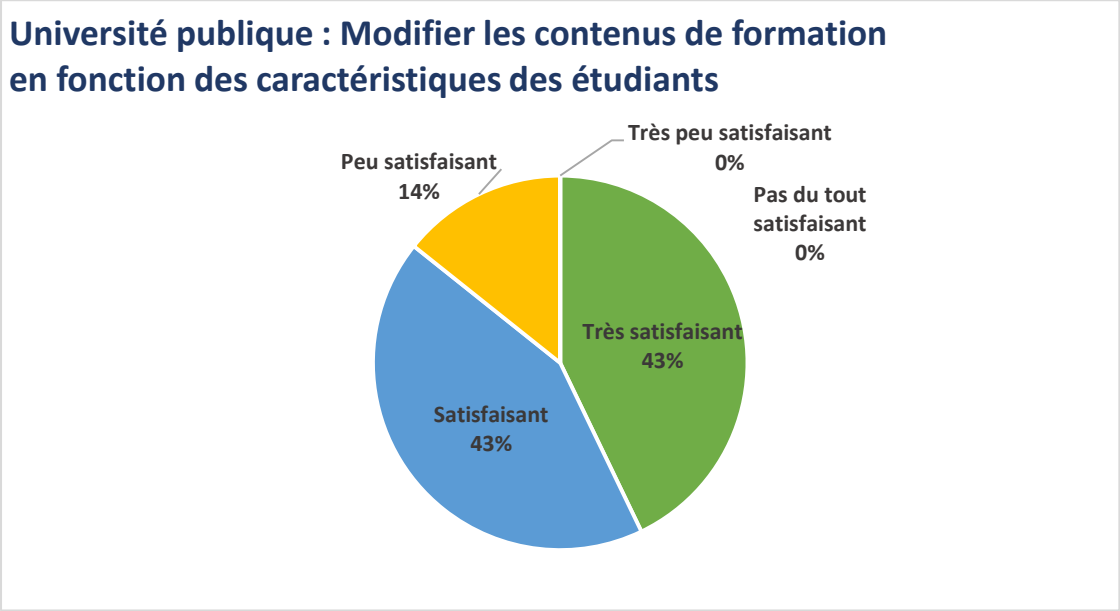
Pour les titulaires, 73% des enseignants pensent avoir les compétences pour adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 24% qui n'ont pas ces compétences.

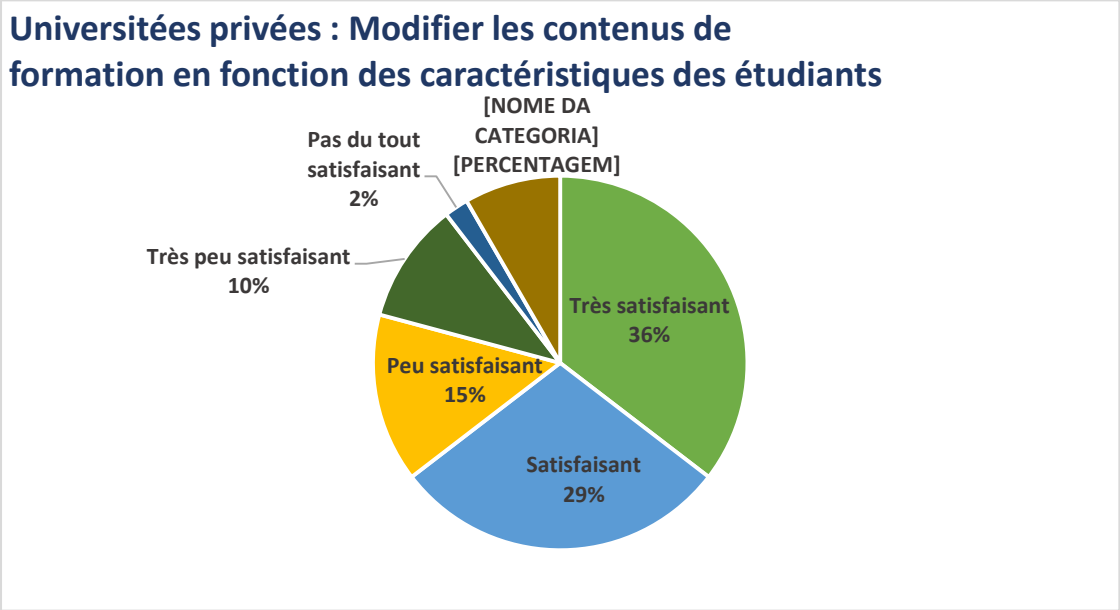
Q9. Modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants

Modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**23**	2	4	0	**6**	10	7	0	**17**	12	11	0
Satisfaisant	**20**	0	6	0	**6**	5	8	1	**14**	5	14	1
Peu satisfaisant	**9**	0	1	1	**2**	2	4	1	**7**	2	5	2
Très peu satisfaisant	**5**	0	0	0	**0**	2	3	0	**5**	2	3	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 69% des enseignants du supérieur pensent avoir les compétences pour modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 25% qui n'ont pas ces compétences.

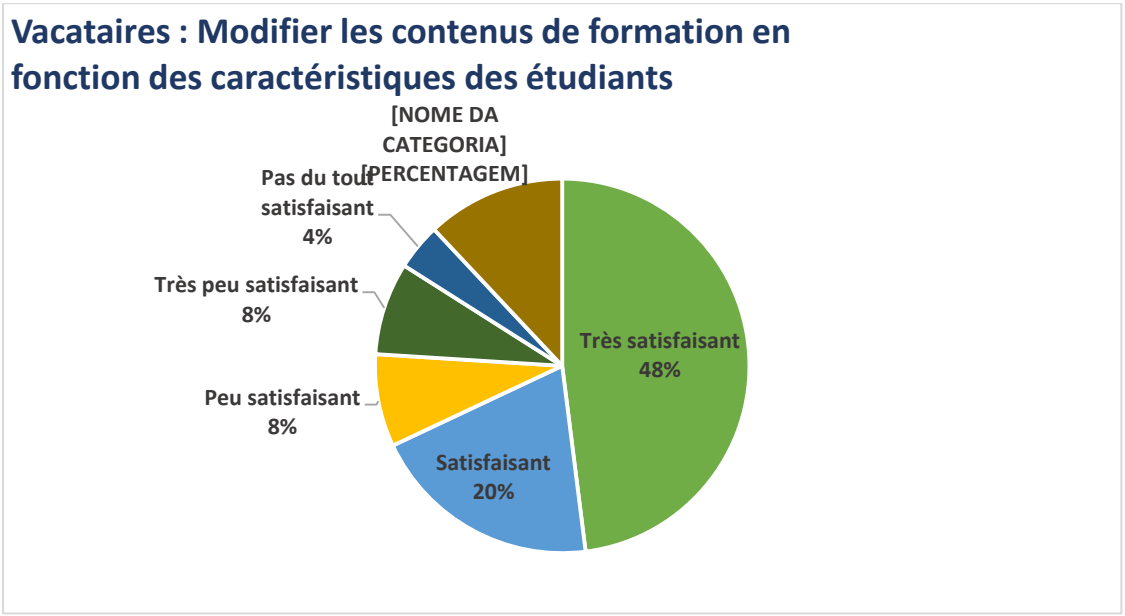


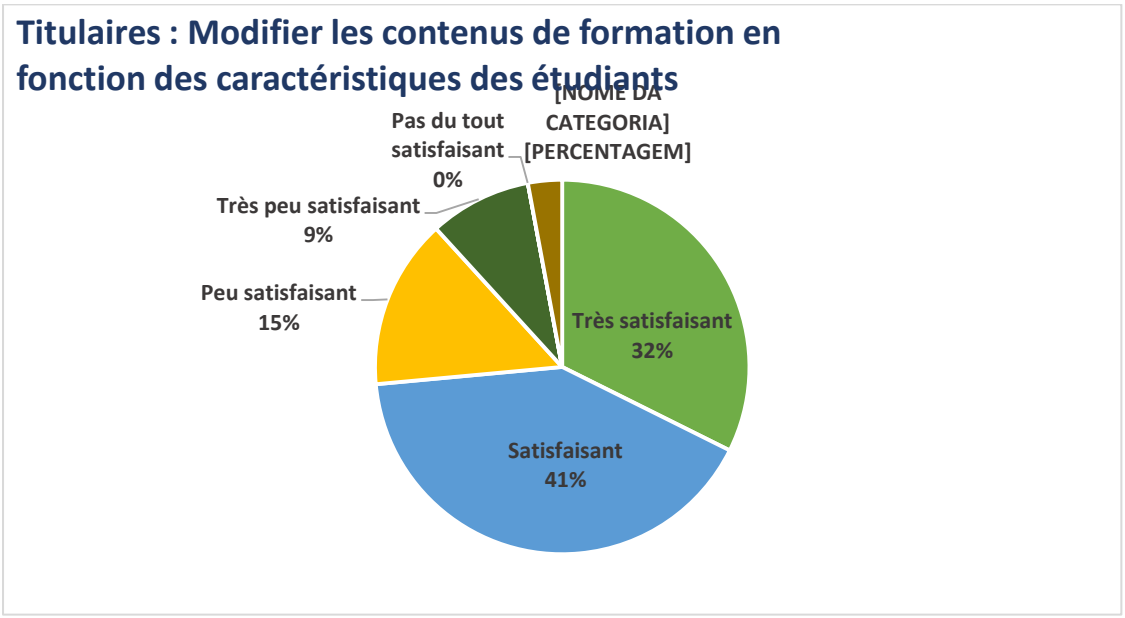


Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 65% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 27% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Une forte majorité d'enseignants du public pensent avoir les compétences pour modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.



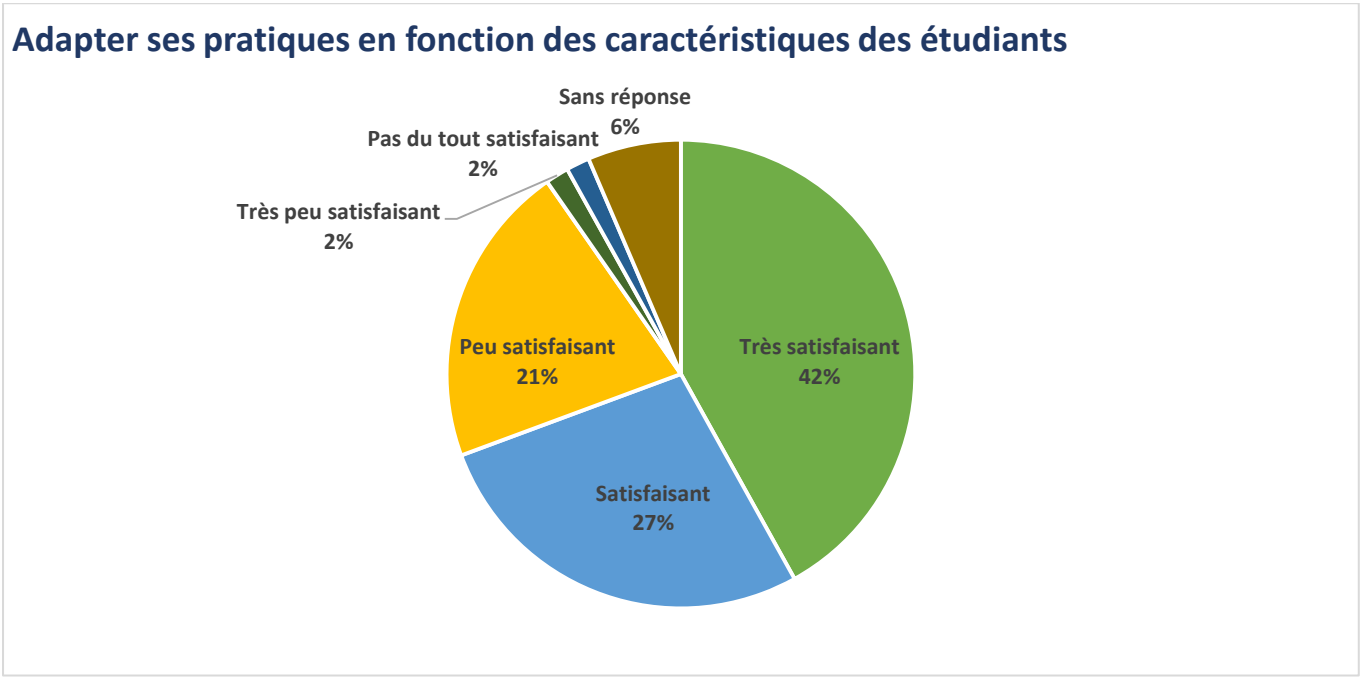


Relativement aux vacataires, 68% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 20% qui n'ont pas ces compétences.

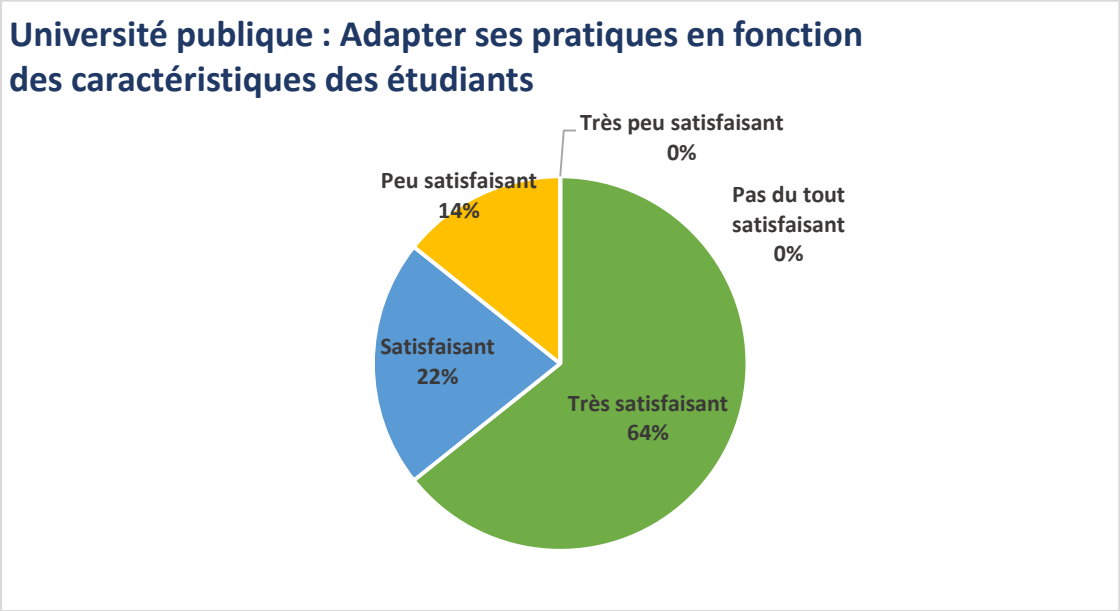
Pour les titulaires, 73% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 24% qui n'ont pas ces compétences.

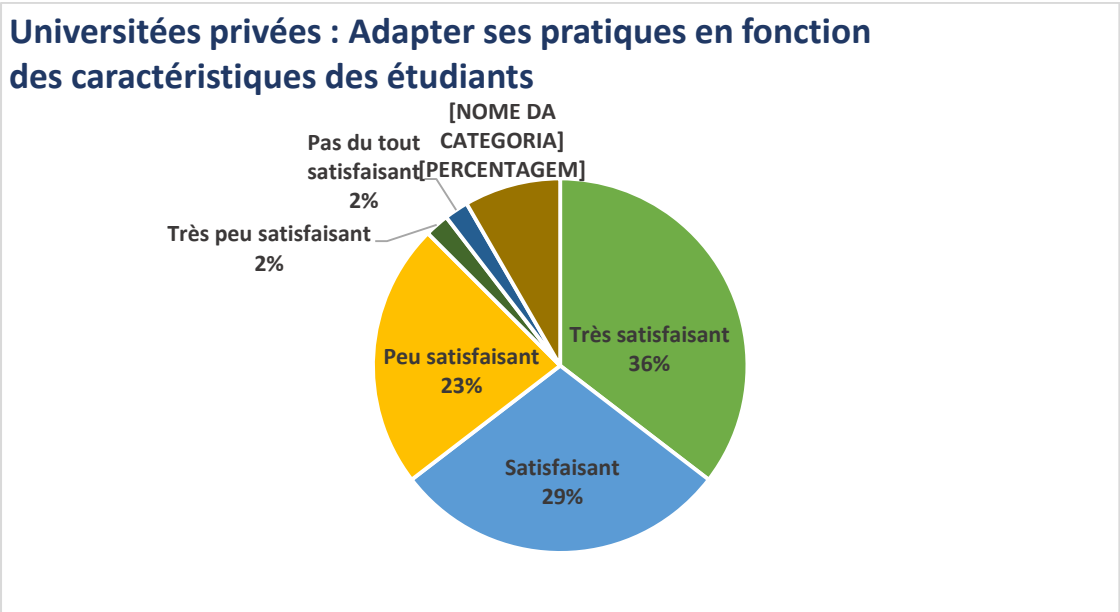
Q10. Adapter ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants

Adapter ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**26**	2	7	0	**9**	10	7	0	**17**	12	14	0
Satisfaisant	**17**	0	3	0	**3**	5	8	1	**14**	5	11	1
Peu satisfaisant	**13**	0	1	1	**2**	4	6	1	**11**	4	7	2
Très peu satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 69% du supérieur pensent avoir les compétences pour adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 25% qui n'ont pas ces compétences.

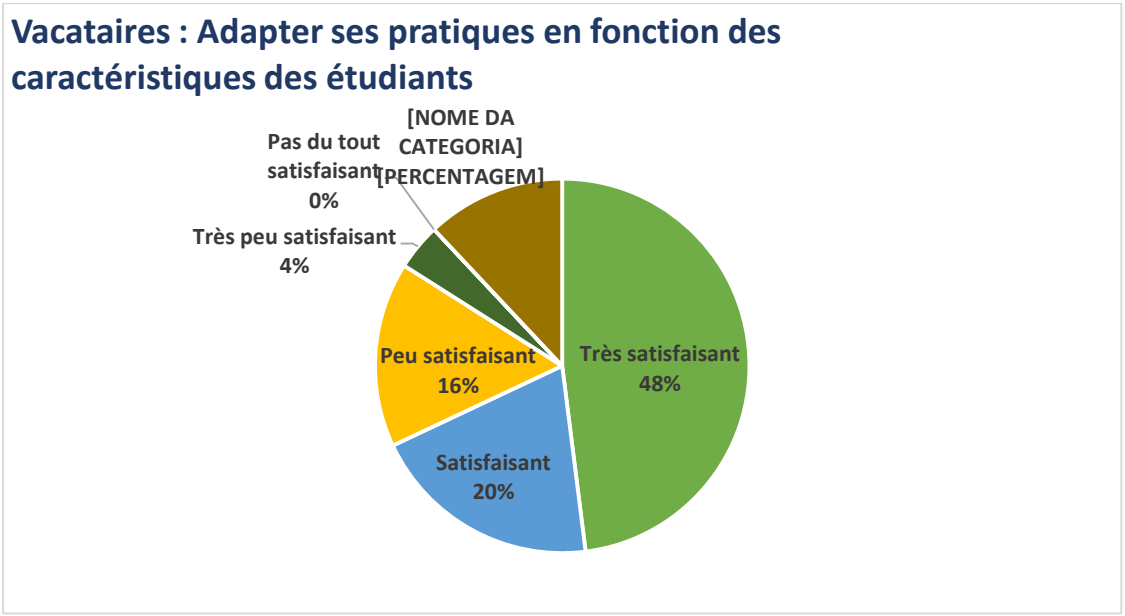


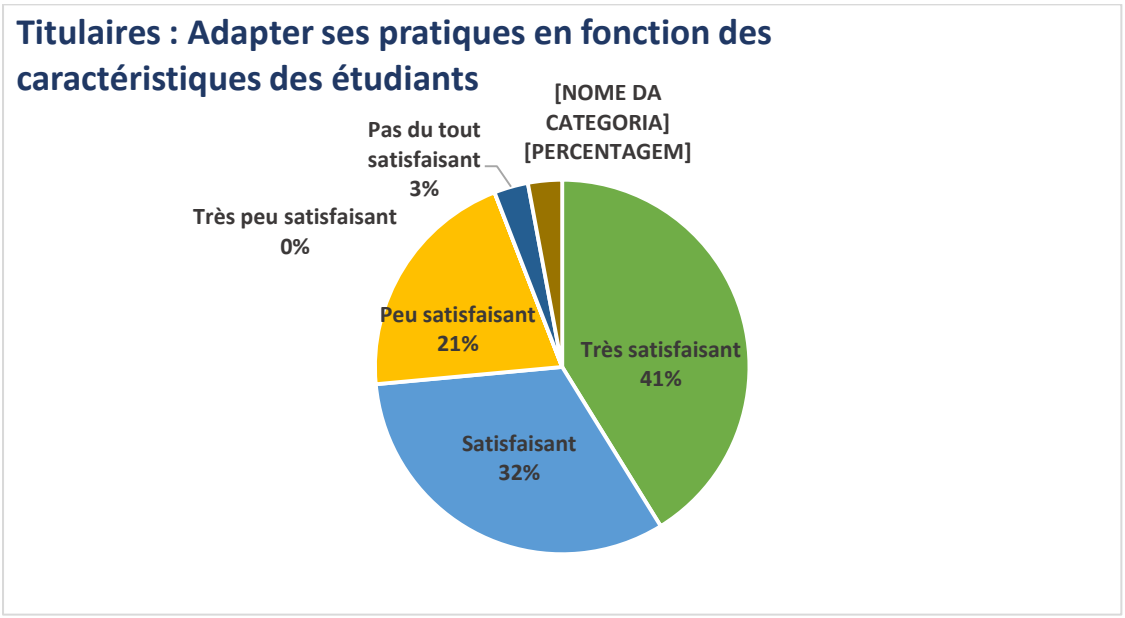


Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir les compétences pour adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 65% des enseignants pensent avoir les compétences pour adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 27% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Un nombre élevé d'enseignants du public pense avoir les compétences pour adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants par rapport aux enseignants des universités privées.



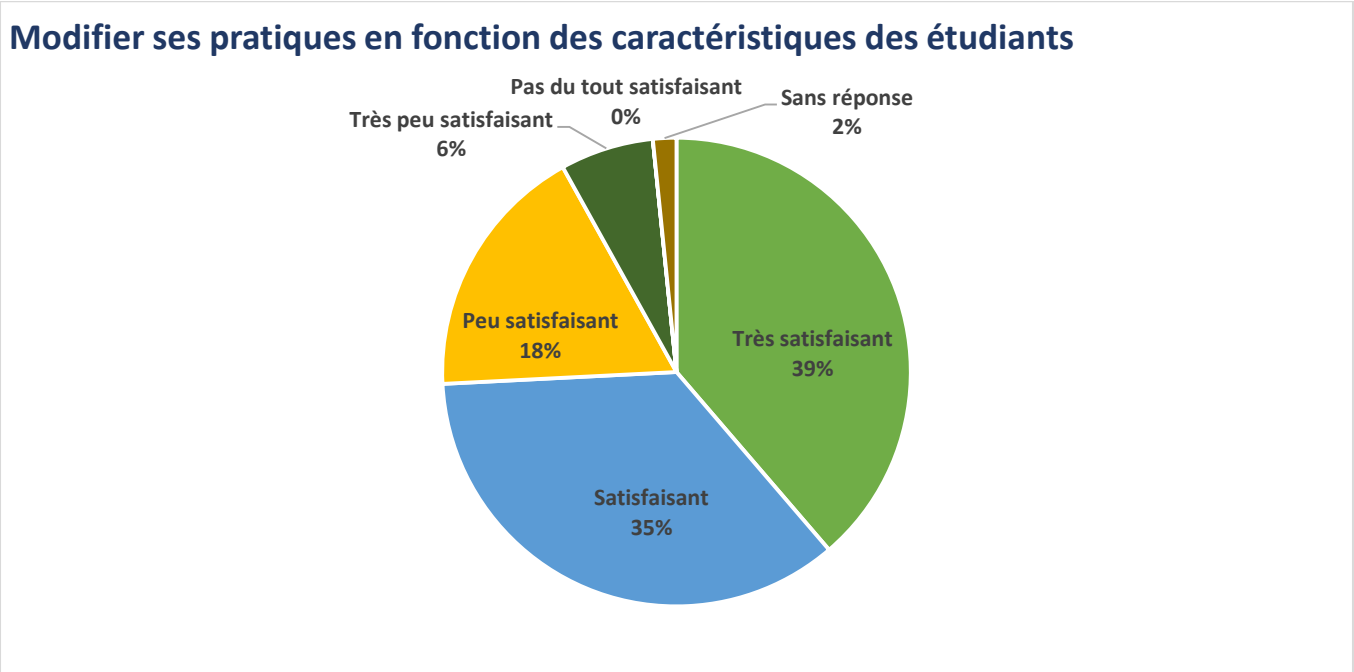


Relativement aux vacataires, 68% des enseignants pensent avoir les compétences pour adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 20% qui n'ont pas ces compétences.

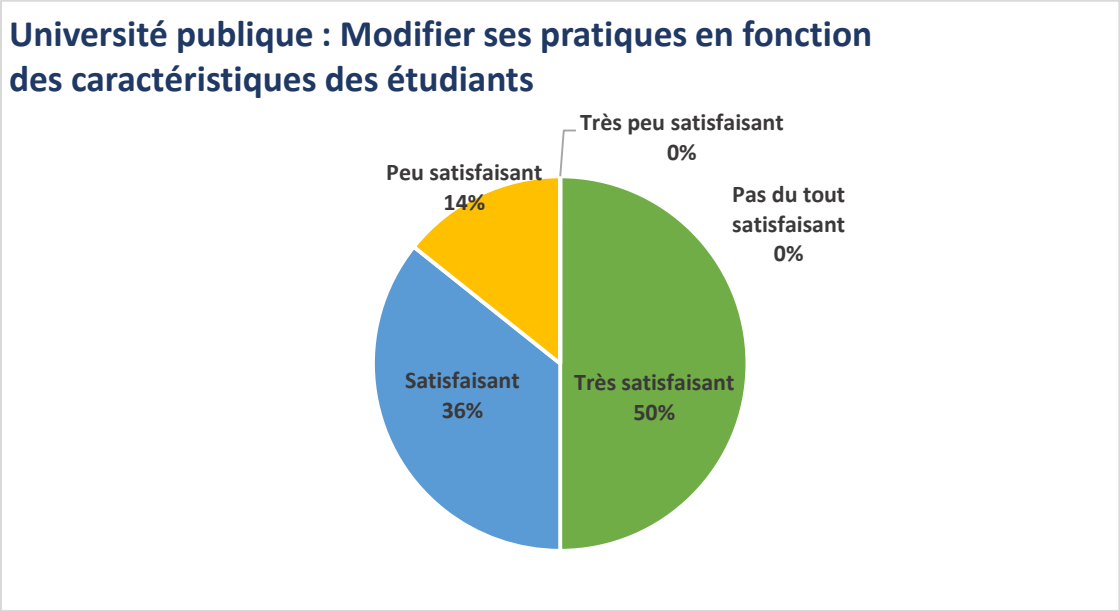
Pour les titulaires, 73% des enseignants pensent avoir les compétences pour adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 24% qui n'ont pas ces compétences.

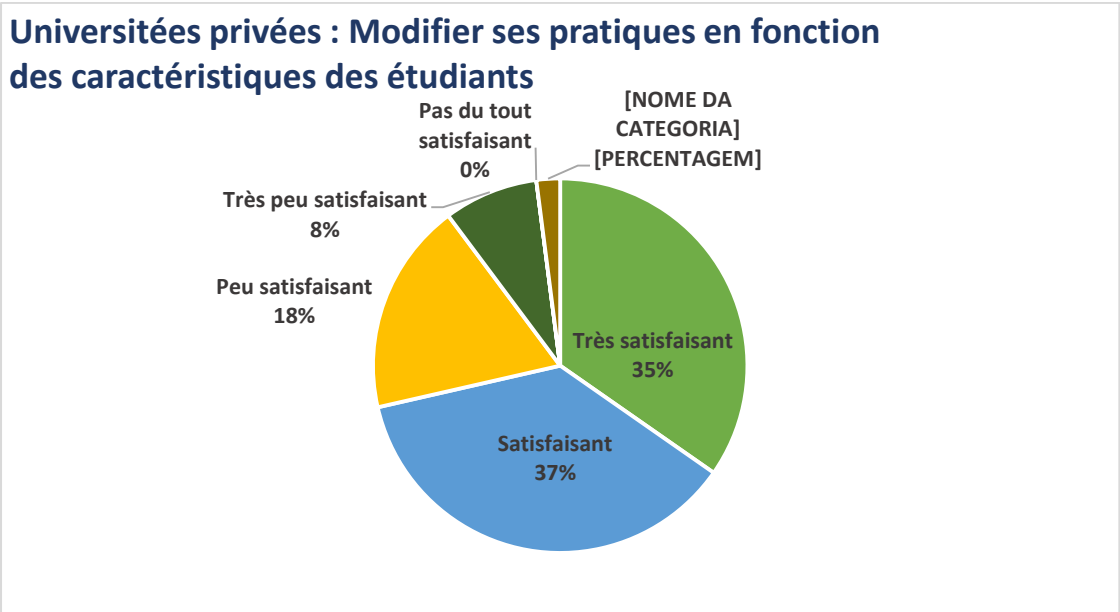
Q11. Modifier ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants.

Modifier ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**24**	2	5	0	**7**	8	9	0	**17**	10	14	0
Satisfaisant	**22**	0	5	0	**5**	9	7	2	**18**	9	12	2
Peu satisfaisant	**11**	0	1	1	**2**	3	5	1	**9**	3	6	2
Très peu satisfaisant	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0
Pas du tout satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0
Sans réponse	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 74% des enseignants du supérieur pensent avoir les compétences pour modifier leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 34% qui n'ont pas ces compétences.

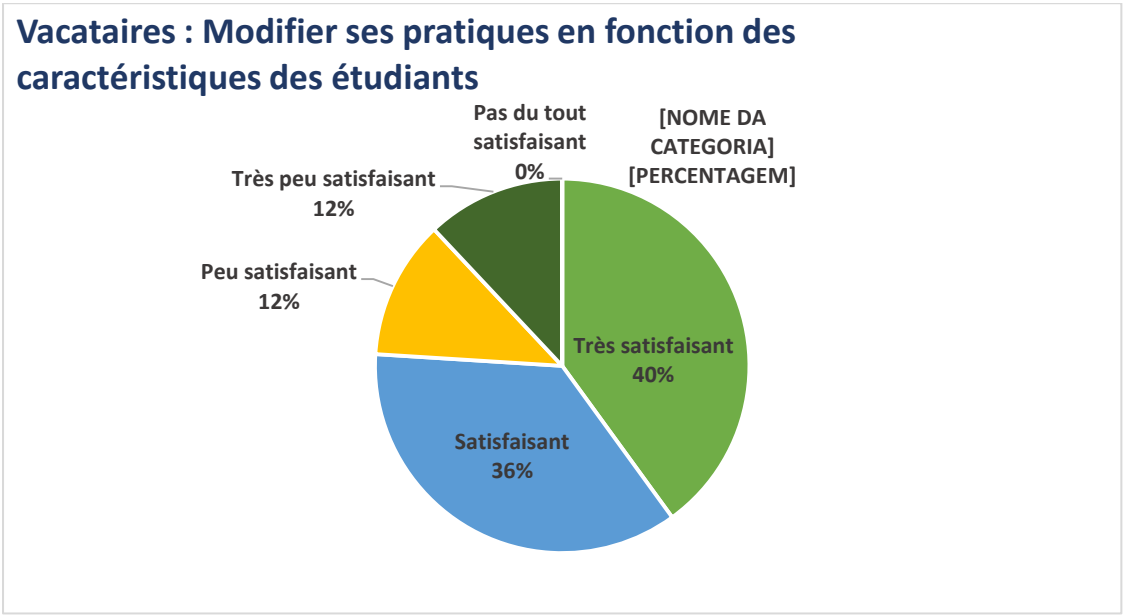


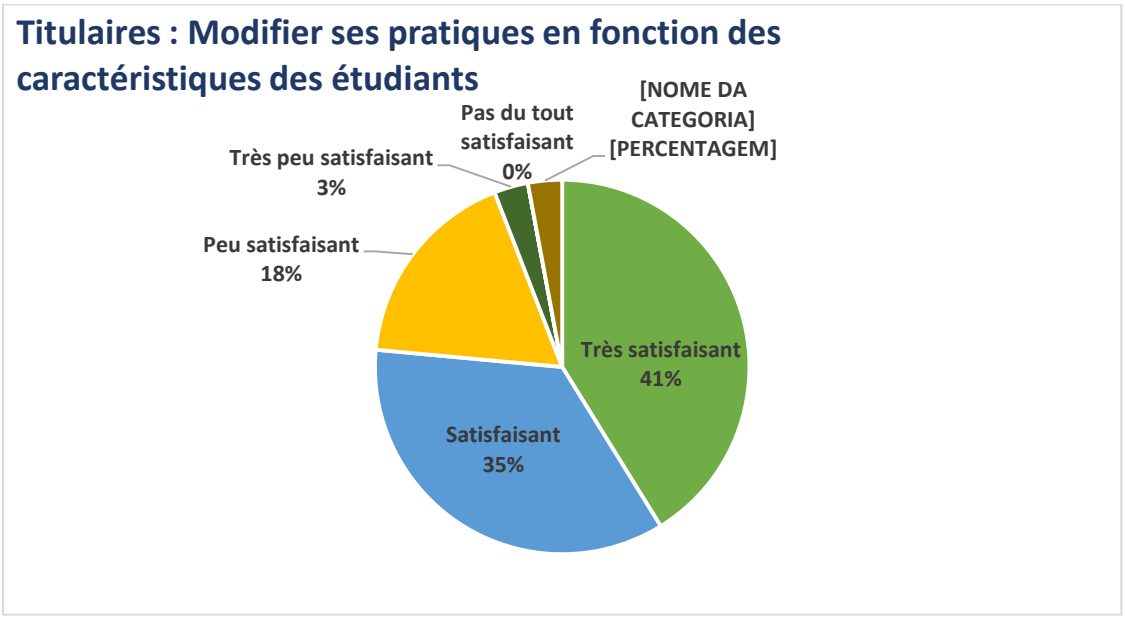


Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 72% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 26% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures compétences pour modifier leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.



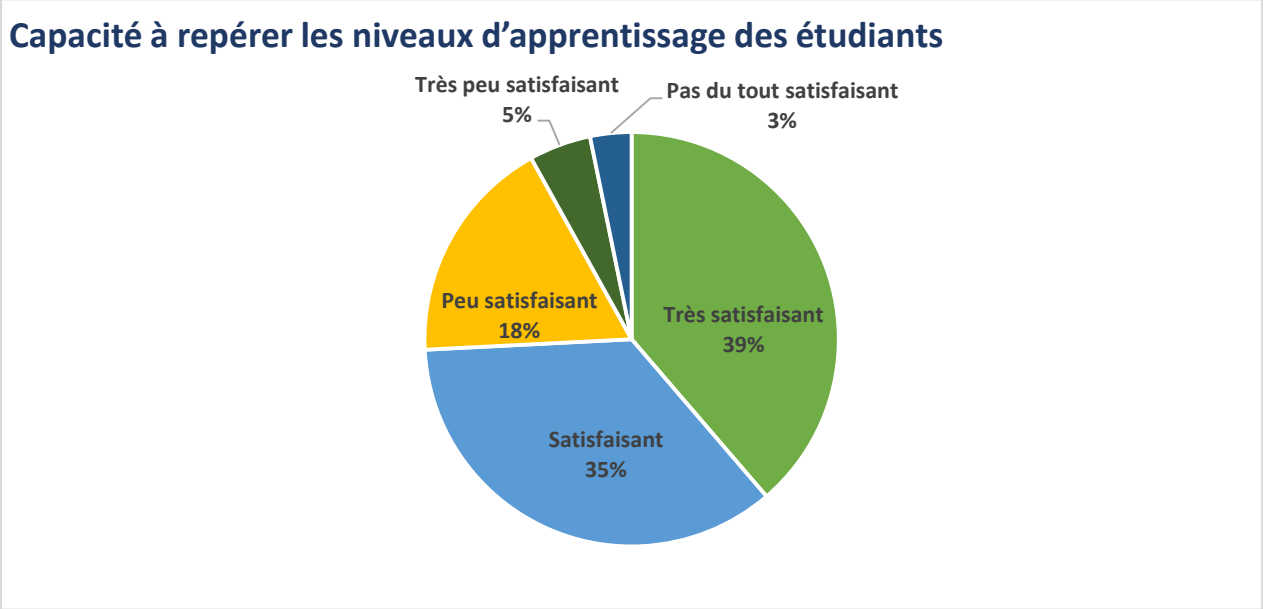


Relativement aux vacataires, 76% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 24% qui n'ont pas ces compétences.

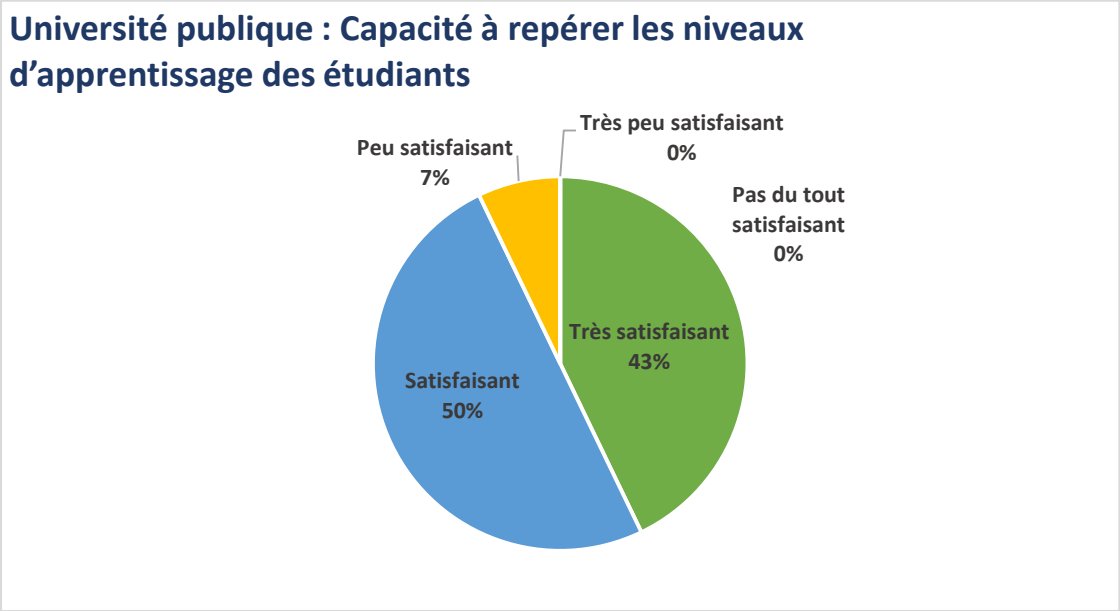
Pour les titulaires, 76% des enseignants pensent avoir les compétences pour modifier leurs pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

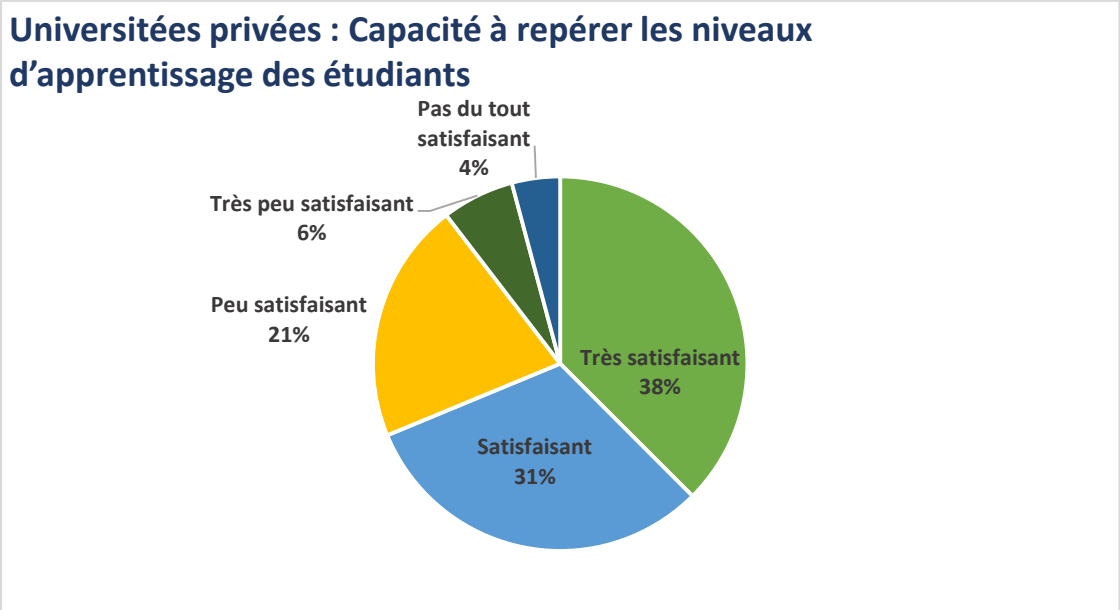
Q12. Capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants

Capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**24**	1	5	0	**6**	8	9	1	**18**	9	14	1
Satisfaisant	**22**	1	6	0	**7**	8	6	1	**15**	9	12	1
Peu satisfaisant	**11**	0	0	1	**1**	5	5	0	**10**	5	5	1
Très peu satisfaisant	**3**	0	0	0	**0**	1	2	0	**3**	1	2	0
Pas du tout satisfaisant	**2**	0	0	0	**0**	1	1	0	**2**	1	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 74% des enseignants du supérieur pensent avoir la capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants, contre 25% qui n'ont pas ces compétences.

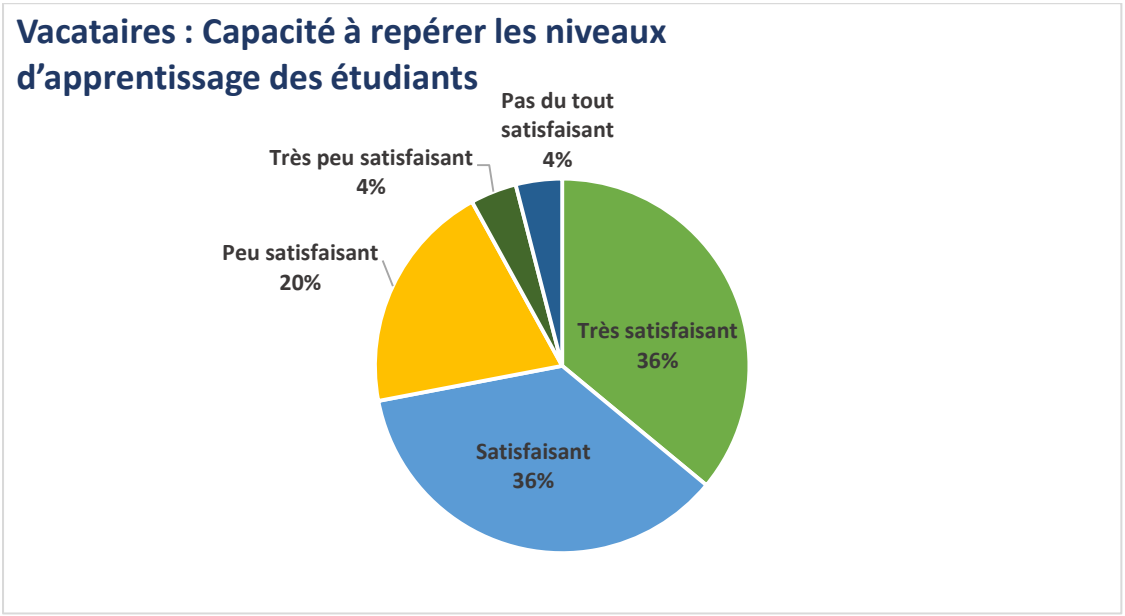


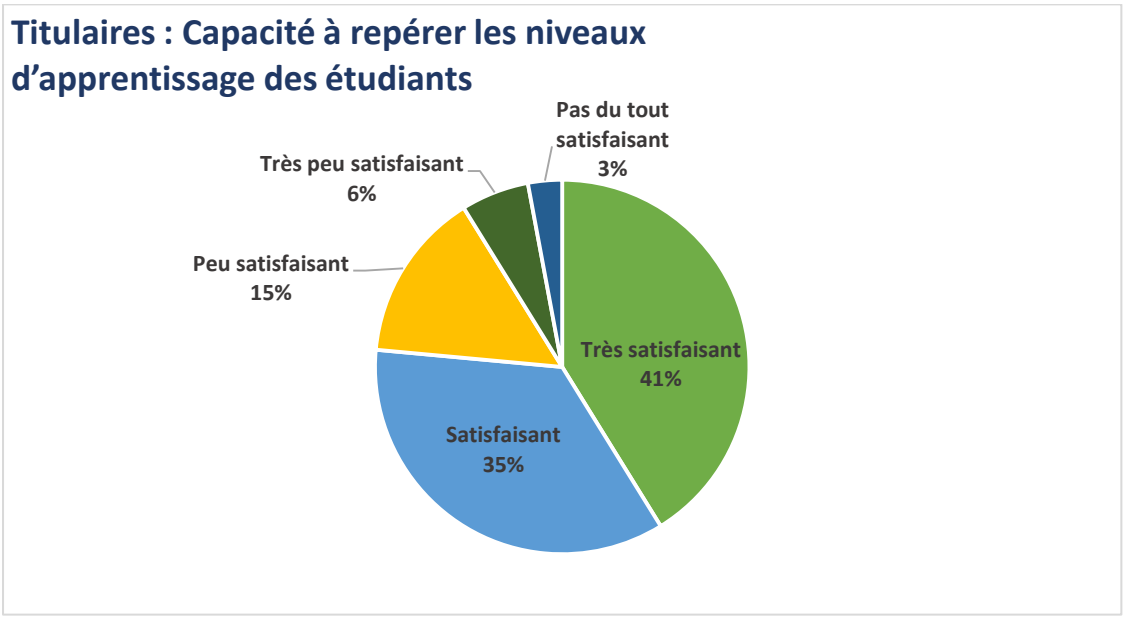


Dans l'université publique, 93% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants, contre 7% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 69% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants, contre 31% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Une forte majorité du public pensent avoir des meilleures capacités à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.



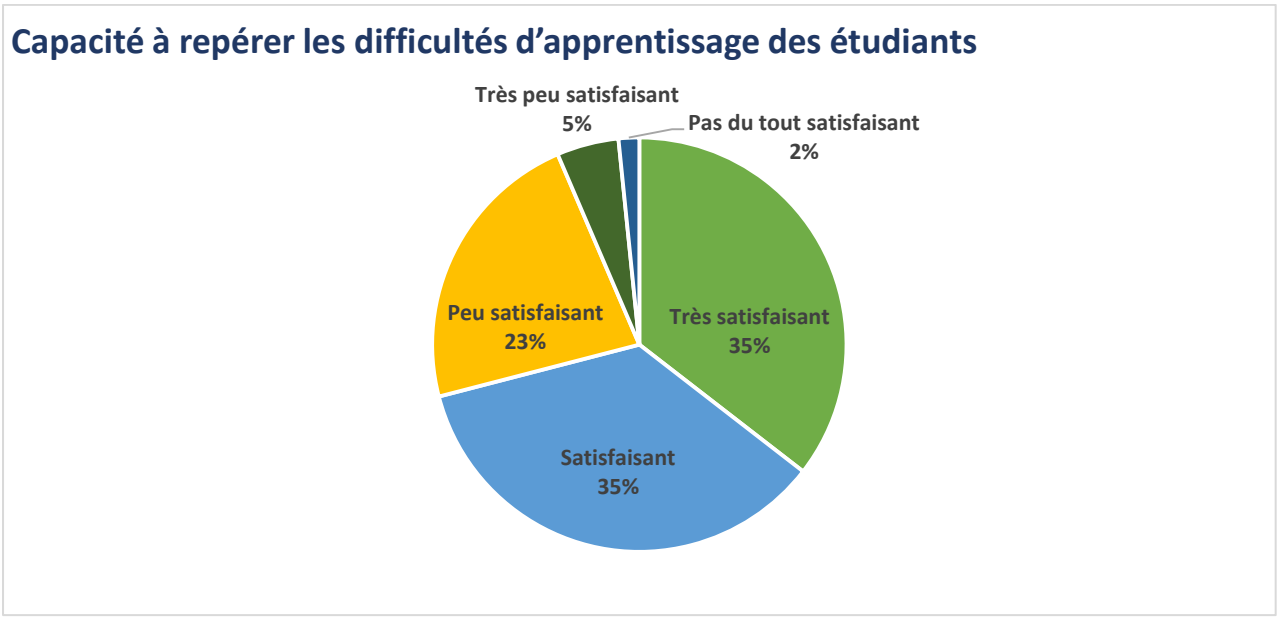


Relativement aux vacataires, 72% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants, contre 28% qui n'ont pas ces compétences.

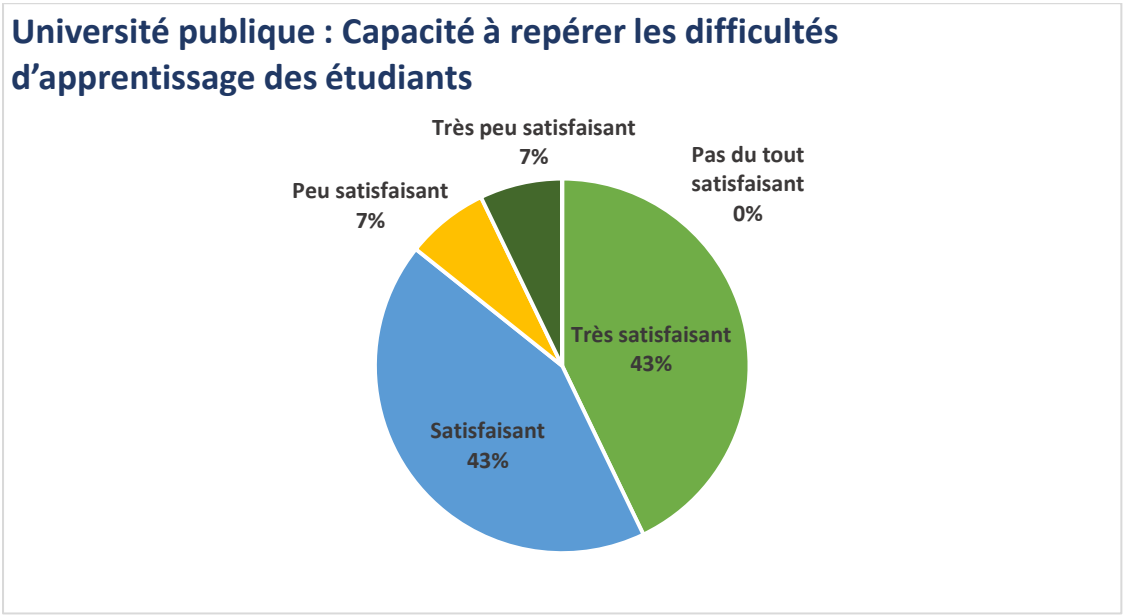
Pour les titulaires, 76% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants, contre 24% qui n'ont pas ces compétences.

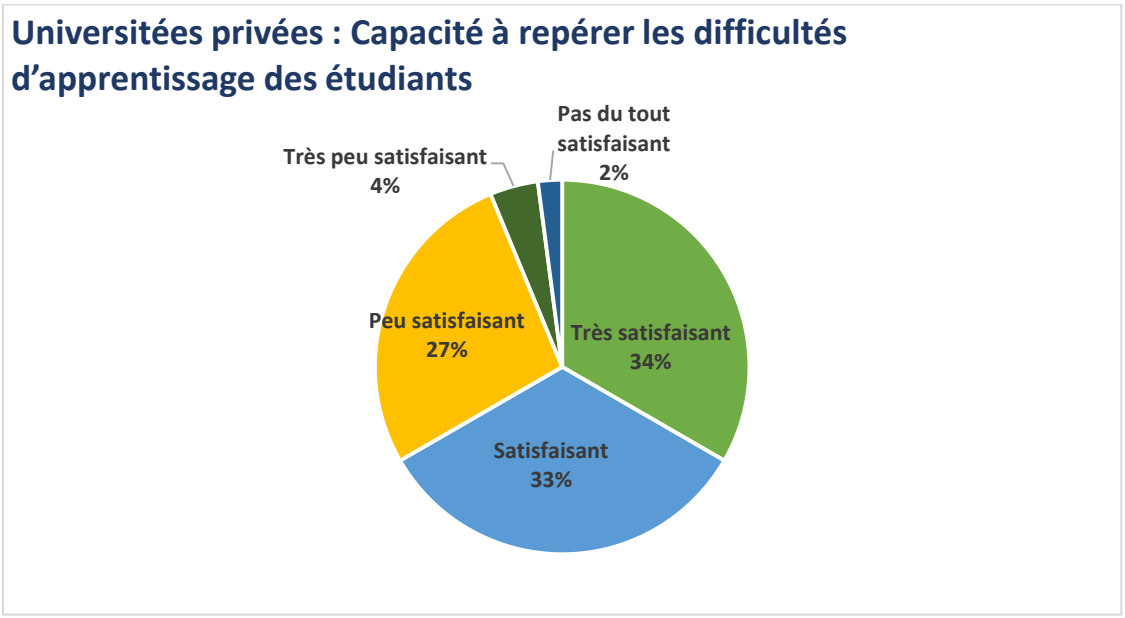
Q13. Capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants

Capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**22**	1	5	0	**6**	8	8	0	**16**	9	13	0
Satisfaisant	**22**	1	5	0	**6**	8	6	2	**16**	9	11	2
Peu satisfaisant	**14**	0	0	1	**1**	7	6	0	**13**	7	6	1
Très peu satisfaisant	**3**	0	1	0	**1**	0	2	0	**2**	0	3	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 70% des enseignants du supérieur pensent avoir la capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants, contre 30% qui n'ont pas ces compétences.

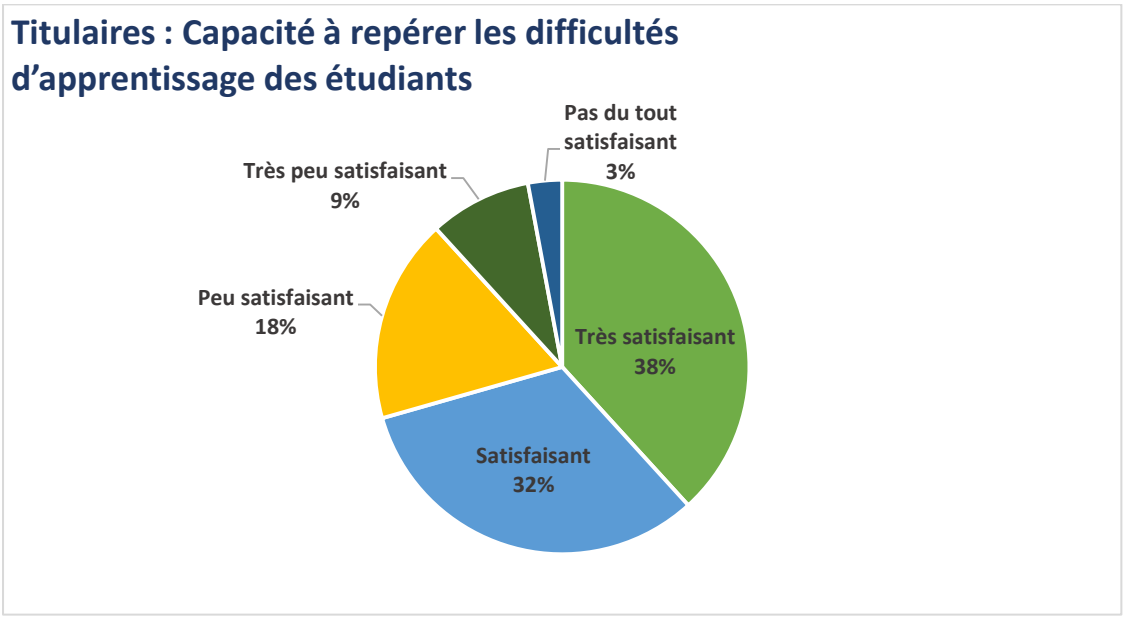




Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 67% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants, contre 33% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Une très forte majorité d'enseignants du public pensent avoir la capacité à mieux repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants, par rapport aux enseignants des universités privées.

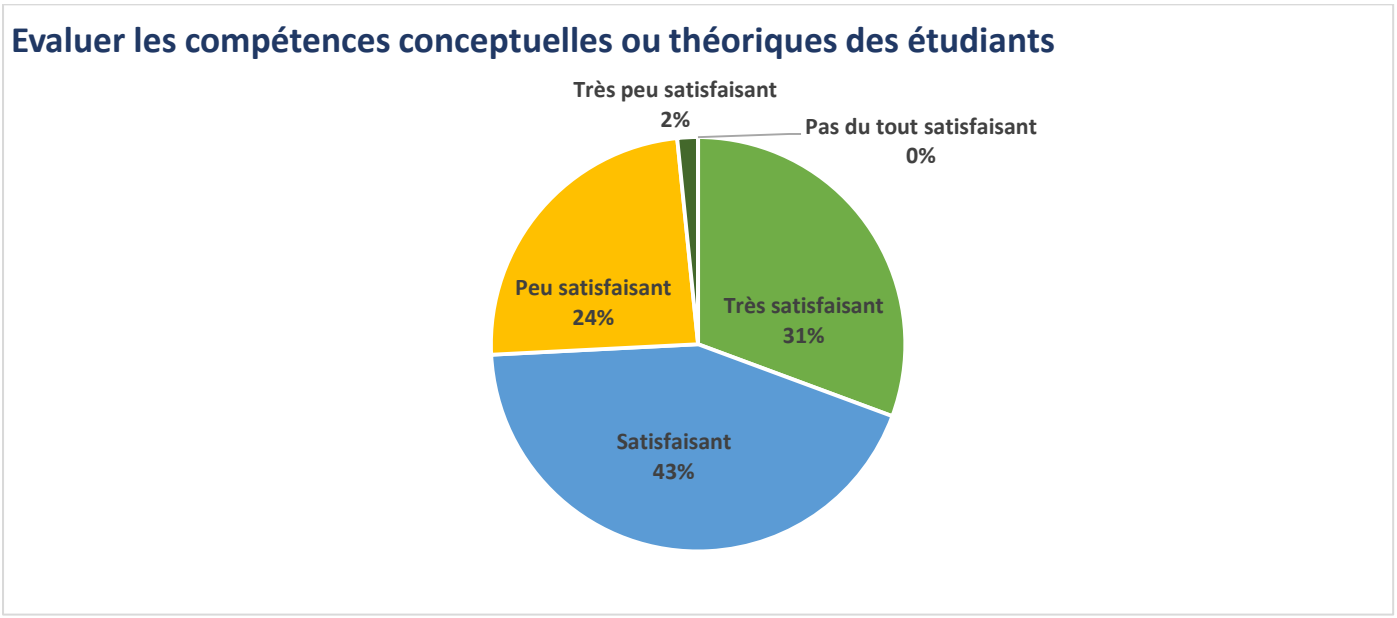


Dans l'enseignement supérieur, 72% des enseignants vacataires pensent avoir la capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants, contre 28% qui n'ont pas ces compétences.

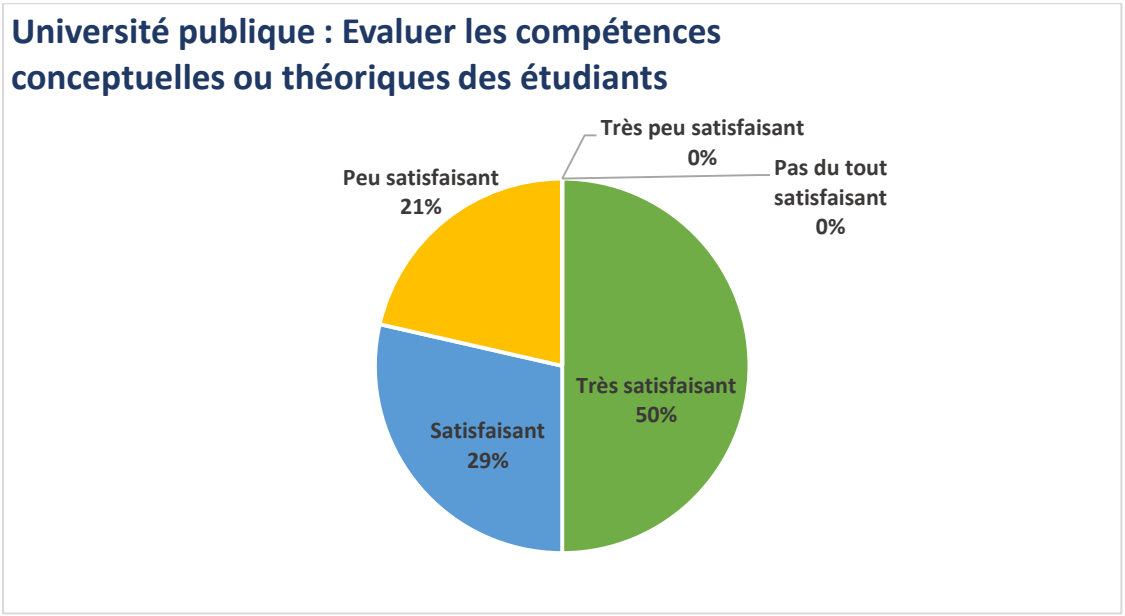
Pour les titulaires, 70% des enseignants pensent avoir la capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants, contre 30% qui n'ont pas ces compétences.

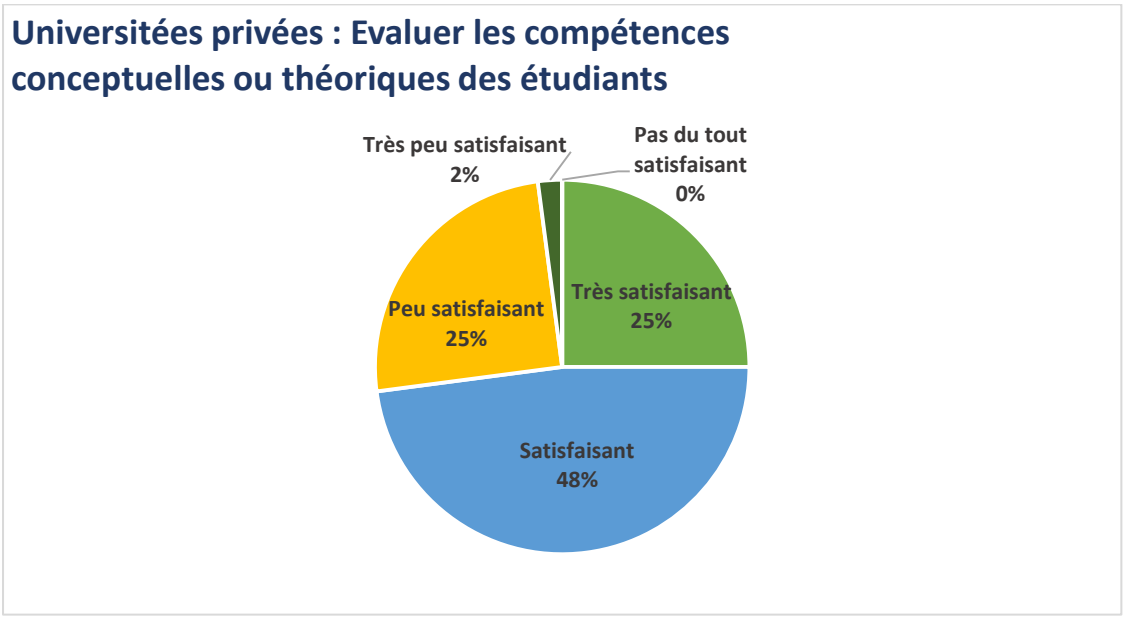
Q14. Evaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants

Evaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**19**	2	5	0	**7**	4	8	0	**12**	6	13	0
Satisfaisant	**27**	4	0	0	**4**	14	8	1	**23**	18	8	1
Peu satisfaisant	**15**	0	2	1	**3**	5	6	1	**12**	5	8	2
Très peu satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Pas du tout satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 74% des enseignants du supérieur pensent être en mesure d'évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants, contre 26% qui n'ont pas ces compétences.

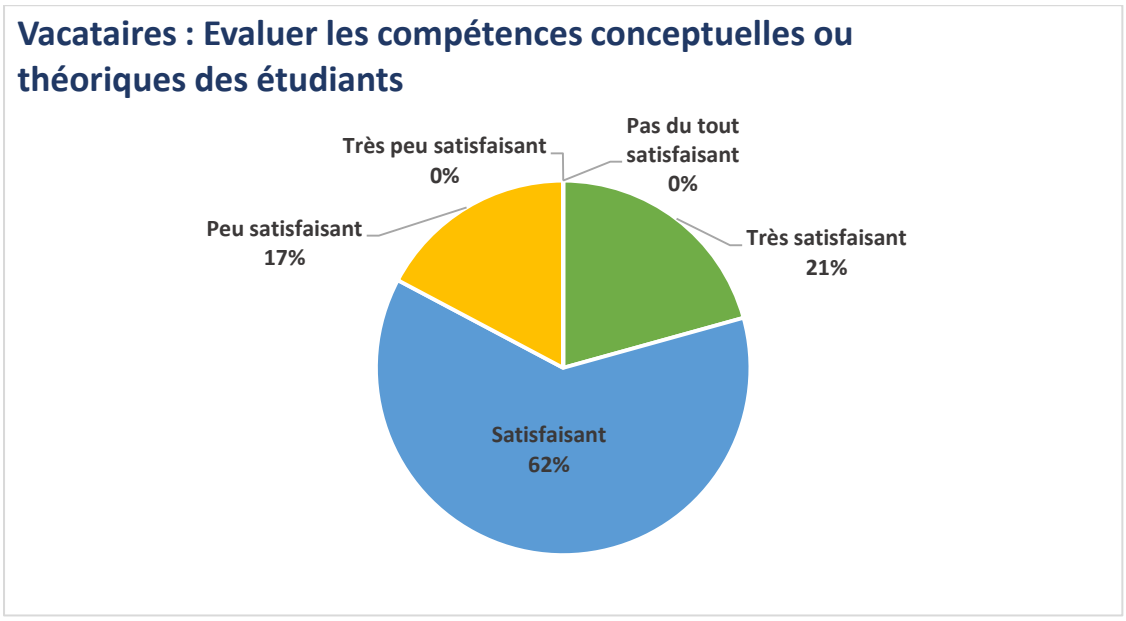


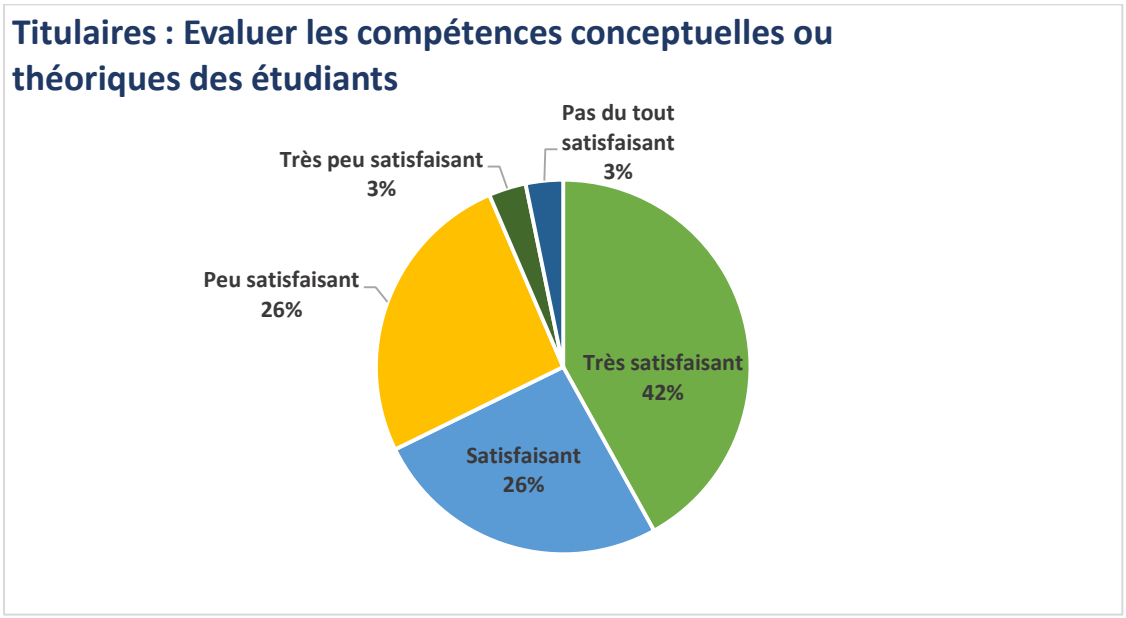


Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent être en mesure d'évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 73% des enseignants pensent être en mesure d'évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants, contre 27% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les deux groupes d'enseignants ont des opinions proches pour l'évaluation des compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants.





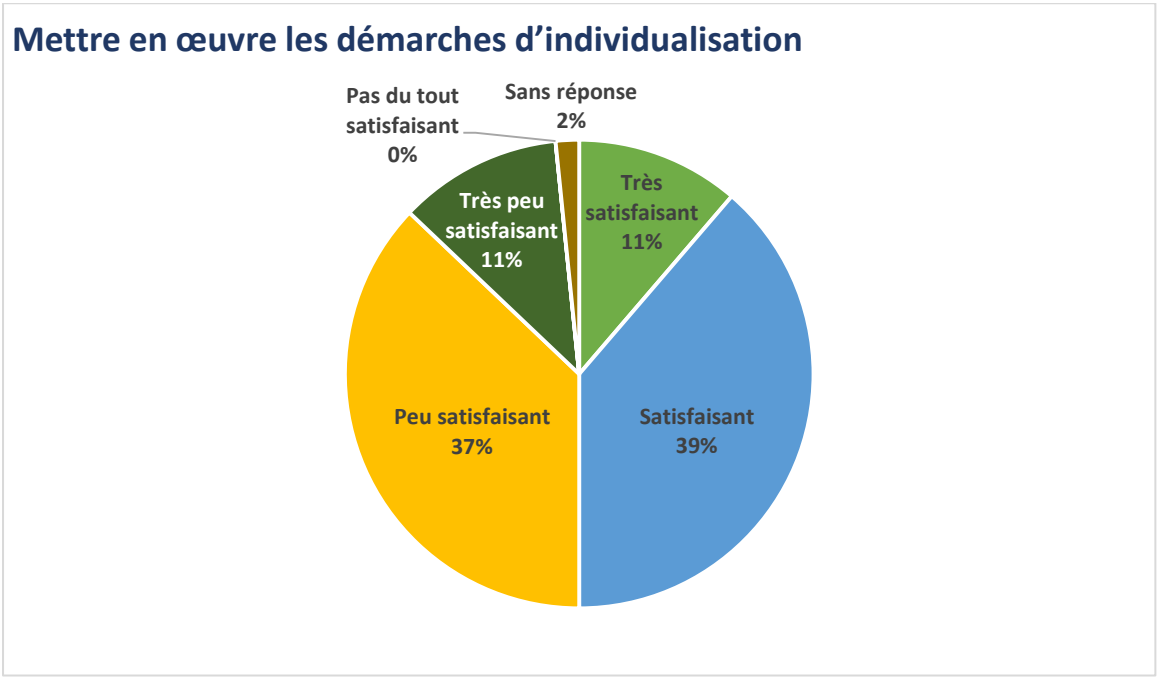
Relativement aux vacataires, 83% des enseignants pensent être en mesure d'évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants, contre 17% qui n'ont pas ces compétences.

Pour les titulaires, 68% des enseignants pensent être en mesure d'évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants, contre 32% qui n'ont pas ces compétences.

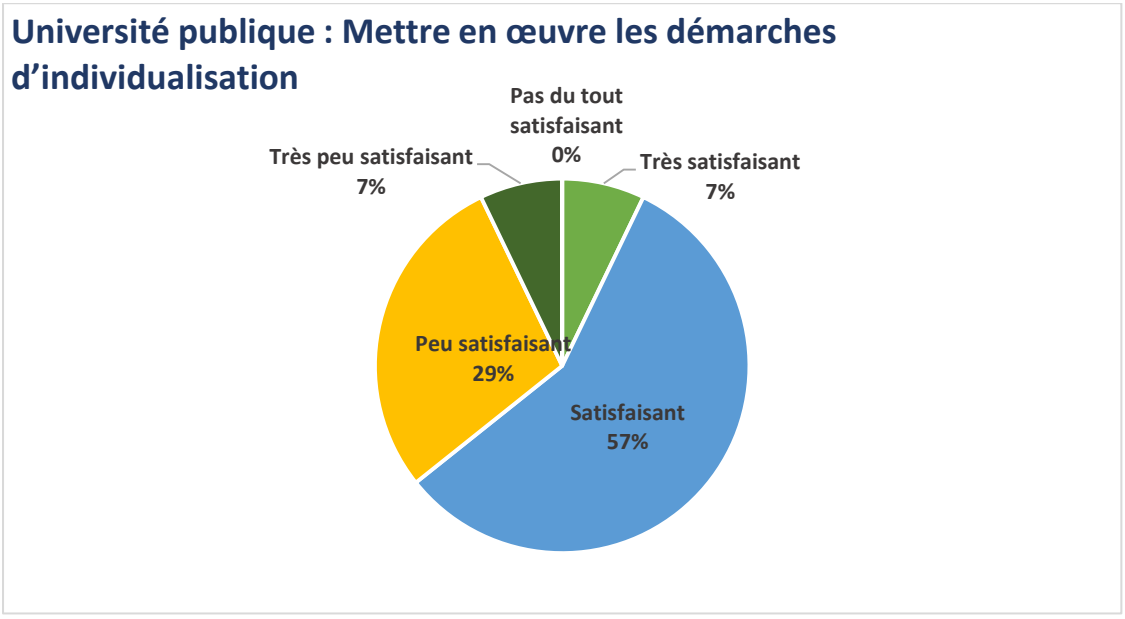
Synthèse : Un nombre supérieur d'enseignants vacataires pensent être en mesure d'évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants, par rapport aux titulaires.

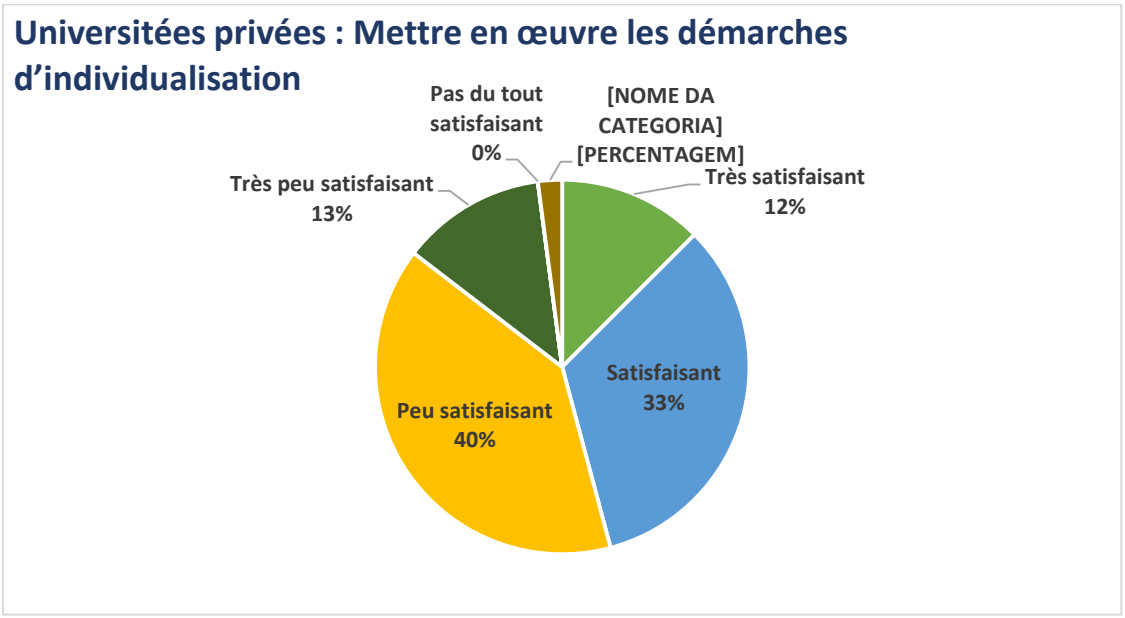
Q15. Mettre en œuvre les démarches d'individualisation

Mettre en œuvre les démarches d'individualisation	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**7**	1	0	0	**1**	3	3	0	**6**	4	3	0
Satisfaisant	**24**	1	7	0	**8**	7	8	1	**16**	8	15	1
Peu satisfaisant	**23**	0	4	0	**4**	9	9	1	**19**	9	13	1
Très peu satisfaisant	**7**	0	0	1	**1**	3	3	0	**6**	3	3	1
Pas du tout satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0
Sans réponse	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 50 % des enseignants du supérieur pensent avoir les compétences pour mettre en œuvre les démarches d'individualisation, contre 48% qui n'ont pas ces compétences.

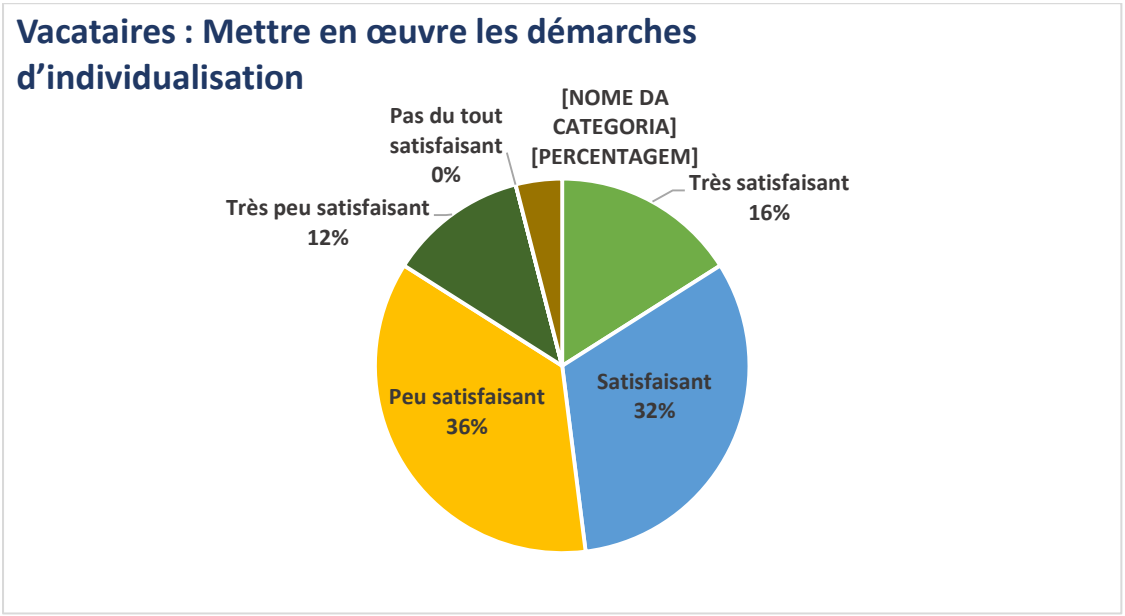


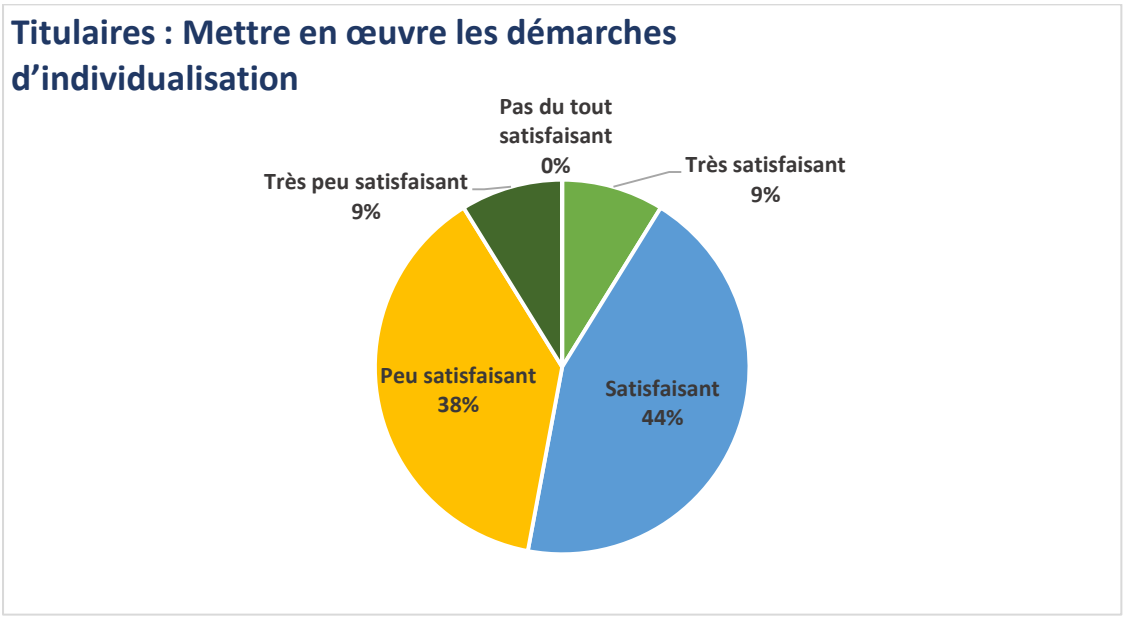


Dans l'université publique, 64% des enseignants pensent avoir les compétences pour mettre en œuvre les démarches d'individualisation, contre 36% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 45% des enseignants pensent avoir les compétences pour mettre en œuvre les démarches d'individualisation, contre 53% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures compétences, par rapport aux universités privées pour mettre en œuvre les démarches d'individualisation, par rapport aux enseignants des universités privées.



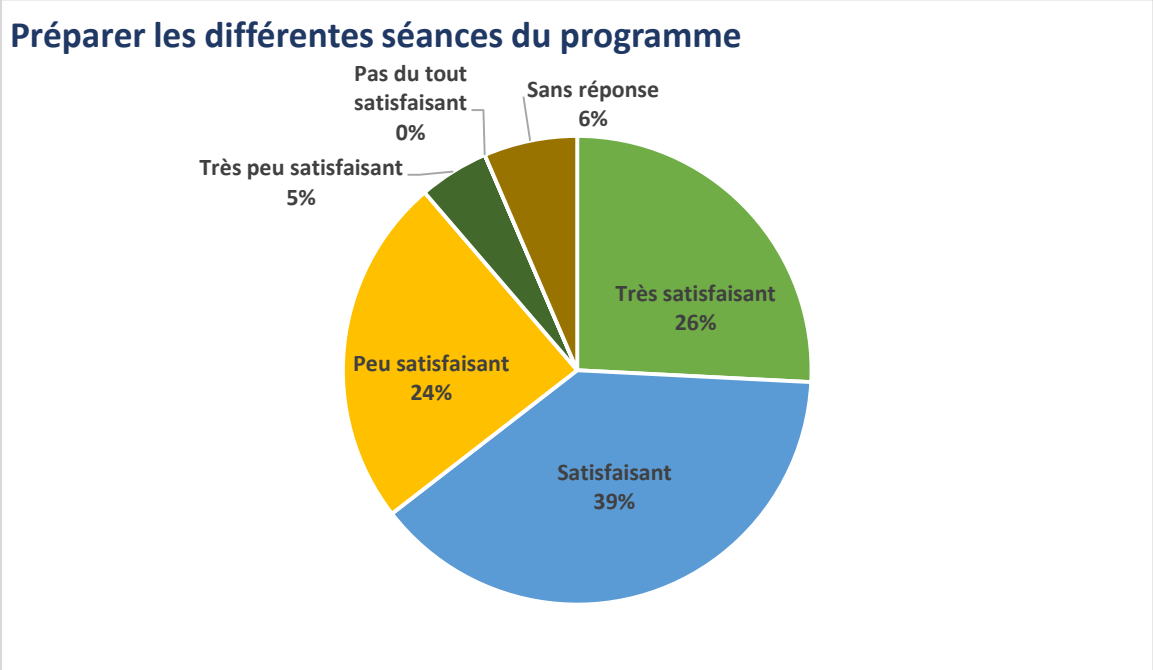


Relativement aux vacataires, 48% des enseignants pensent avoir les compétences pour mettre en œuvre les démarches d'individualisation, contre 48% qui n'ont pas ces compétences.

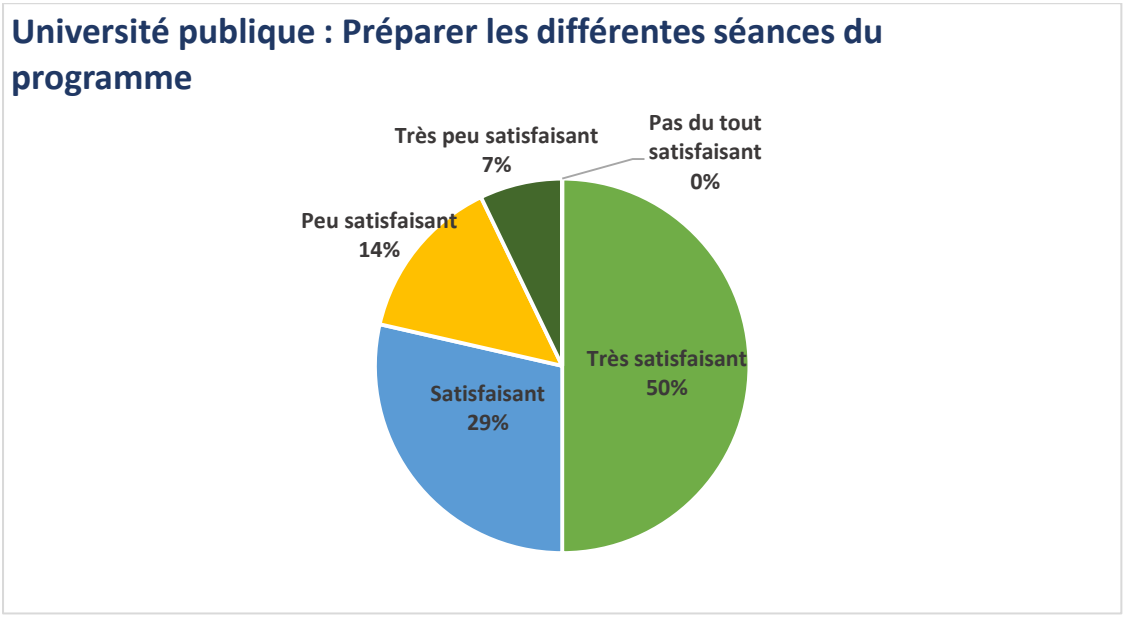
Pour les titulaires, 53% des enseignants pensent avoir les compétences pour mettre en œuvre les démarches d'individualisation, contre 47% qui n'ont pas ces compétences.

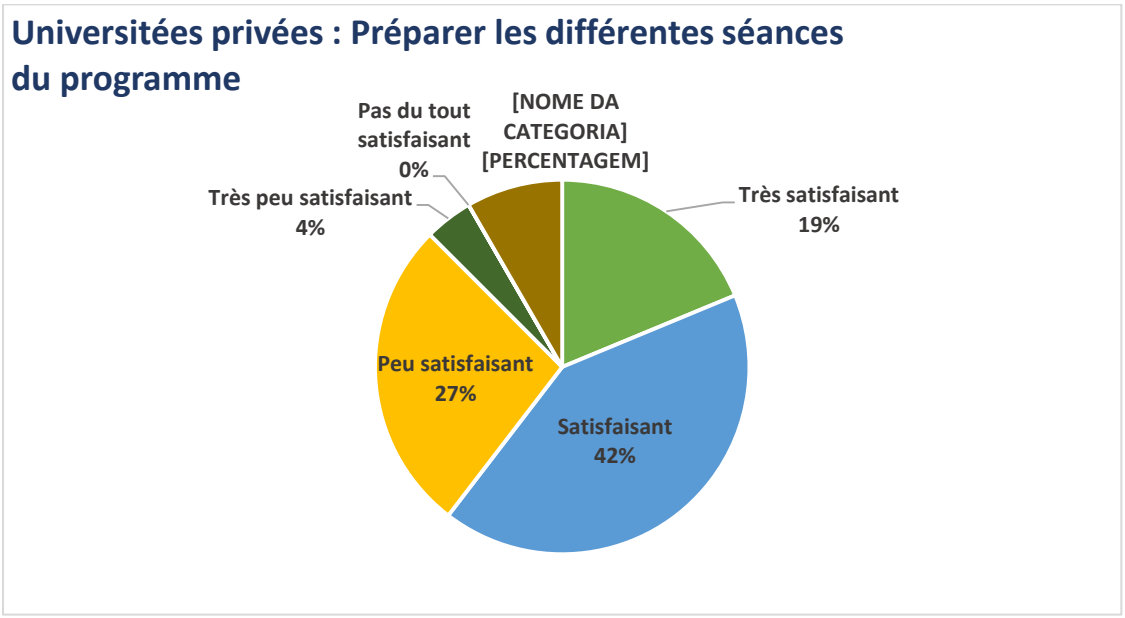
Q16. Préparer les différentes séances du programme

Préparer les différentes séances du programme	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**16**	2	5	0	**7**	5	4	0	**9**	7	9	0
Satisfaisant	**24**	4	0	0	**4**	9	10	1	**20**	13	10	1
Peu satisfaisant	**15**	0	1	1	**2**	5	7	1	**13**	5	8	2
Très peu satisfaisant	**3**	0	1	0	**1**	1	1	0	**2**	1	2	0
Pas du tout satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 65 % des enseignants du supérieur pensent avoir les compétences de préparer les séances du programme, contre 29% qui n'ont pas ces compétences.

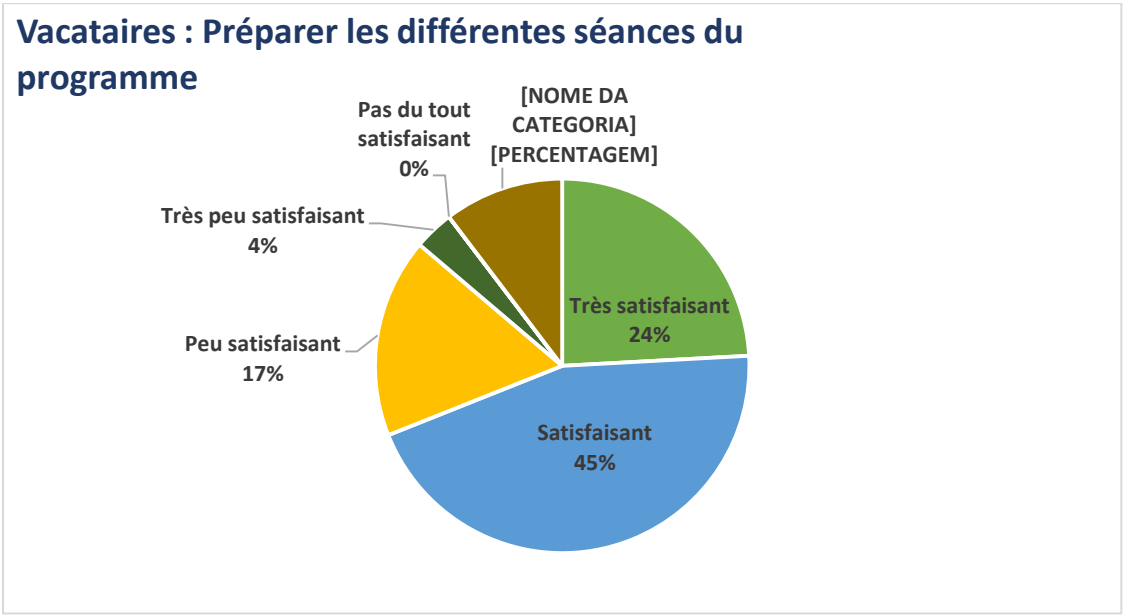


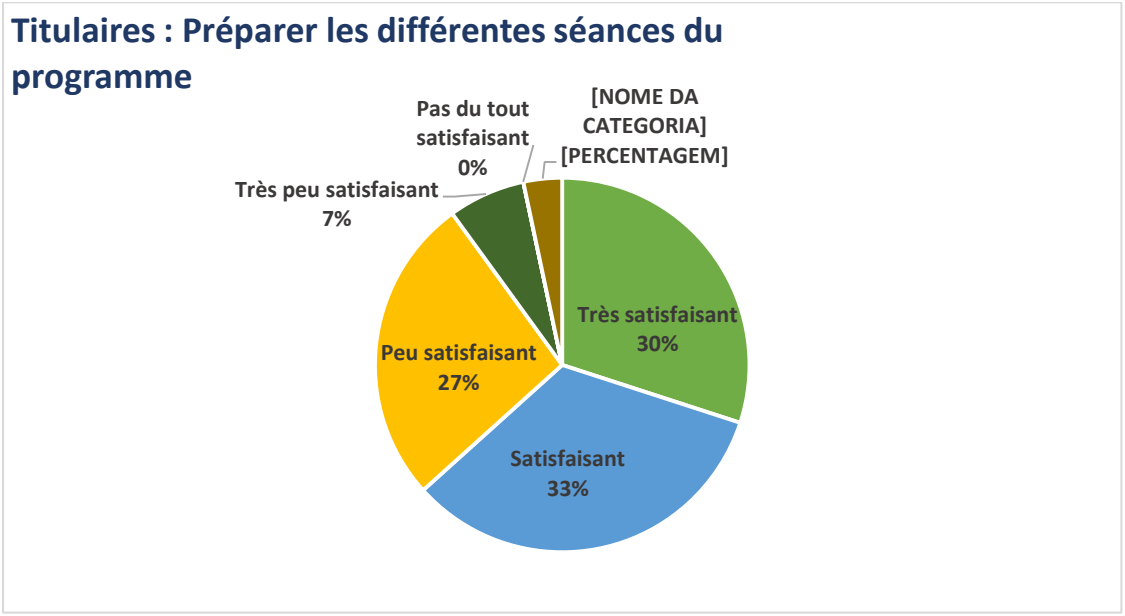


Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent avoir les compétences pour préparer les différentes séances du programme, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 61% des enseignants pensent avoir les compétences pour préparer les différentes séances du programme, contre 31% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures compétences, para rapport aux enseignants des universités privées pour préparer les différentes séances du programme, par rapport aux enseignants des universités privées.



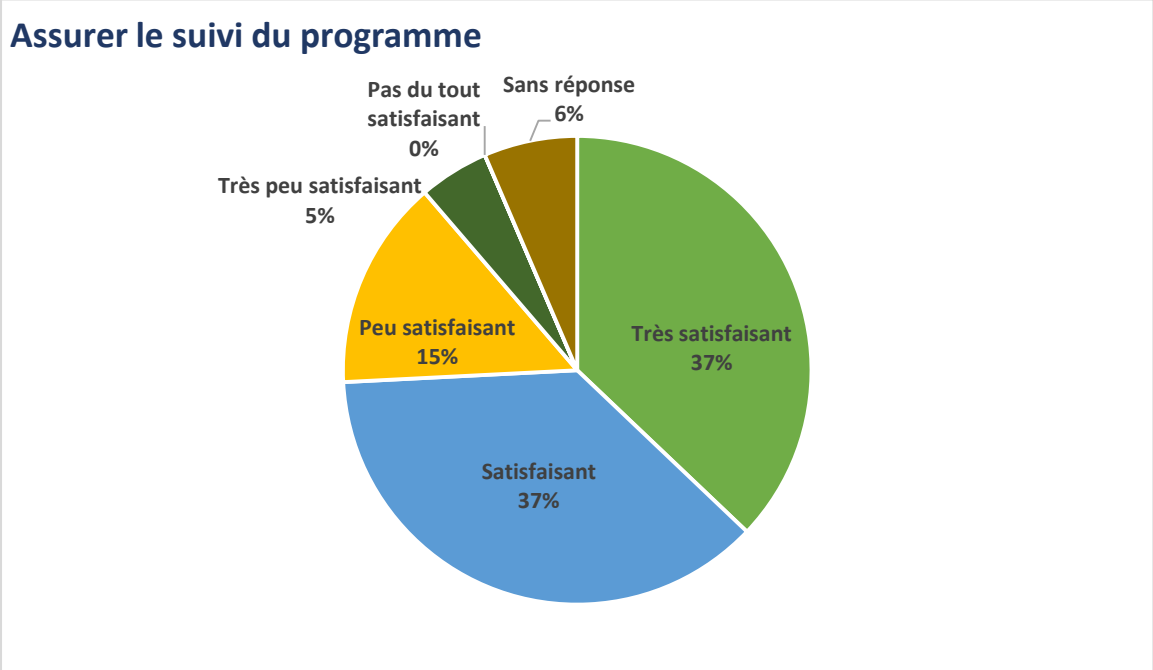


Relativement aux vacataires, 69% des enseignants pensent avoir les compétences de préparer les séances différentes du programme, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

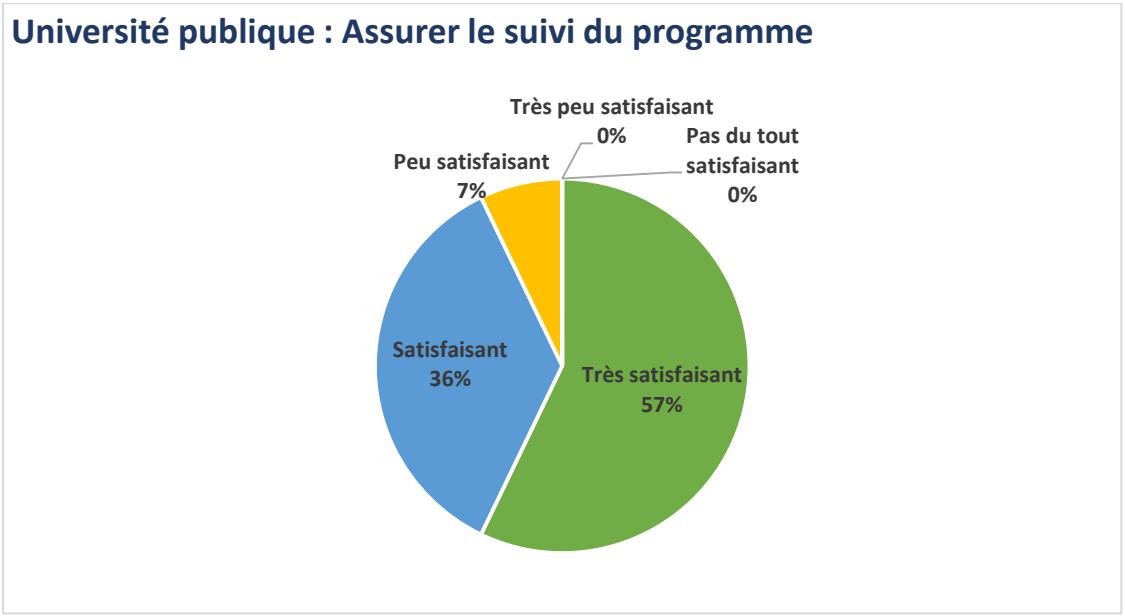
Pour les titulaires, 63% des enseignants pensent avoir les compétences de préparer les différentes séances du programme, contre 34% qui n'ont pas ces compétences.

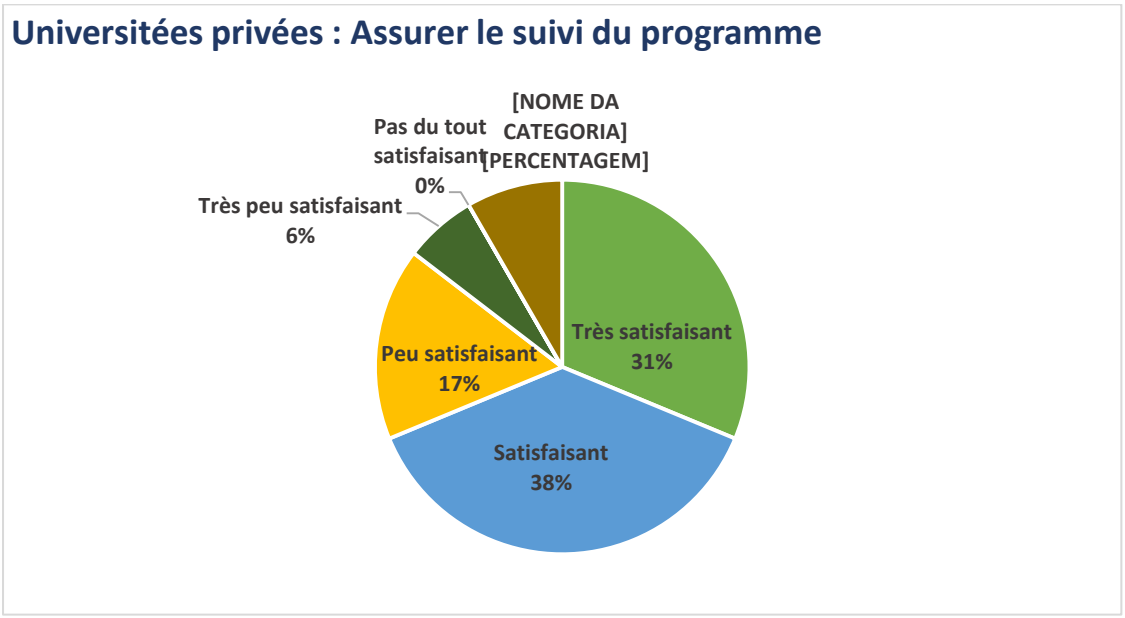
Q17. Assurer le suivi du programme

Assurer le suivi du programme	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**23**	2	6	0	**8**	7	8	0	**15**	9	14	0
Satisfaisant	**23**	0	5	0	**5**	9	8	1	**18**	9	13	1
Peu satisfaisant	**9**	0	0	1	**1**	3	4	1	**8**	3	4	2
Très peu satisfaisant	**3**	0	0	0	**0**	1	2	0	**3**	1	2	0
Pas du tout satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 74% du supérieur pensent avoir les compétences d'assurer le suivi du programme, contre 20% qui n'ont pas ces compétences.

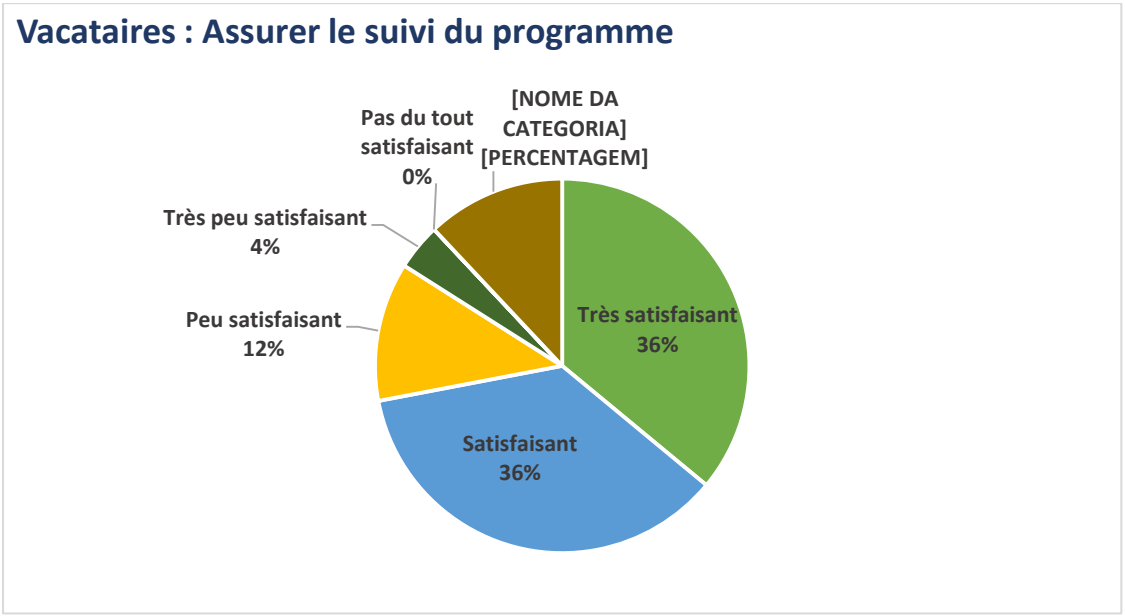


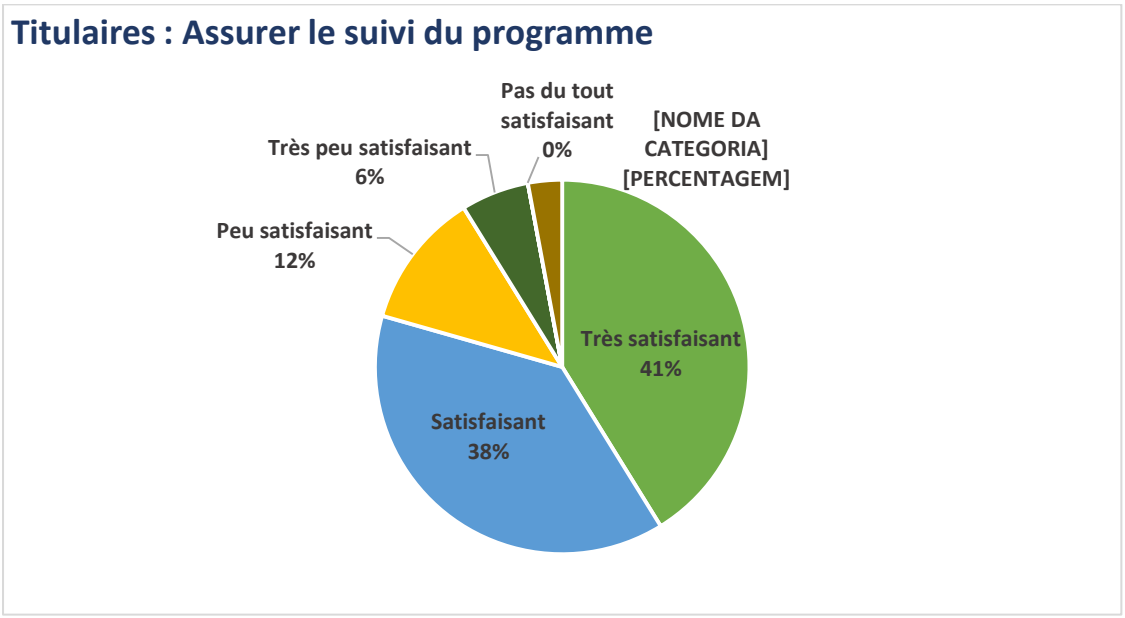


Dans l'université publique, 93% des enseignants pensent avoir les compétences pour assurer le suivi du programme, contre 7% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 69% des enseignants pensent avoir les compétences pour assurer le suivi du programme, contre 23% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les enseignants du public pensent avoir des meilleures compétences, par rapport aux enseignants des universités privées.



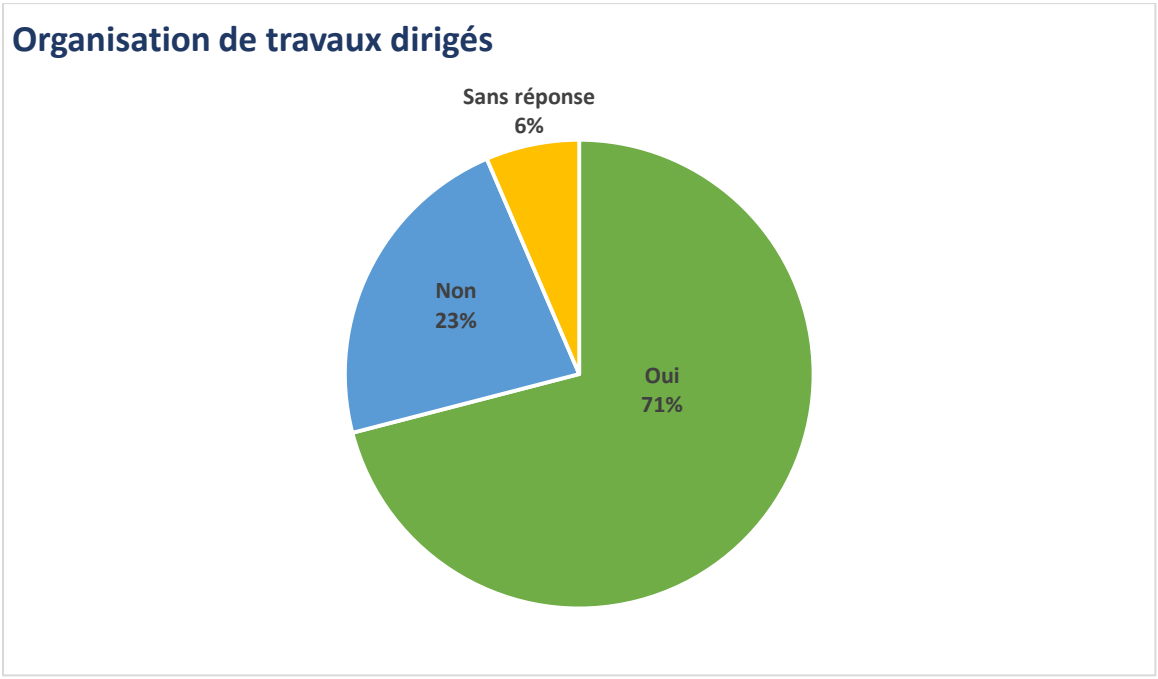


Relativement aux vacataires, 72% des enseignants pensent avoir les compétences pour assurer le suivi du programme, contre 16% qui n'ont pas ces compétences.

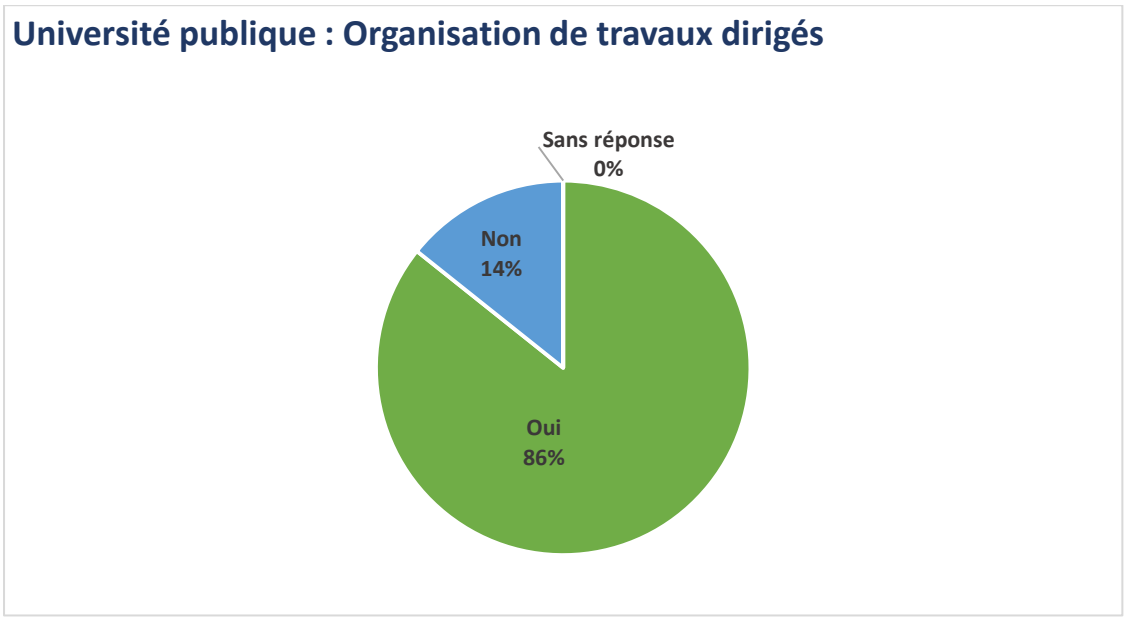
Pour les titulaires, 79% des enseignants pensent avoir les compétences pour assurer le suivi du programme, contre 18% qui n'ont pas ces compétences.

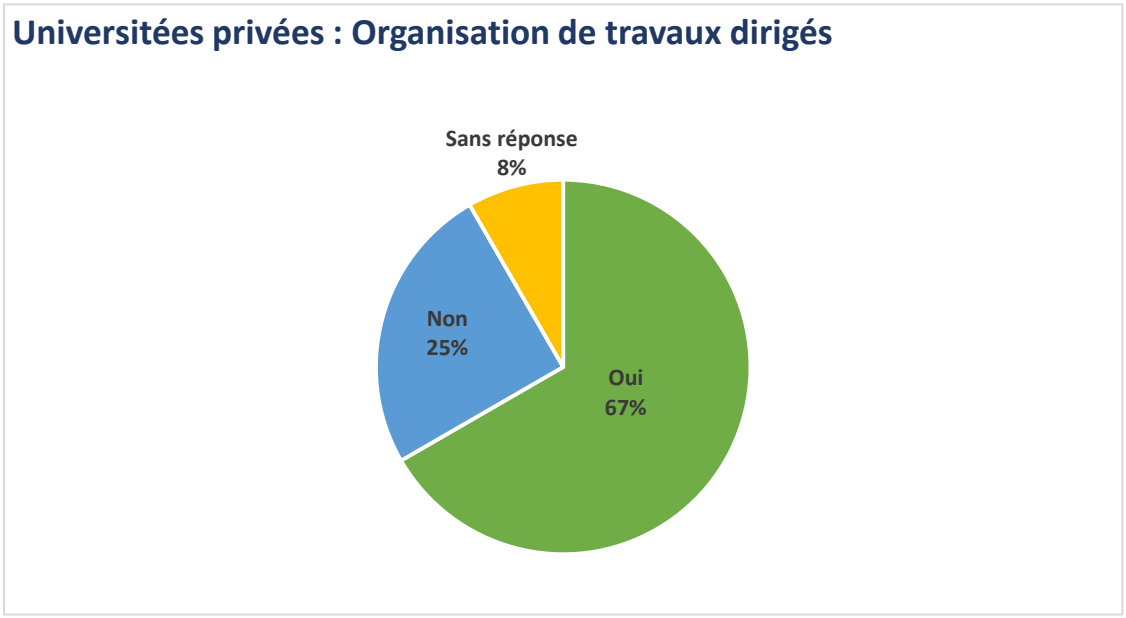
Q18. Est-ce que vous organisez des travaux dirigés ?

Organisation de travaux dirigés	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Oui	**44**	2	9	1	**12**	12	18	2	**32**	14	11	3
Non	**14**	0	2	0	**2**	8	4	0	**12**	8	6	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 71 % des enseignants du supérieur pensent avoir les compétences d'organiser des travaux dirigés, contre 23% qui n'ont pas ces compétences.

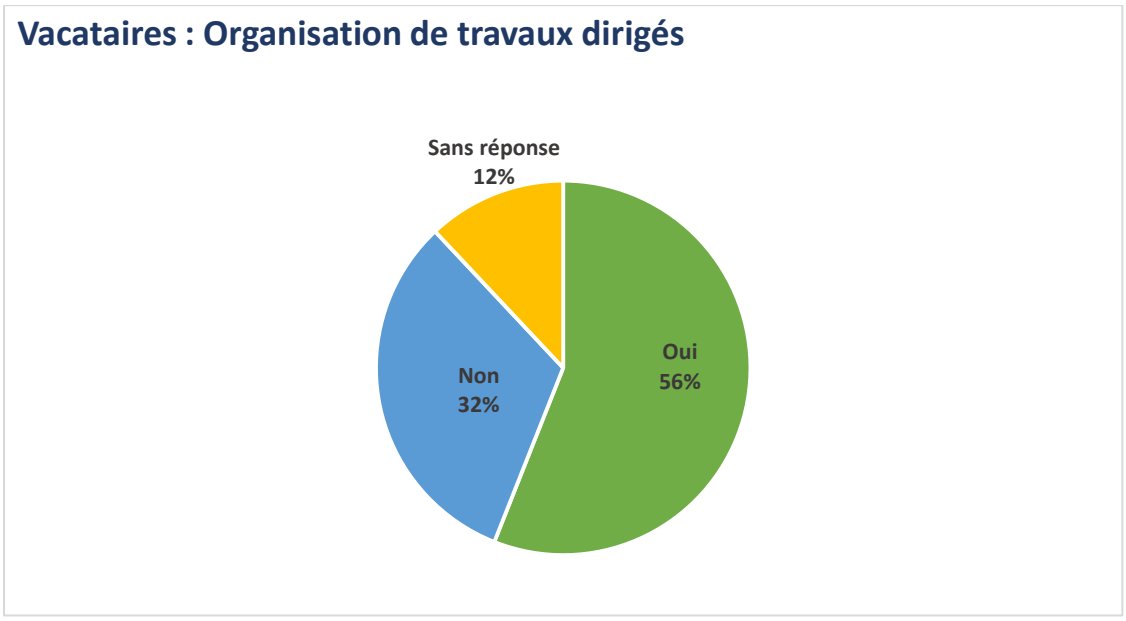


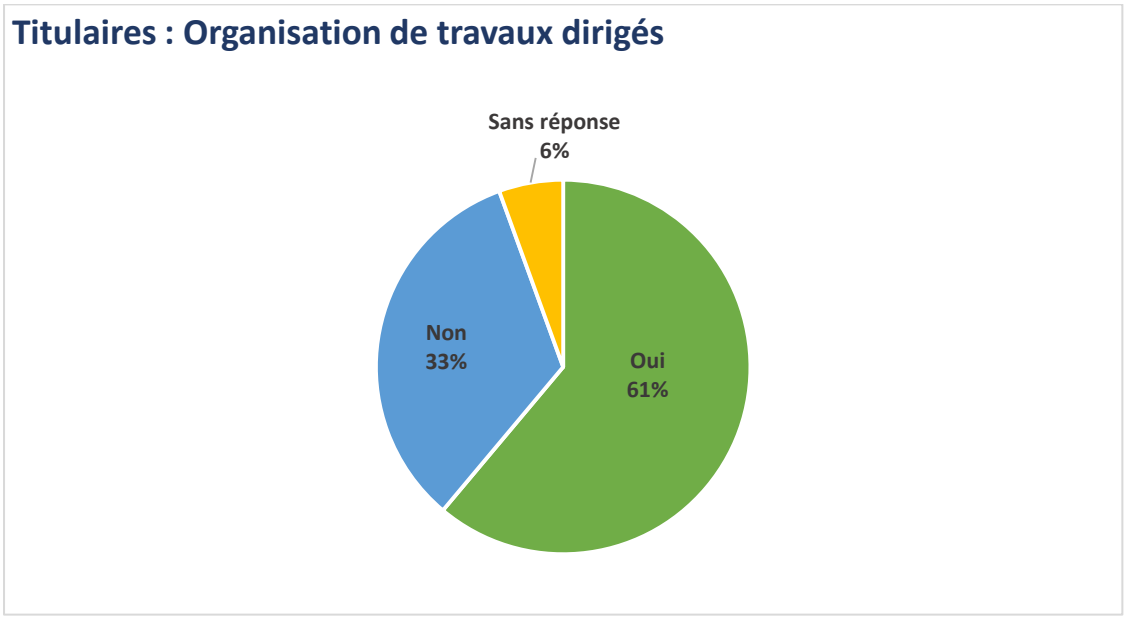


Dans l'université publique, 86% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux dirigés, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 67% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux dirigés, contre 25% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Un pourcentage élevé d'enseignants du public pense avoir des meilleures compétences pour organiser des travaux dirigés, par rapport aux enseignants des universités privées.



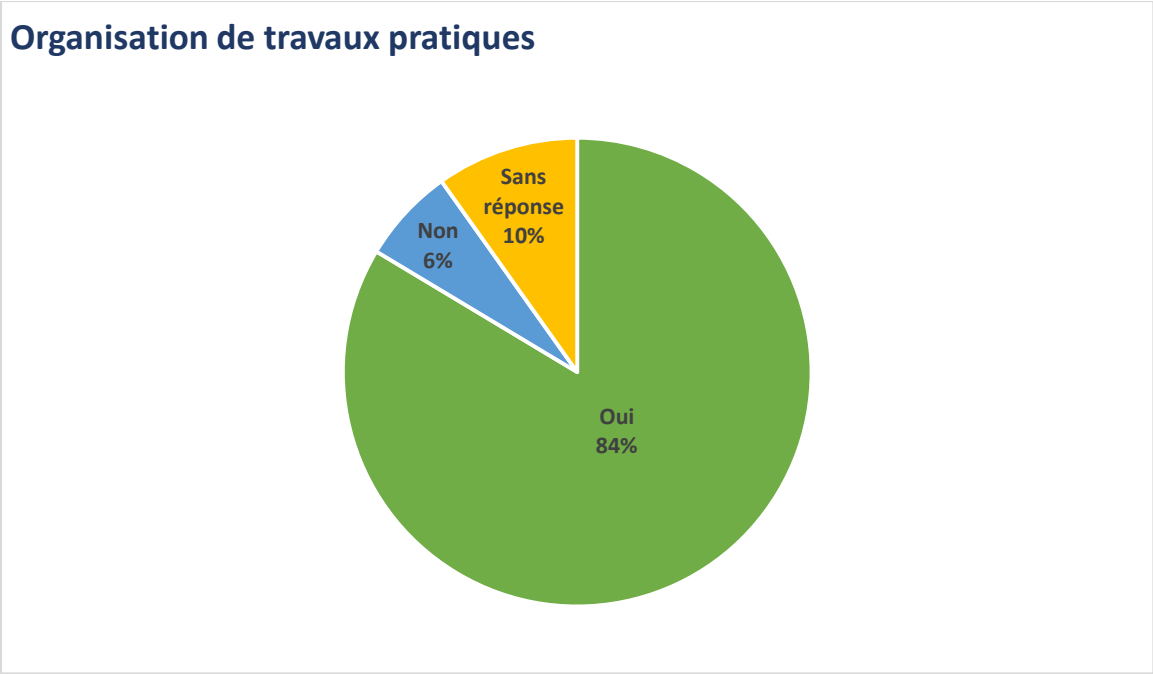


Relativement aux vacataires, 56% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux dirigés, contre 32% qui n'ont pas ces compétences.

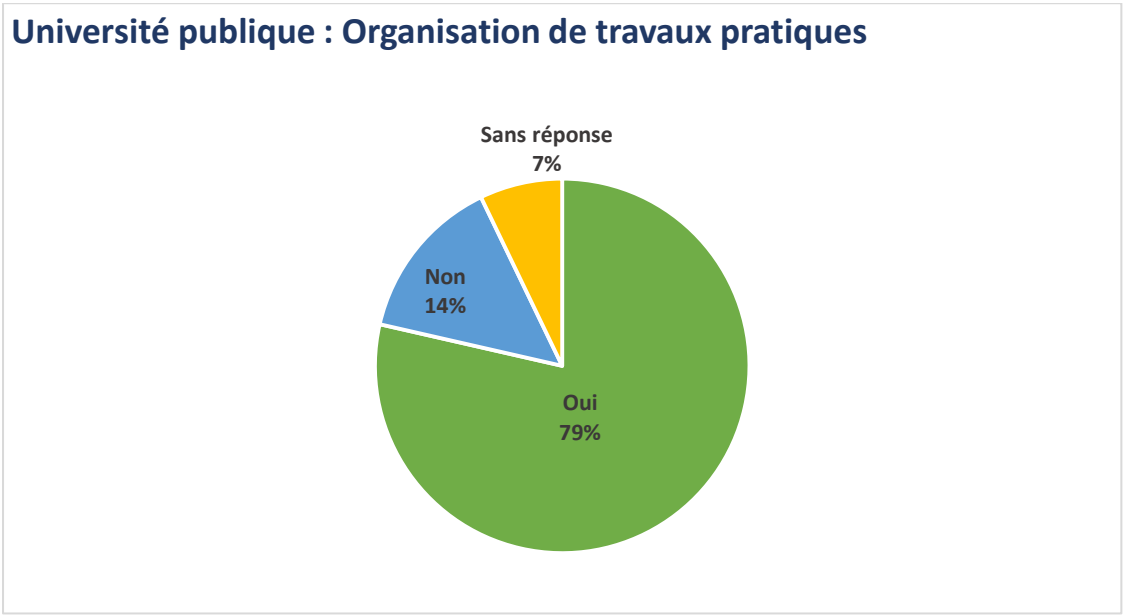
Pour les titulaires, 61% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux dirigés, contre 33% qui n'ont pas ces compétences.

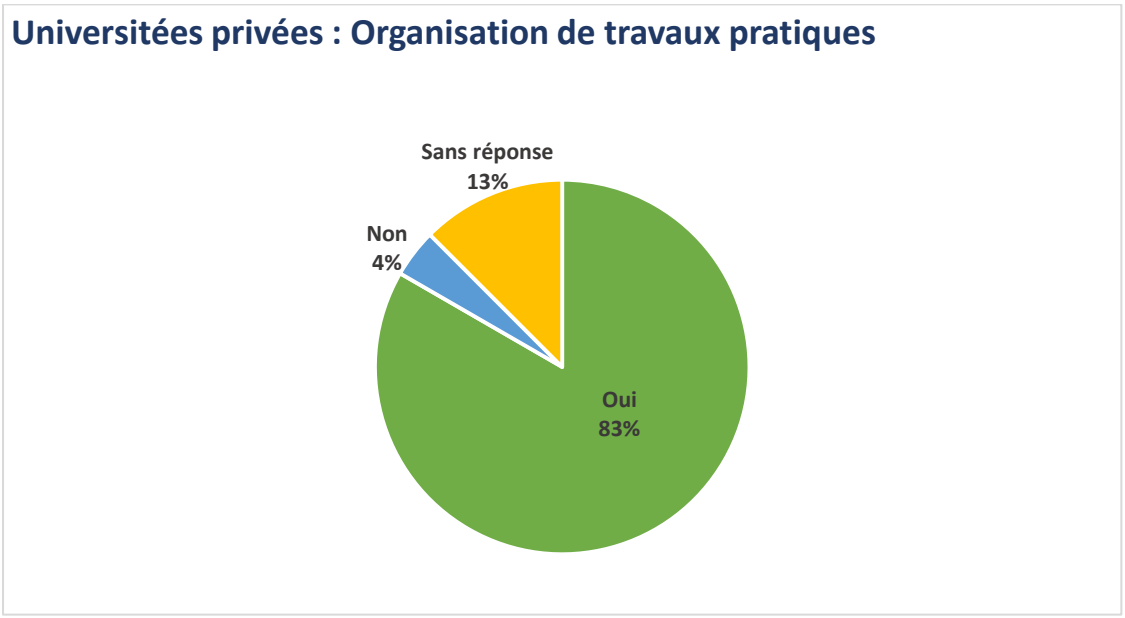
Q19. Est-ce que vous organisez des travaux pratiques ?

Organisation de travaux pratiques	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Oui	**51**	2	8	1	**11**	19	19	2	**40**	21	27	3
Non	**4**	0	2	0	**2**	0	2	0	**2**	0	4	0
Sans réponse	**6**	0	1	0	**1**	4	2	0	**6**	4	3	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 84% des enseignants du supérieur pensent avoir les compétences pour organiser des travaux pratiques, contre 6% qui n'ont pas ces compétences

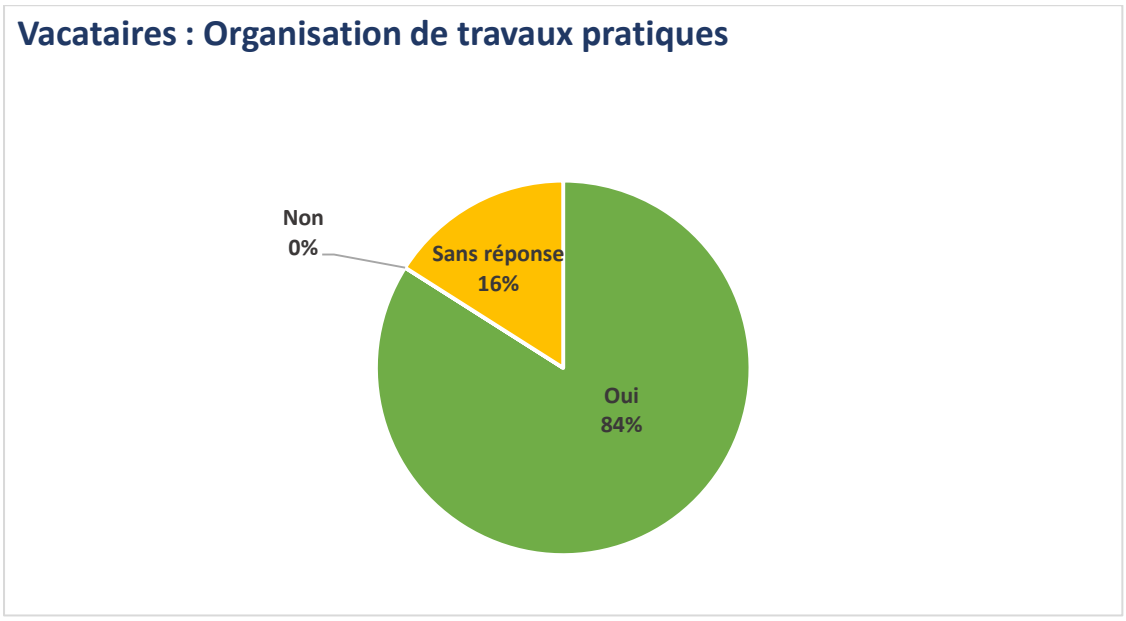


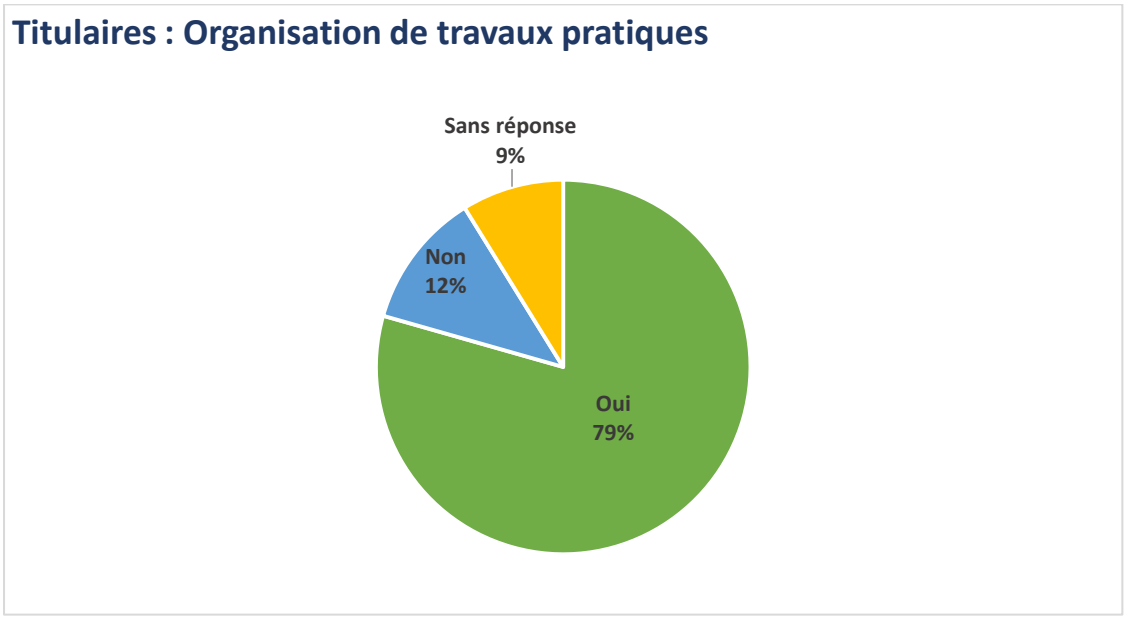


Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux pratiques, contre 14% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 83% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux pratiques, contre 4% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : Les différences de réponses sont très faibles entre les enseignants du public et ceux du privé



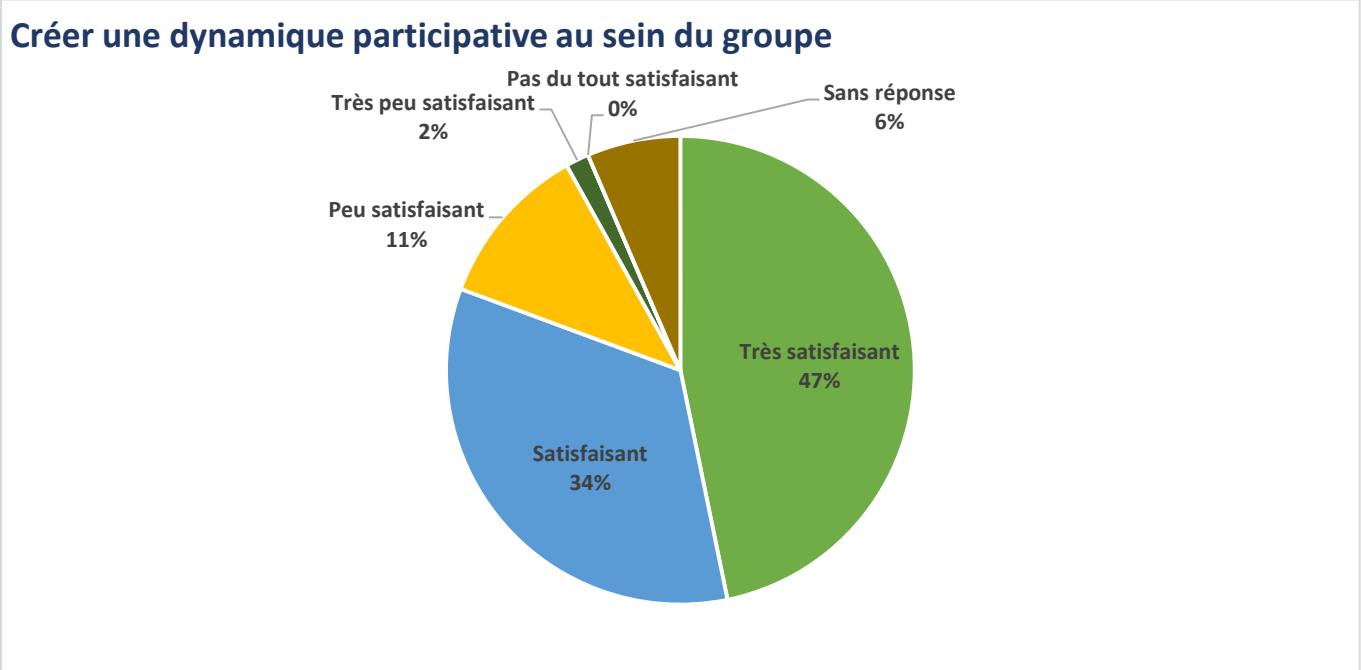


Relativement aux vacataires, 84% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux pratiques, contre 16% qui n'ont pas ces compétences.

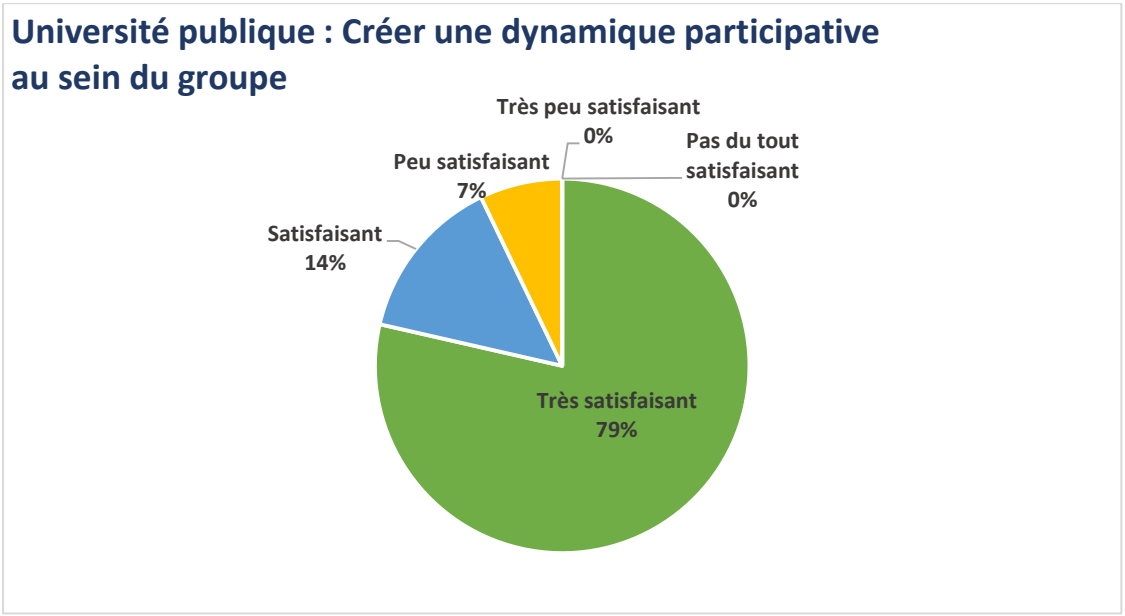
Pour les titulaires, 79% des enseignants pensent avoir les compétences pour organiser des travaux pratiques, contre 12% qui n'ont pas ces compétences.

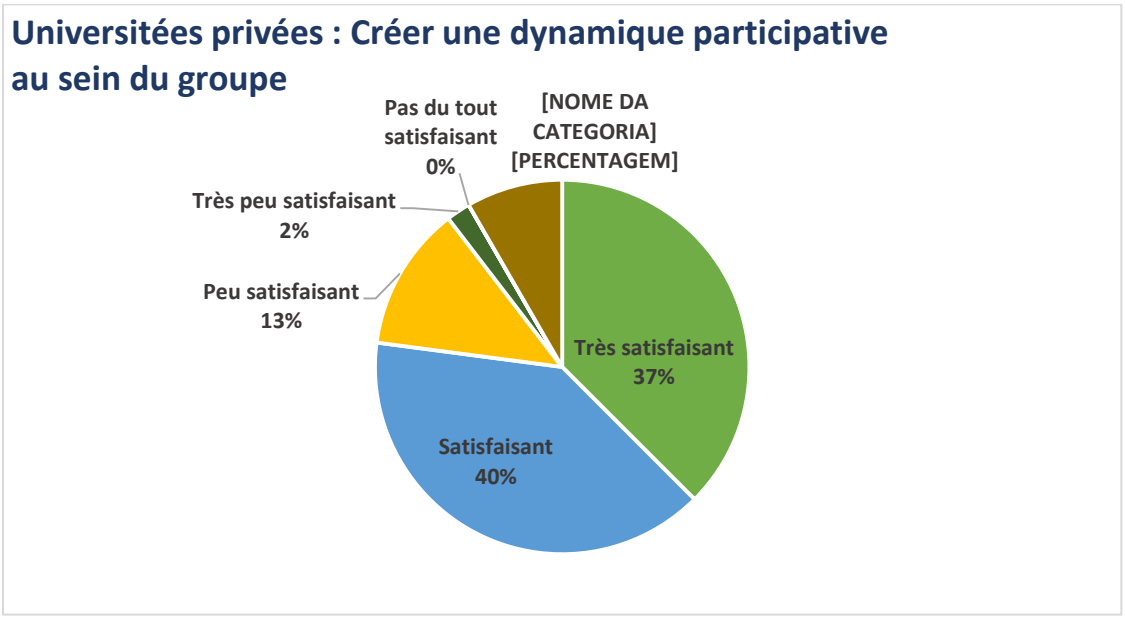
Q20. Créer une dynamique participative au sein du groupe d'étudiants (échange, discussion)

Créer une dynamique participative au sein du groupe	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**29**	2	9	0	**11**	8	10	0	**18**	10	19	0
Satisfaisant	**21**	0	2	0	**2**	9	8	2	**19**	9	10	2
Peu satisfaisant	**7**	0	0	1	**1**	3	3	0	**6**	3	3	1
Très peu satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Pas du tout satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 81% des enseignants du supérieur pensent avoir les compétences pour créer une dynamique participative au sein du groupe, contre 13% qui n'ont pas ces compétences.

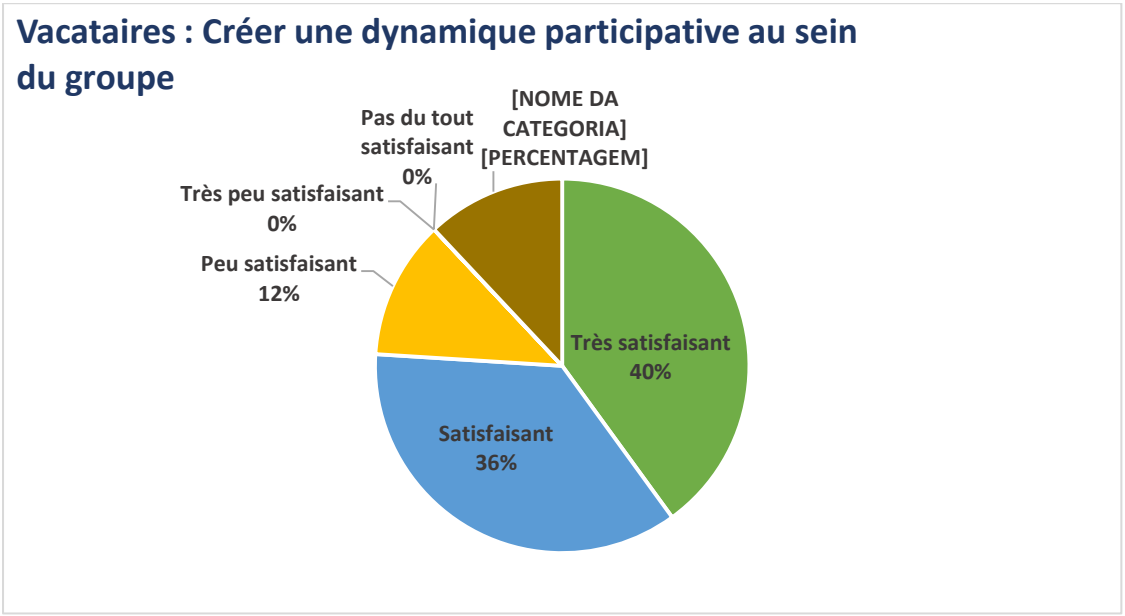


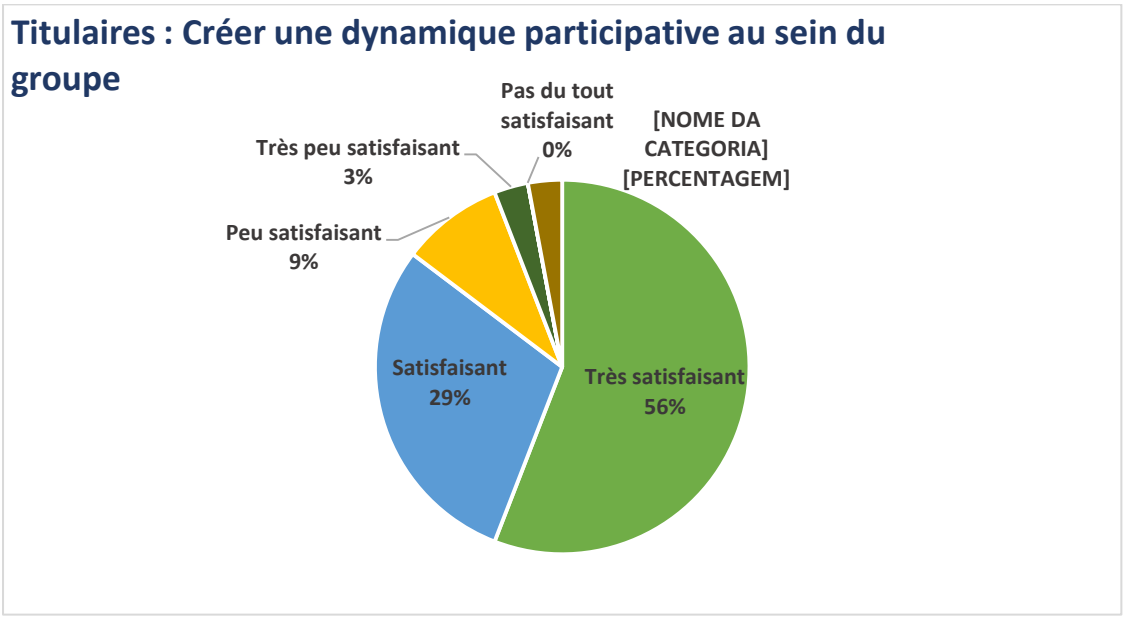


Dans l'université publique, 79% des enseignants ont des compétences pour créer une dynamique participative au sein du groupe, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 77% des enseignants ont des compétences pour créer une dynamique participative au sein du groupe, contre 15% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : On constate une très faible différence d'opinions entre les enseignants du public et du privé.



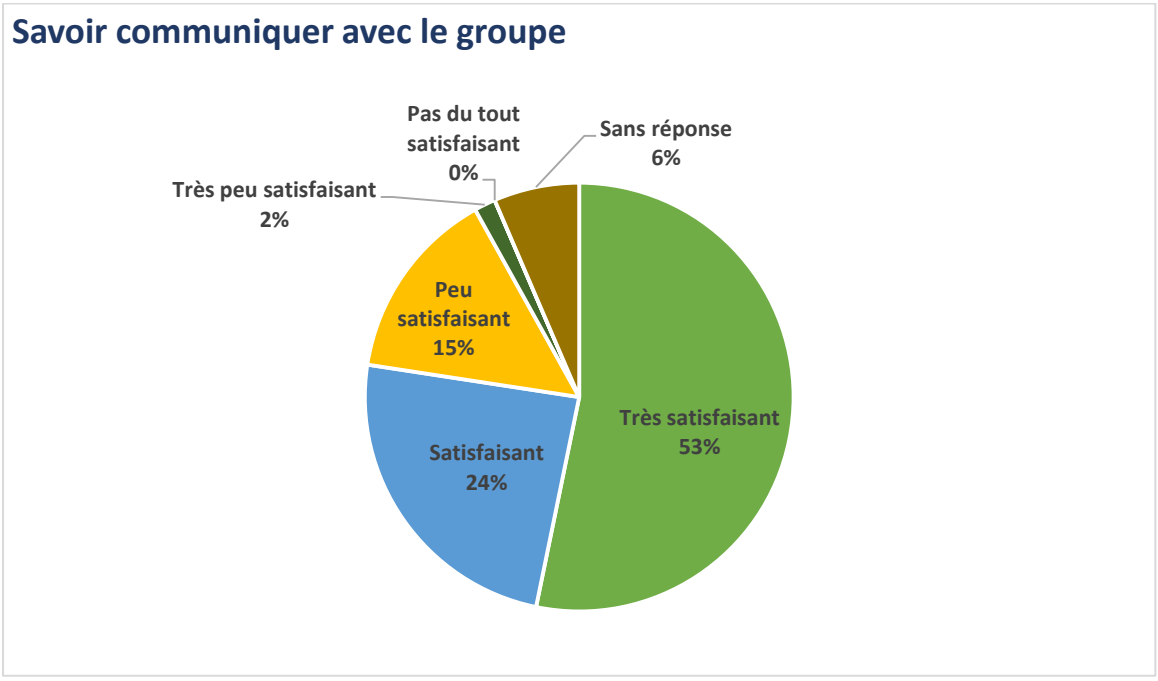


Relativement aux vacataires, 76% des enseignants pensent avoir les compétences pour créer une dynamique participative au sein du groupe, contre 12% qui n'ont pas ces compétences.

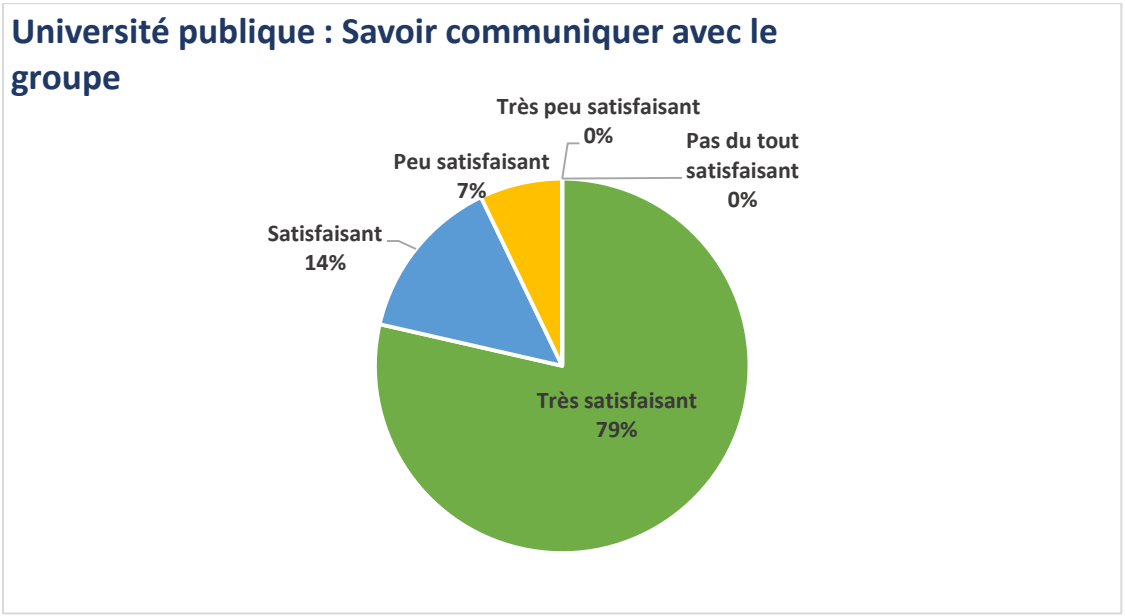
Pour les titulaires, 85% des enseignants pensent avoir les compétences pour créer une dynamique participative au sein du groupe, contre 12% qui n'ont pas ces compétences.

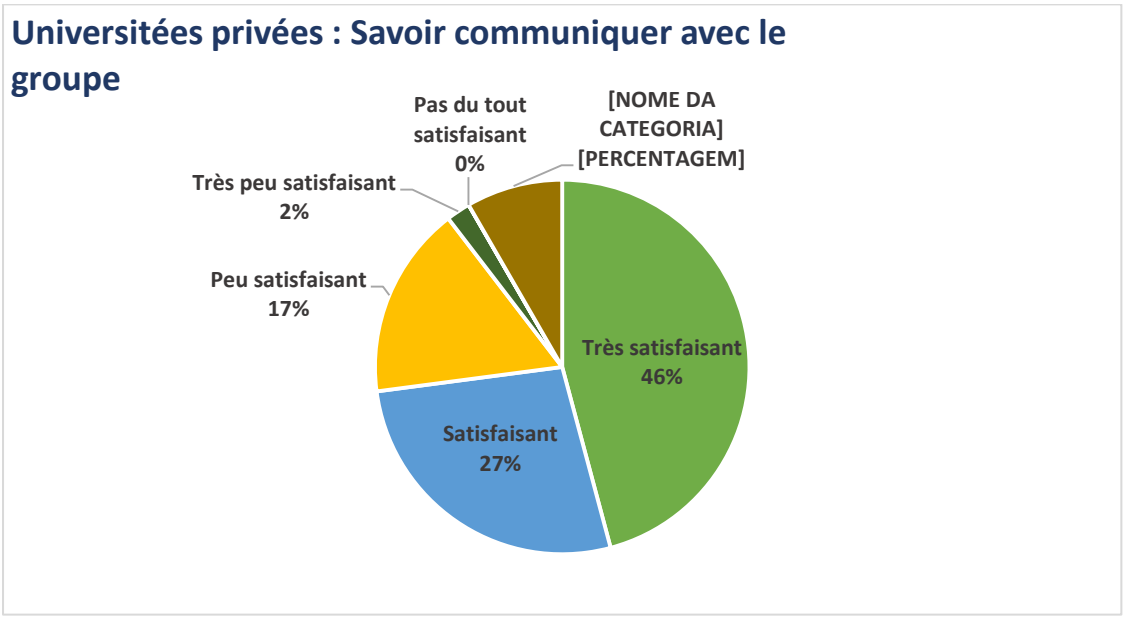
Q21. Savoir communiquer avec le groupe d'étudiants

Savoir communiquer avec le groupe	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**33**	2	9	0	**11**	10	11	1	**22**	12	20	1
Satisfaisant	**15**	0	2	0	**2**	8	4	1	**13**	8	6	1
Peu satisfaisant	**9**	0	0	1	**1**	2	6	0	**8**	2	6	1
Très peu satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Pas du tout satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 77% des enseignants du supérieur pensent savoir communiquer avec le groupe d'étudiants, contre 17% qui n'ont pas ces compétences

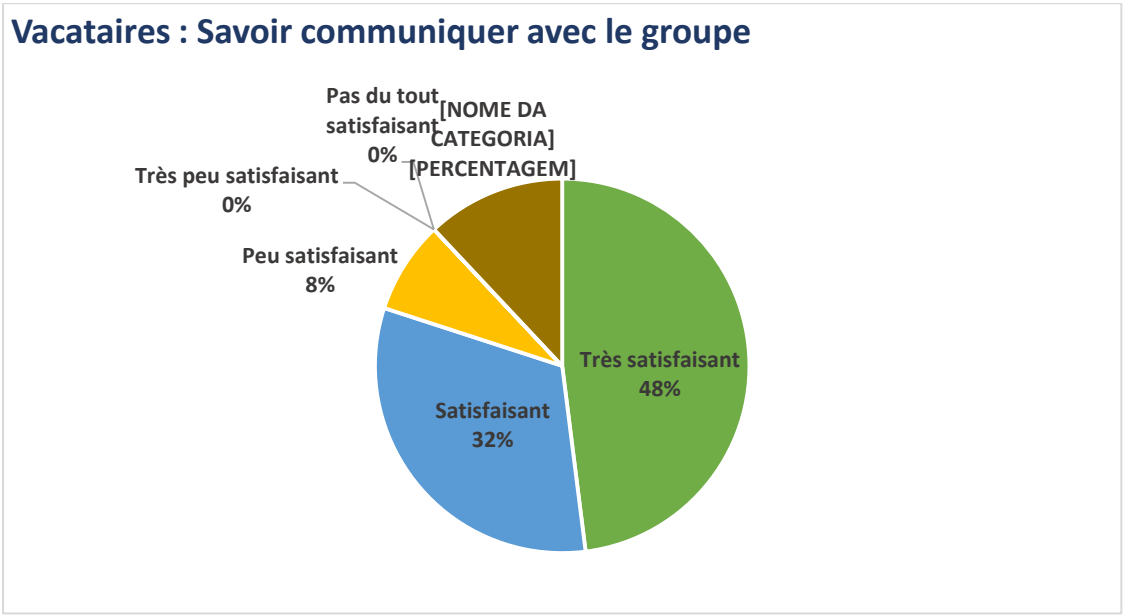


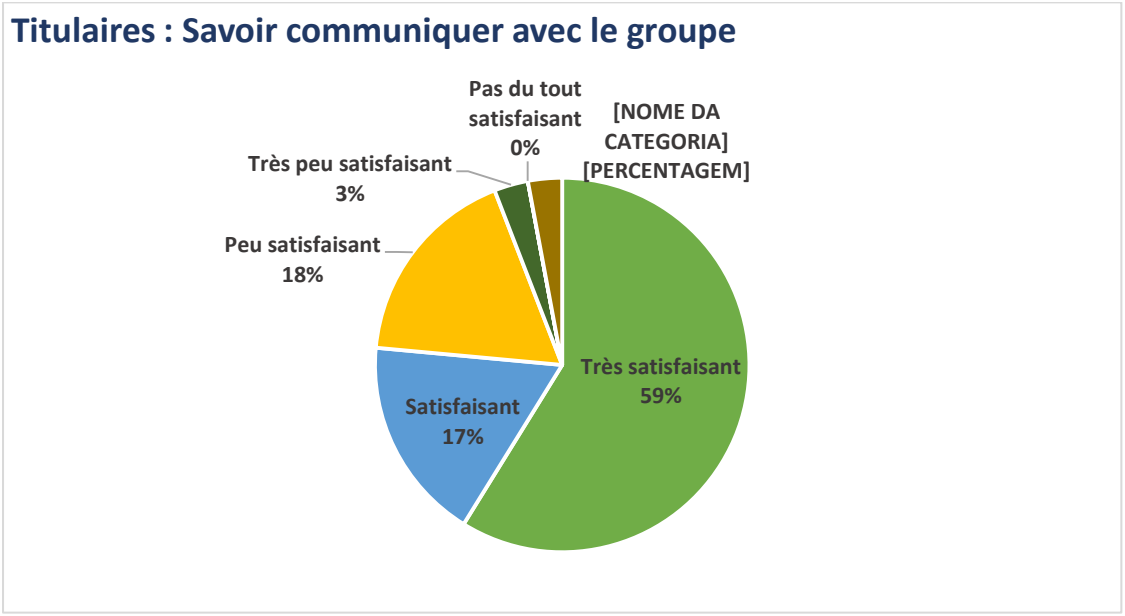


Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent savoir communiquer avec le groupe d'étudiants, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 73% des enseignants pensent savoir communiquer avec le groupe d'étudiants contre 19% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : On note une faible différence d'opinions entre les enseignants du public et du privé.





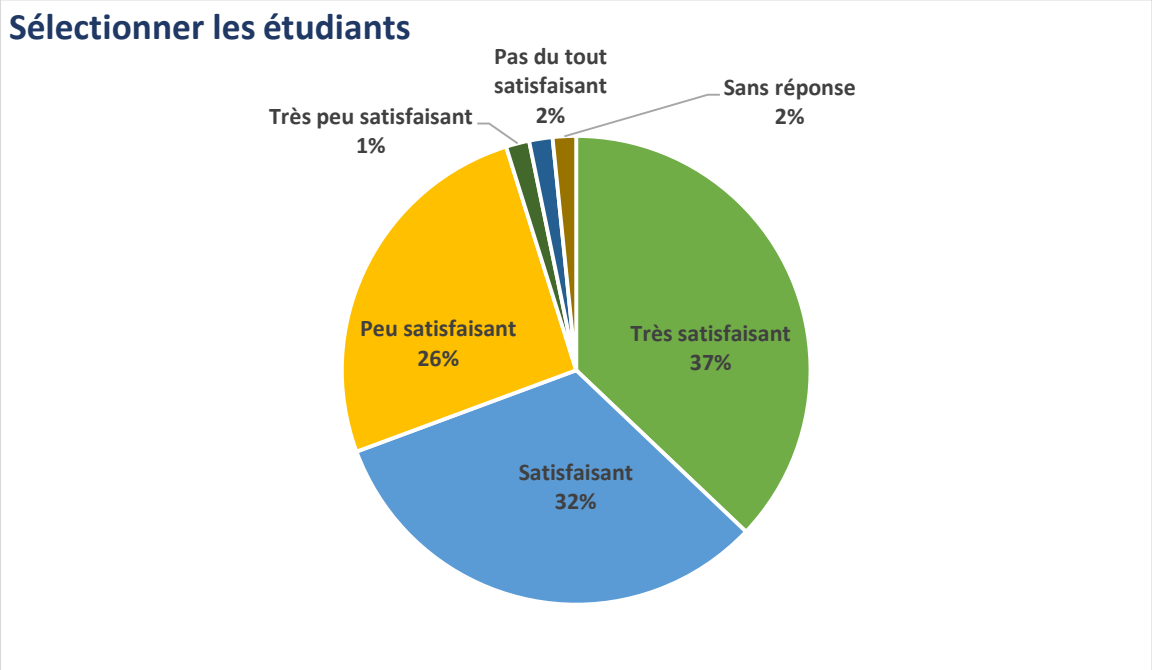
Relativement aux vacataires, 80% des enseignants pensent savoir communiquer avec le groupe d'étudiants, contre 8% qui n'ont pas ces compétences.

Pour les titulaires, 76% des enseignants pensent savoir communiquer avec le groupe d'étudiants contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

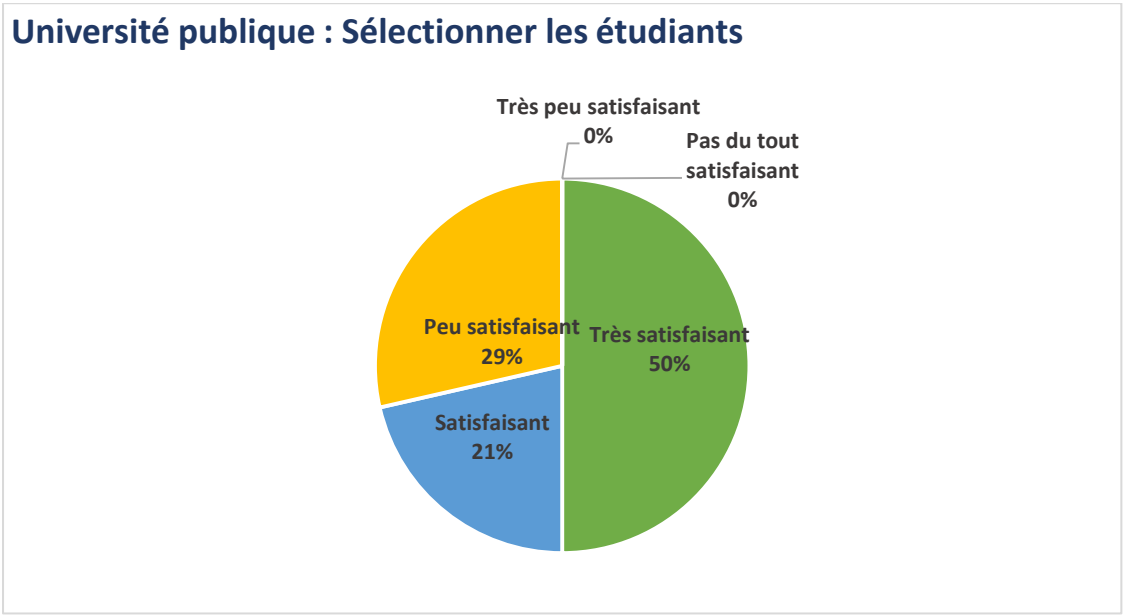
Synthèse : On constate une faible différence d'opinions entre les enseignants vacataires et les titulaires.

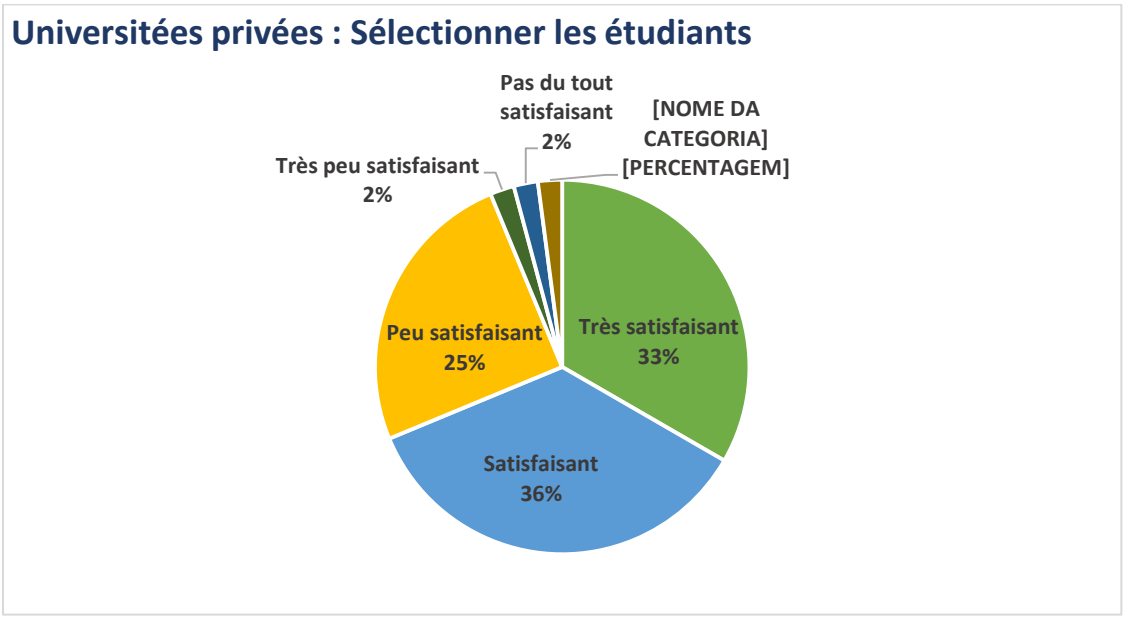
Q22. Sélectionner les étudiants

Sélectionner les étudiants	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**23**	1	6	0	**7**	8	8	0	**16**	9	14	0
Satisfaisant	**20**	1	2	0	**3**	9	7	1	**17**	10	9	1
Peu satisfaisant	**16**	0	3	1	**4**	5	6	1	**12**	5	9	2
Très peu satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Sans réponse	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 69% des enseignants du supérieur pensent avoir les compétences pour sélectionner les étudiants, contre 29% qui n'ont pas ces compétences

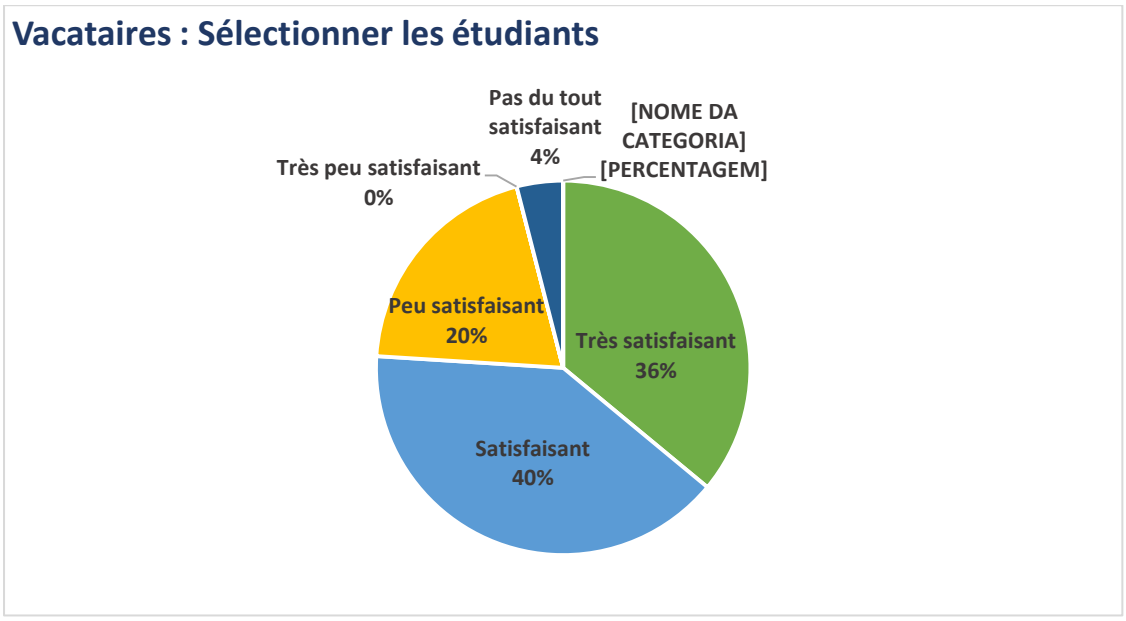


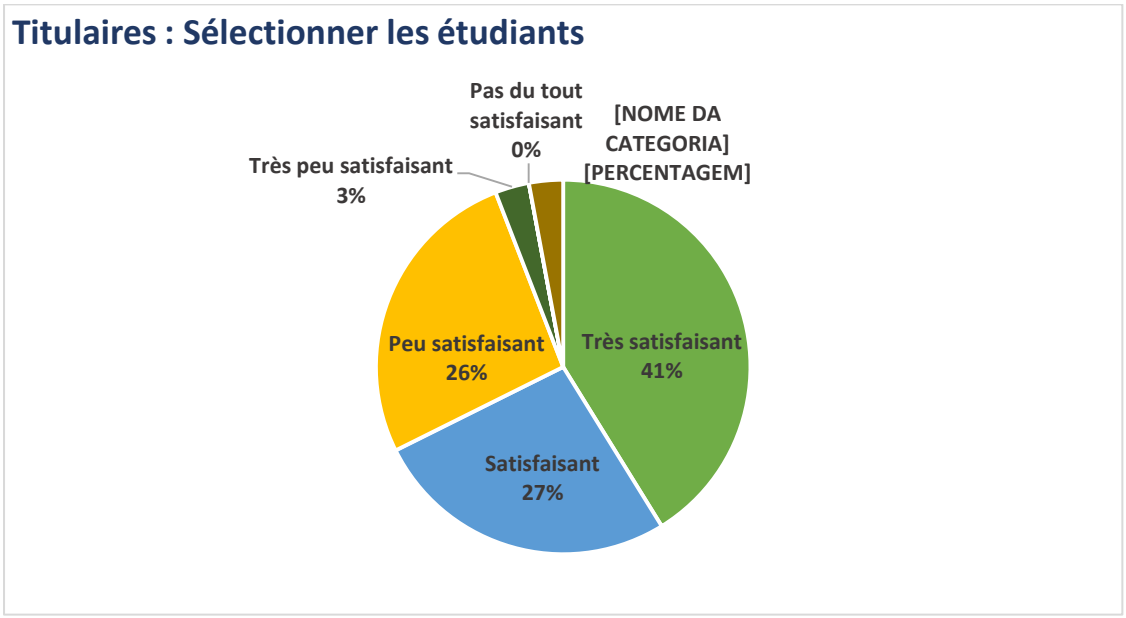


Dans l'université publique, 71% des enseignants ont des compétences pour sélectionner les étudiants, contre 29% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 69% des enseignants ont des compétences pour sélectionner les étudiants, contre 29% qui n'ont pas ces compétences.

Synthèse : On note une faible différence d'opinions entre les enseignants du public et du privé.





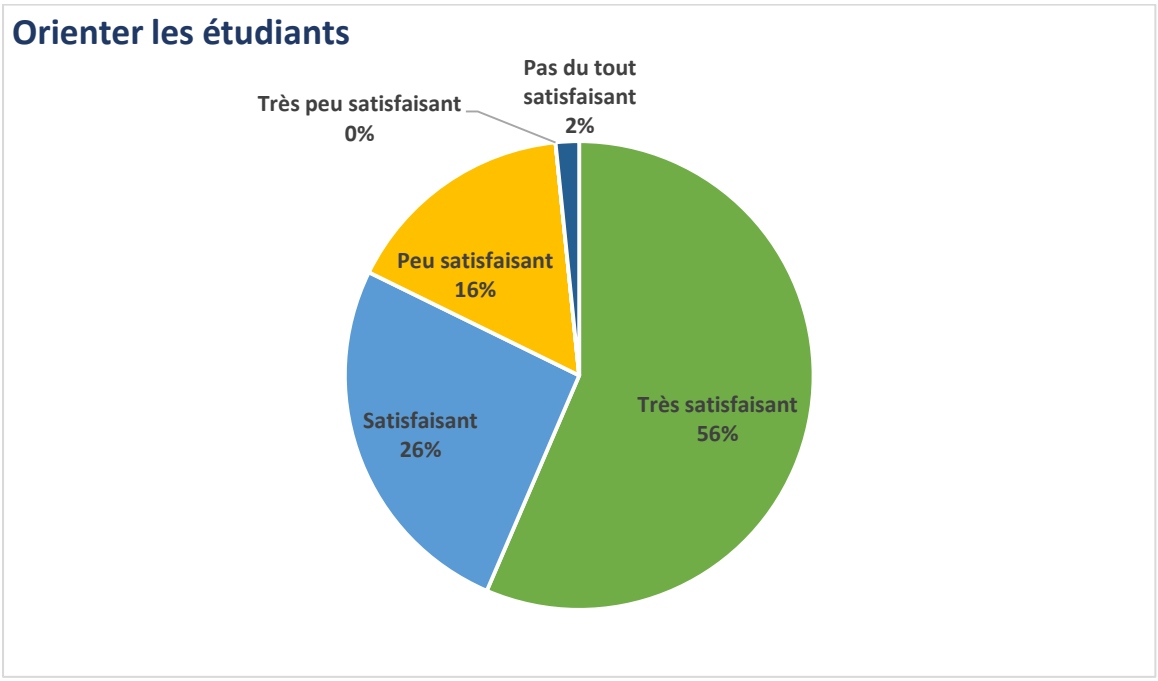
Relativement aux vacataires, ,76% des enseignants pensent avoir les compétences pour sélectionner les étudiants, contre 24% qui n'ont pas ces compétences.

Pour les titulaires, 68% des enseignants pensent avoir les compétences pour sélectionner les étudiants, contre 29% qui n'ont pas ces compétences.

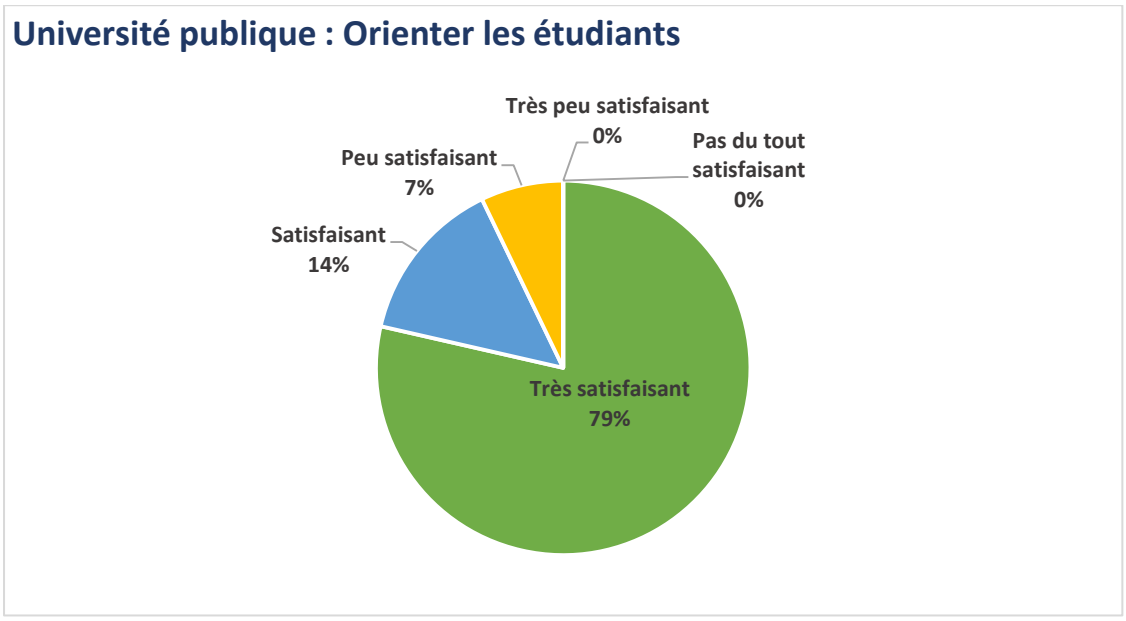
Synthèse : On note une petite différence d'opinions entre les vacataires et les titulaires.

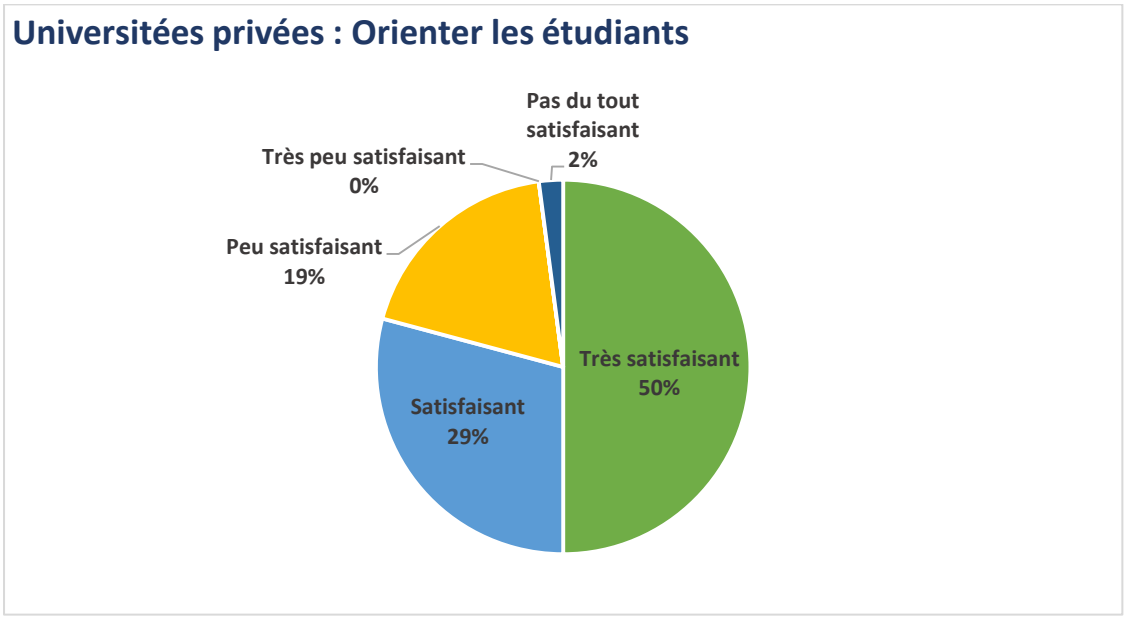
Q23. Orienter les étudiants

Orienter les étudiants	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**35**	2	9	0	**11**	11	12	1	**24**	13	21	1
Satisfaisant	**16**	0	2	0	**2**	7	6	1	**14**	7	8	1
Peu satisfaisant	**10**	0	0	1	**1**	5	4	0	**9**	5	4	1
Très peu satisfaisant	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0	**0**	0	0	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 82% des enseignants du supérieur pensent avoir les compétences pour orienter les étudiants, contre 16% qui n'ont pas ces compétences.

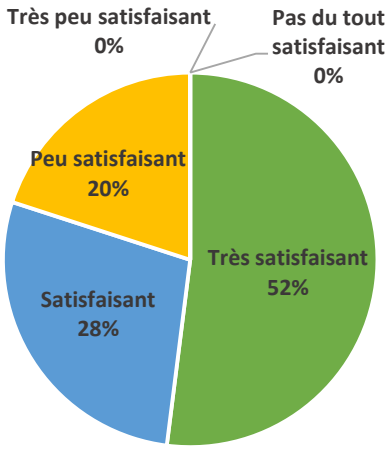




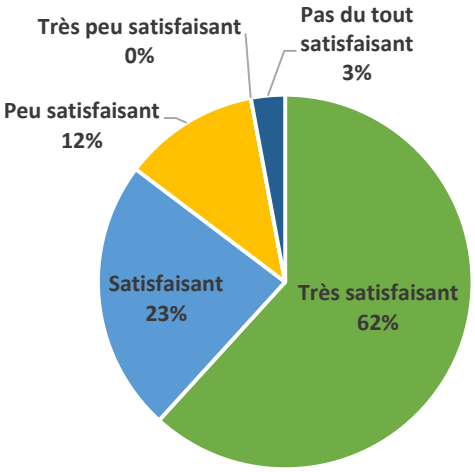
Dans l'université publique, 79% des enseignants pensent avoir les compétences pour orienter les étudiants, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Dans les universités privées, 79% des enseignants pensent avoir les compétences pour orienter les étudiants, contre 21% qui n'ont pas ces compétences.

Vacataires : Orienter les étudiants



Titulaires : Orienter les étudiants

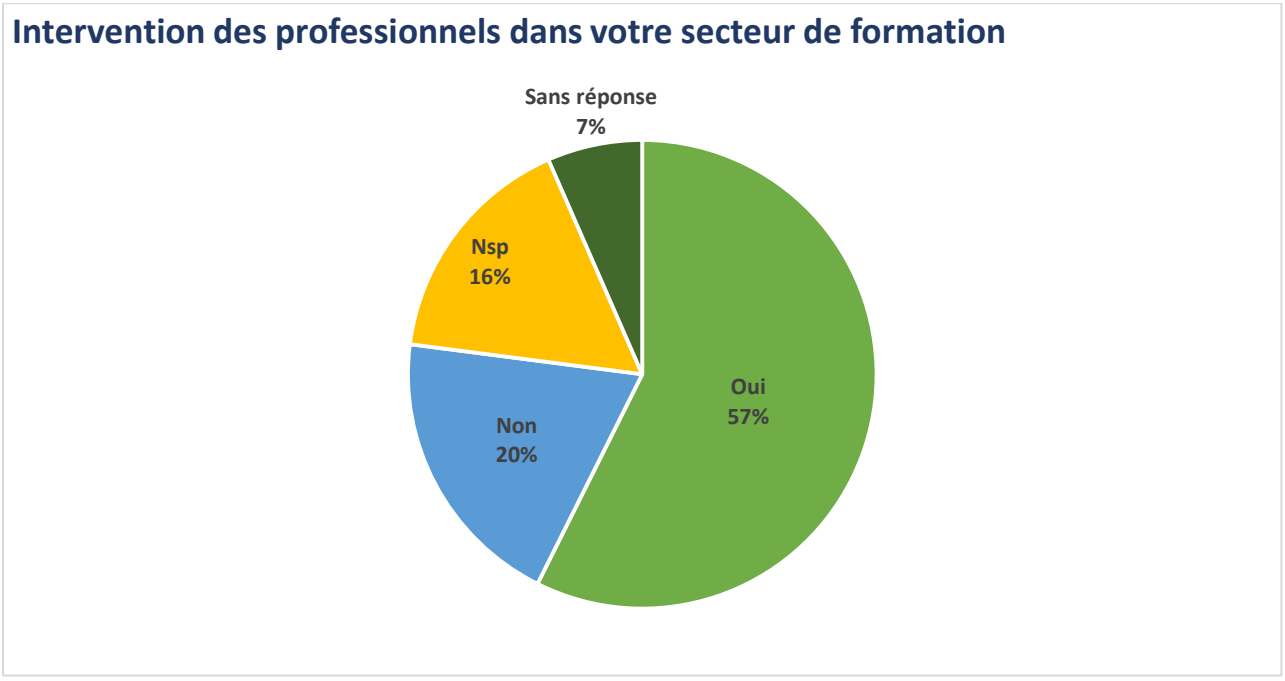


Relativement aux vacataires, 80% des enseignants pensent avoir les compétences pour orienter les étudiants, contre 20% qui n'ont pas ces compétences.

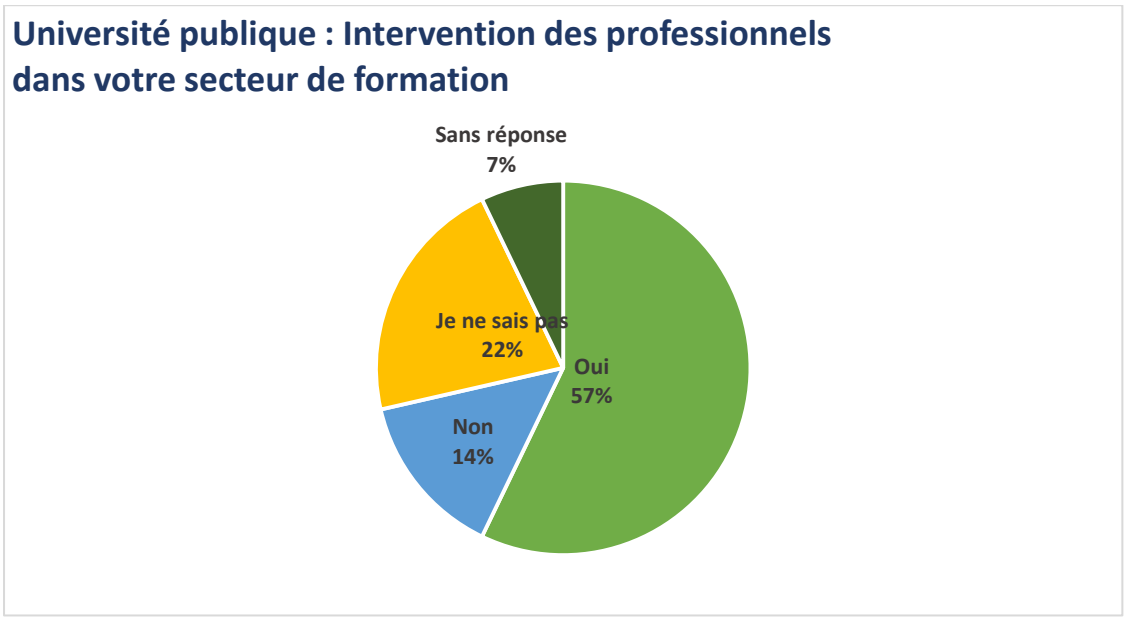
Pour les titulaires, 85% des enseignants pensent avoir les compétences pour orienter les étudiants, contre 15% qui n'ont pas ces compétences.

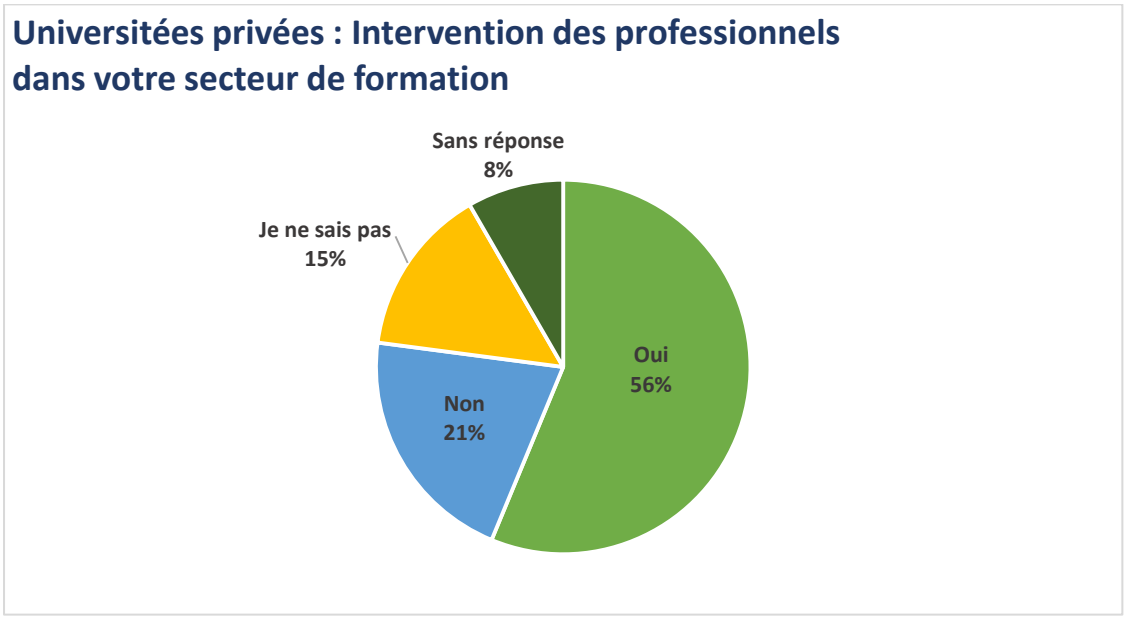
Q24. Des professionnels interviennent-ils dans votre secteur de formation ?

Intervention des professionnels dans secteur de formation	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Oui	**35**	2	6	0	**8**	10	15	2	**27**	12	21	2
Non	**12**	0	2	0	**2**	5	5	0	**10**	5	7	0
Je ne sais pas	**10**	0	2	1	**3**	5	2	0	**7**	5	4	1
Sans réponse	**5**	0	1	0	**1**	3	1	0	**4**	3	2	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle, 57 % des enseignants du supérieur reconnaissent que des professionnels interviennent dans leur secteur de formation, contre 20% des professionnels qui répondent par la négative. On remarque que 23% des enseignants ne répondent pas à cette question.

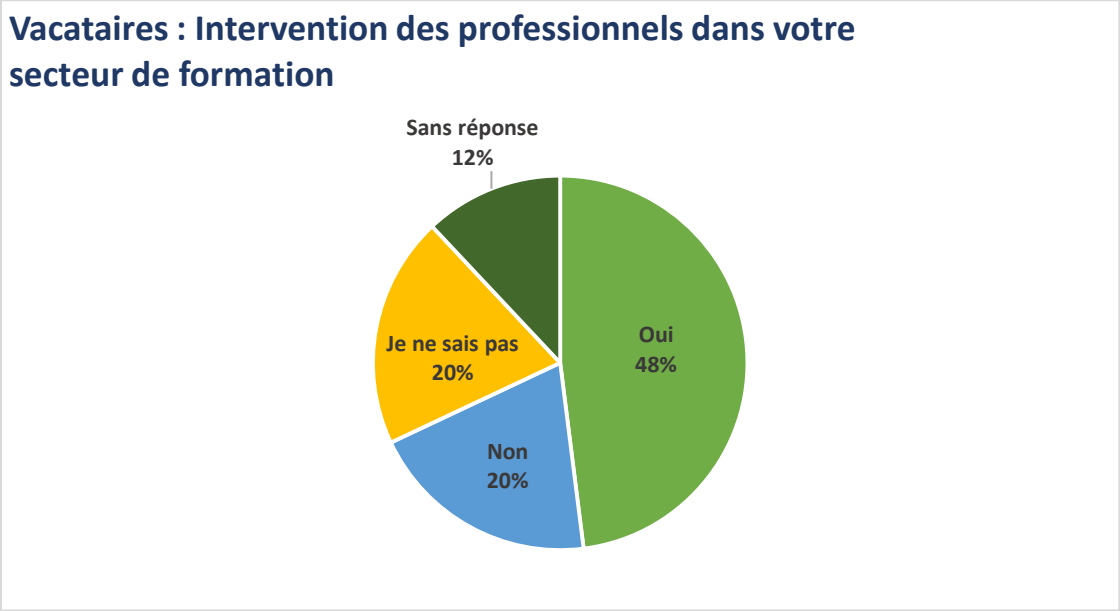




Dans l'université publique, 57% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans leur secteur de formation, contre 14% des enseignants qui répondent par la négative.

Dans les universités privées, 56% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans leur secteur de formation, contre 21% des enseignants qui répondent par la négative.

Synthèse : Cette question semble susciter un embarras au sein des deux groupes d'enseignants.



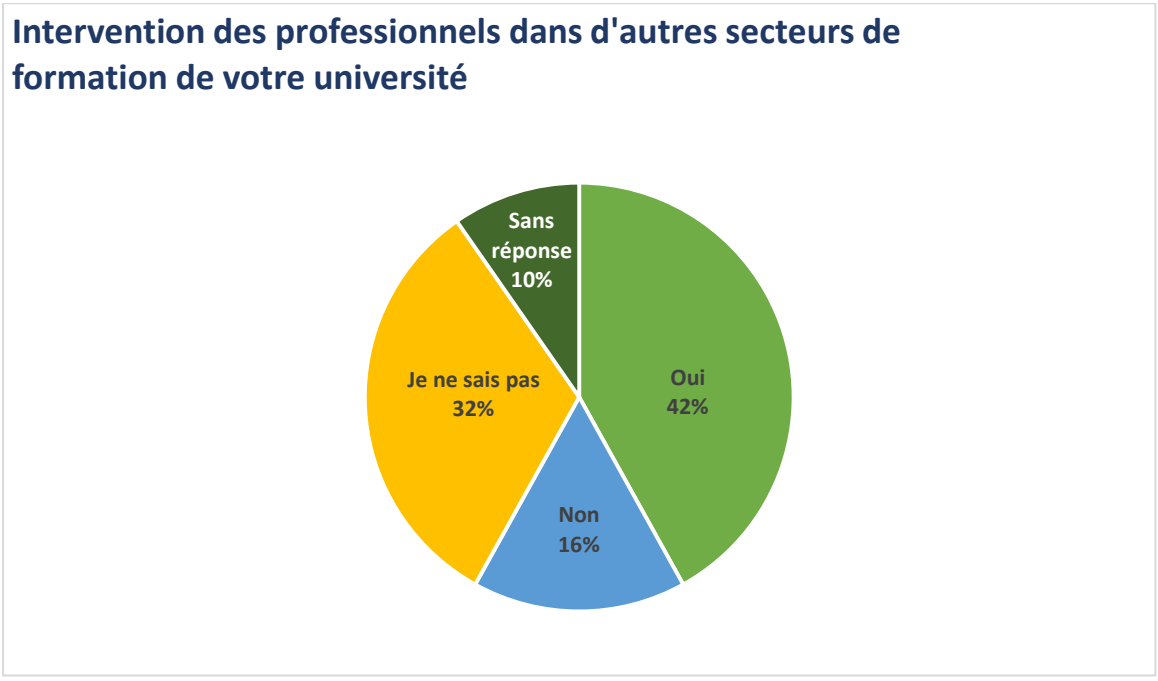
Relativement aux vacataires, 48% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans leur secteur de formation, contre 20% qui répondent par la négative.

Pour les titulaires, 62% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans leur secteur de formation, contre 20% des enseignants qui répondent par la négative.

Synthèse : Les titulaires sont plus nombreux, par rapport aux vacataires à reconnaître l'intervention des professionnels dans leur formation

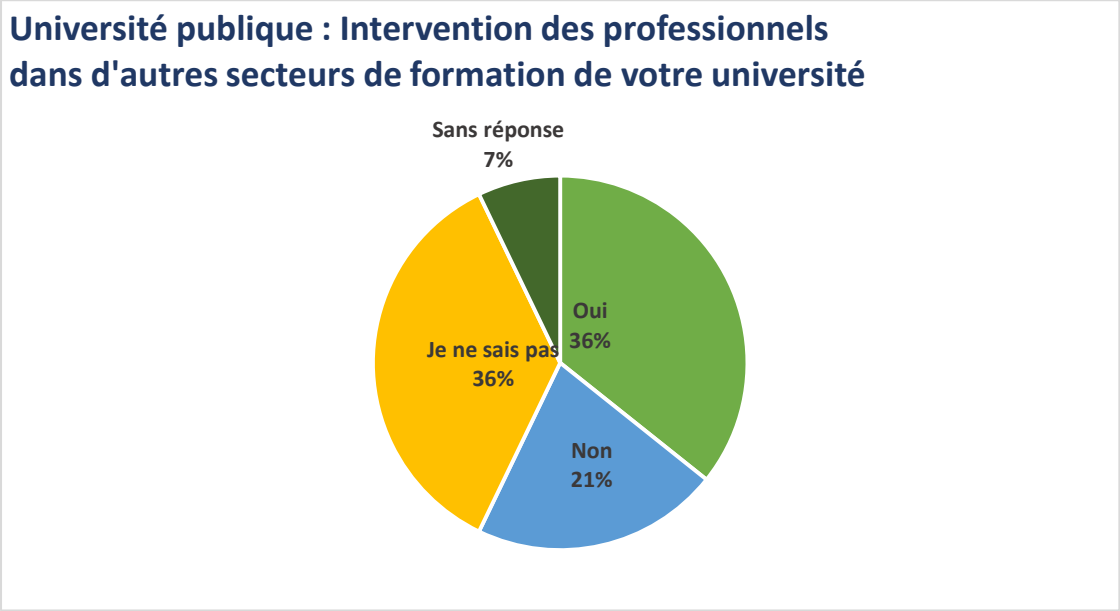
Q25. Des professionnels interviennent-ils dans d'autres secteurs de formation de votre université ?

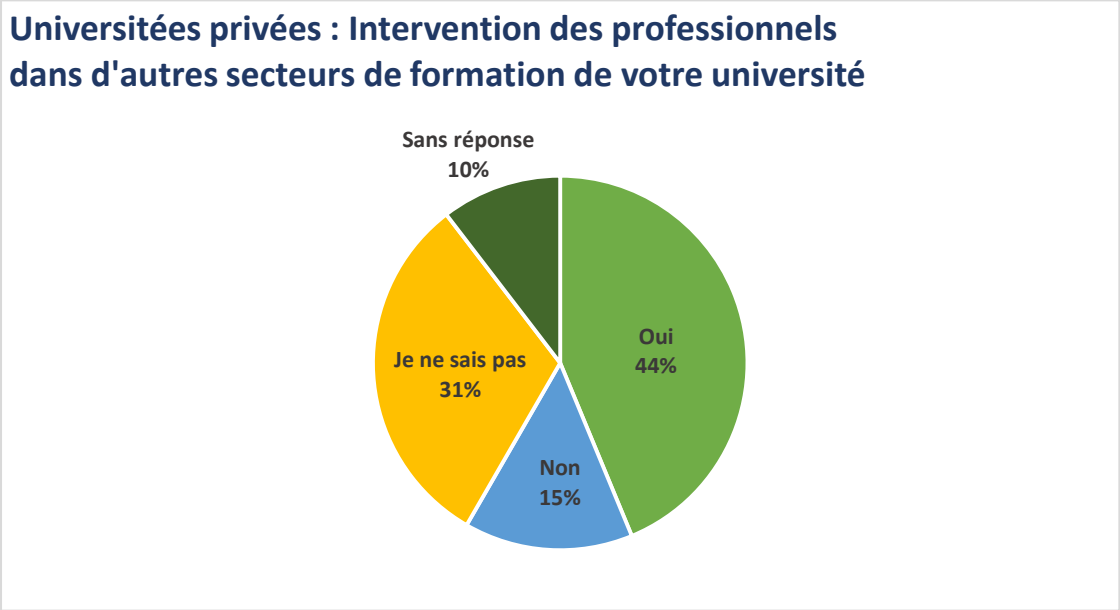
Intervention des professionnels dans d'autres secteurs	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Oui	**26**	0	5	0	**5**	9	10	2	**21**	9	15	2
Non	**10**	2	1	0	**3**	4	3	0	**7**	6	4	0
Je ne sais pas	**20**	0	4	1	**5**	6	9	0	**15**	6	13	1
Sans réponse	**6**	0	1	0	**1**	4	1	0	**5**	4	2	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 42 % des enseignants du supérieur reconnaissent que des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de leur université, contre 16% qui répondent par la négative et 42% qui ne répondent pas à cette question.

Synthèse: Ce fort pourcentage de non-réponse traduit, selon nous une méconnaissance des relations entre l'enseignement supérieur et les différents acteurs de l'économie de l'Angola. Cette remarque s'applique également aux résultats qui suivent.

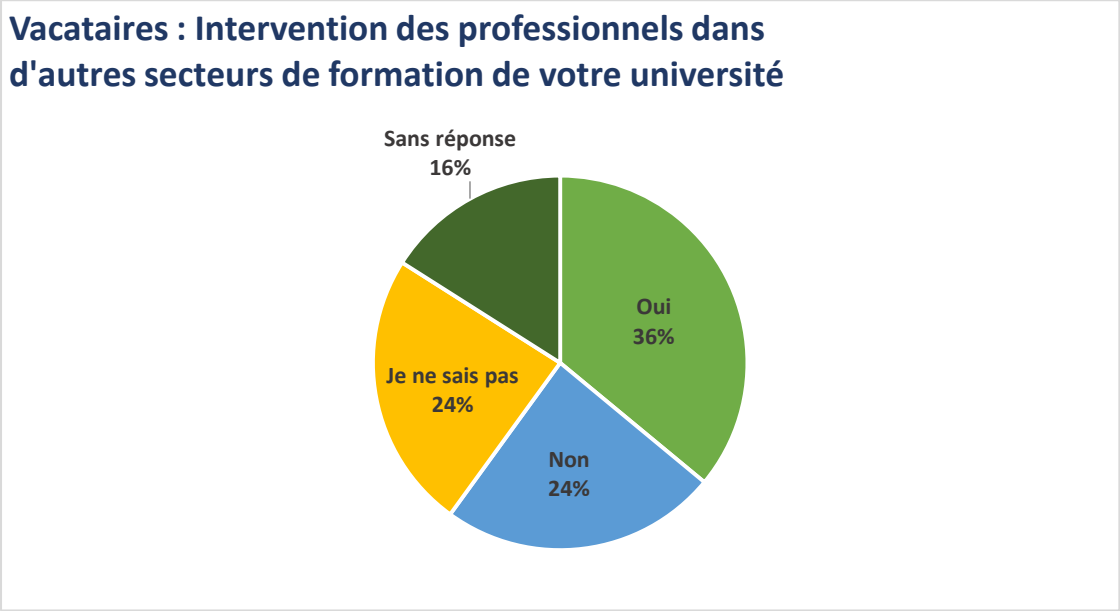


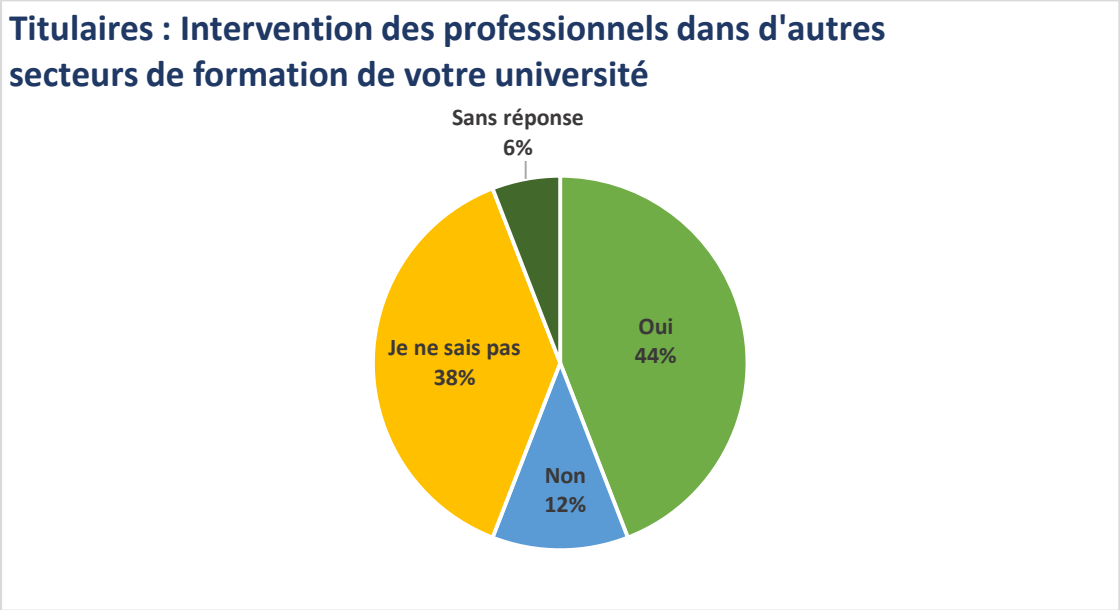


Dans l'université publique, 36% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de leur université, contre 14% des enseignants qui ne le savent pas.

Dans les universités privées, 44% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de leur université, contre 15% des enseignants qui ne le savent pas.

Synthèse : Ces résultats traduisent la très forte ambivalence des enseignants vis à vis de l'intervention des professionnels dans l'enseignement. Cette remarque s'applique également aux résultats qui suivent.



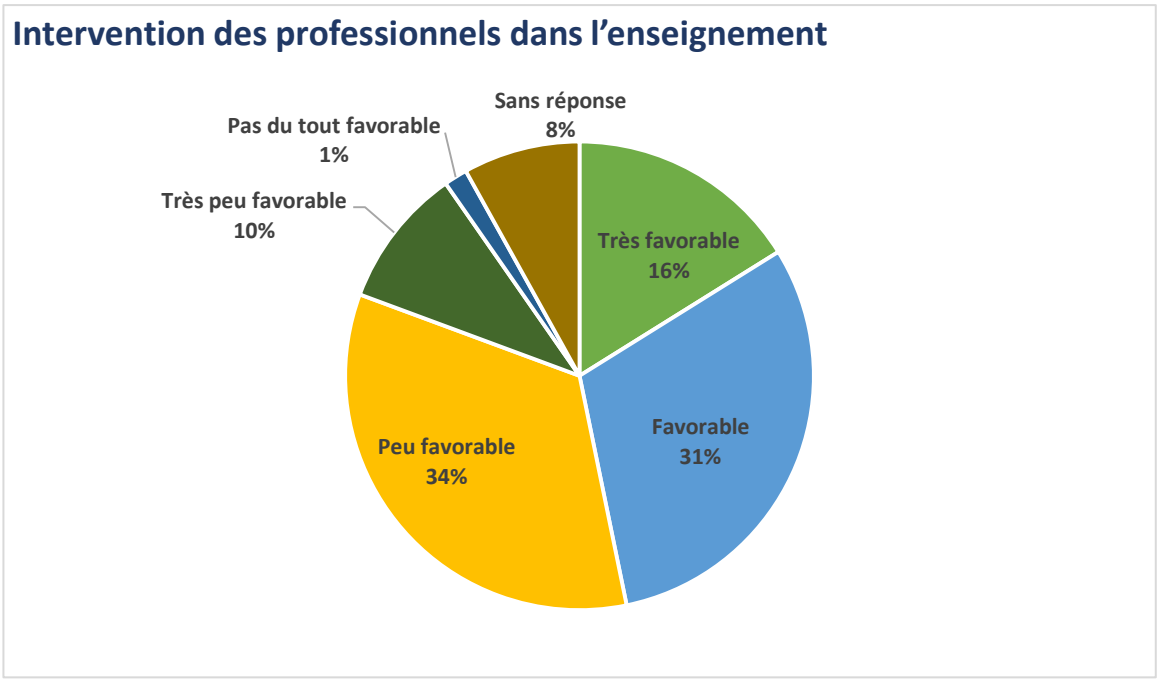


Relativement aux vacataires, 36% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de leur université, contre 24% des enseignants qui répondent à la négative.

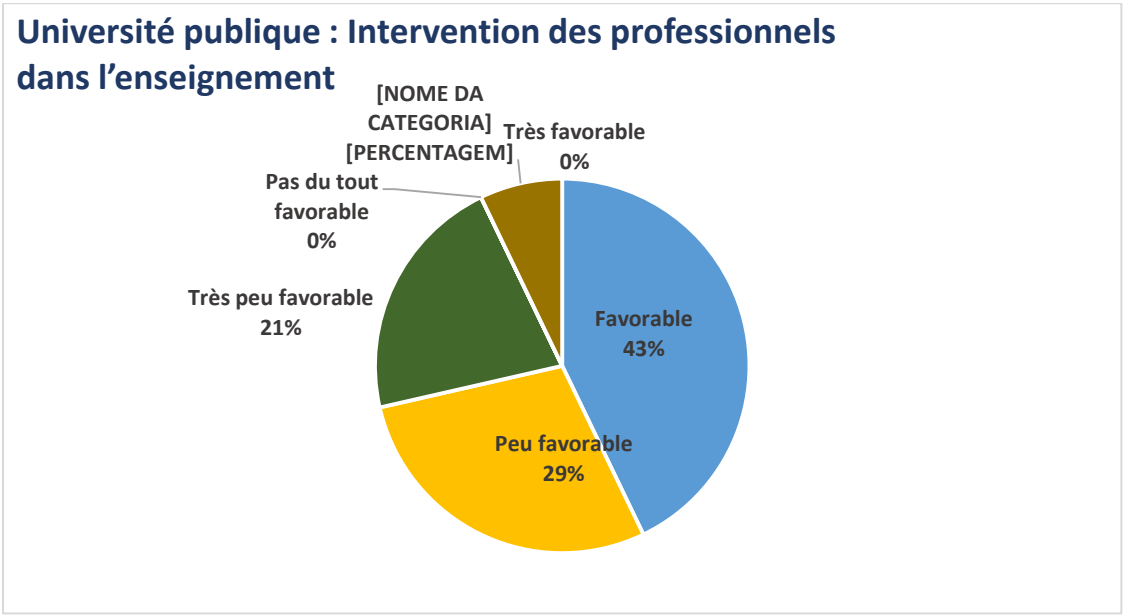
Pour les titulaires, 44% des enseignants reconnaissent que des professionnels interviennent dans d'autres secteurs de formation de leur université, contre 12% des enseignants qui répondent à la négative.

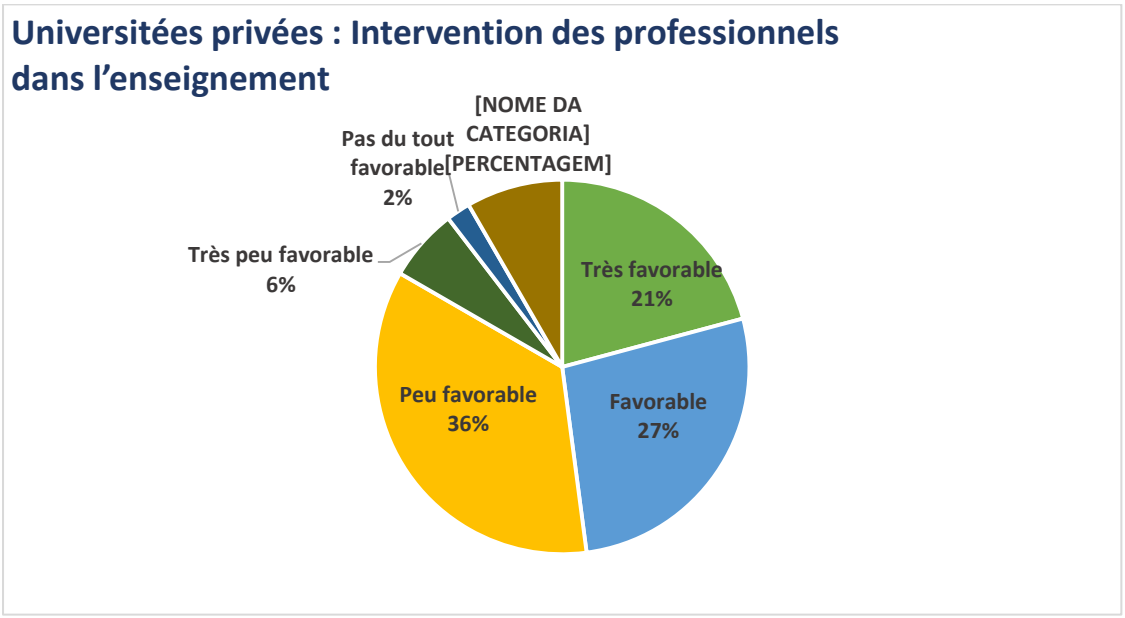
Q26. Que pensez-vous de l'intervention des professionnels dans l'enseignement ?

Intervention des professionnels dans l'enseignement	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très favorable	**10**	0	0	0	**0**	5	5	0	**10**	5	5	0
Favorable	**19**	1	5	0	**6**	6	5	2	**13**	7	10	2
Peu favorable	**21**	1	2	1	**4**	9	8	0	**17**	10	10	1
Très peu favorable	**6**	0	3	0	**3**	0	3	0	**3**	0	6	0
Pas du tout favorable	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0
Sans réponse	**5**	0	1	0	**1**	2	2	0	**4**	2	3	0



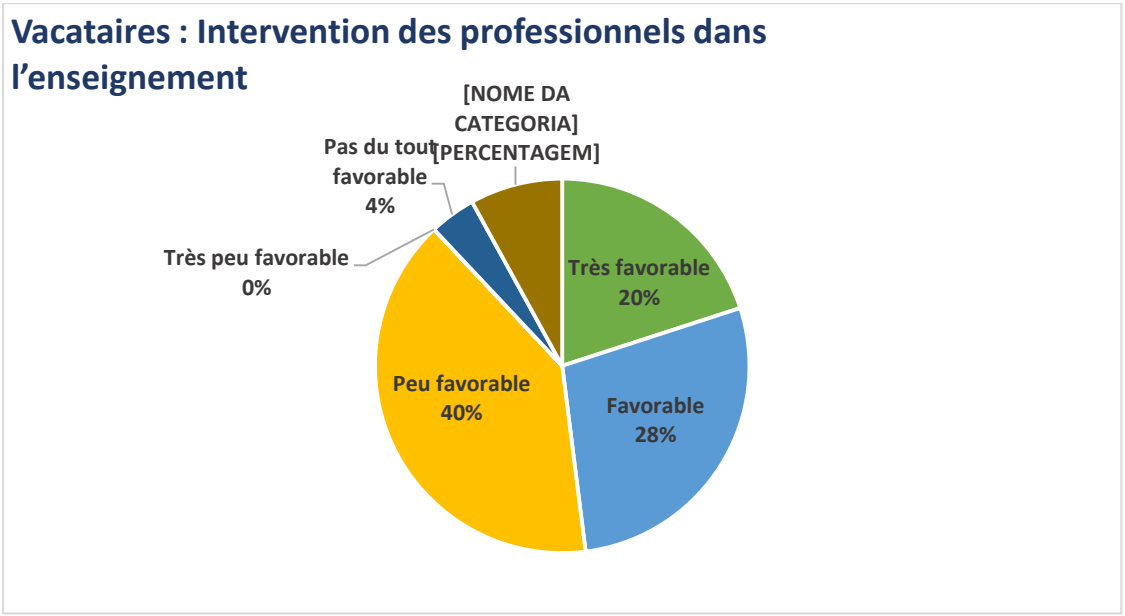
Ces données montrent la tendance, selon laquelle 47% des enseignants sont favorables à l'intervention des professionnels dans l'enseignement supérieur, contre 45% des enseignants qui ne sont pas favorables.

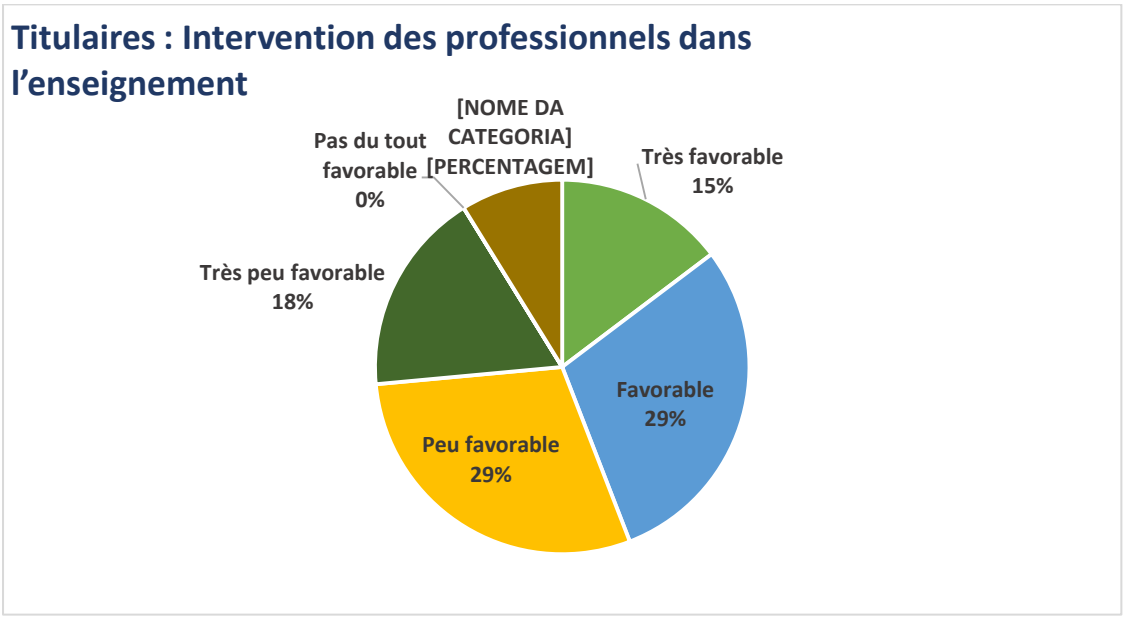




Dans l'université publique, 43% des enseignants sont favorables à l'intervention des professionnels dans l'enseignement, contre 50% des enseignants qui ne sont pas favorables.

Dans les universités privées, 48% des enseignants sont favorables à l'intervention des professionnels dans l'enseignement, contre 44% des enseignants qui ne sont pas favorables.



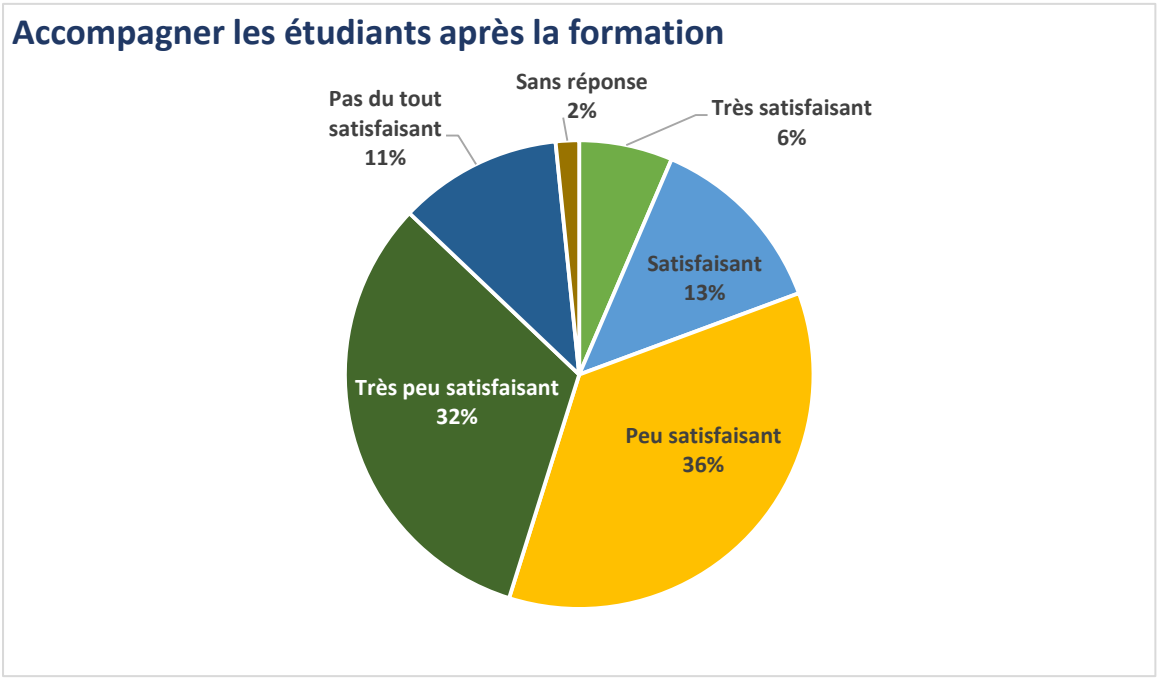


Relativement aux vacataires ,48% des enseignants sont favorables à l'intervention des professionnels dans l'enseignement, contre 44% des enseignants qui ne sont pas favorables.

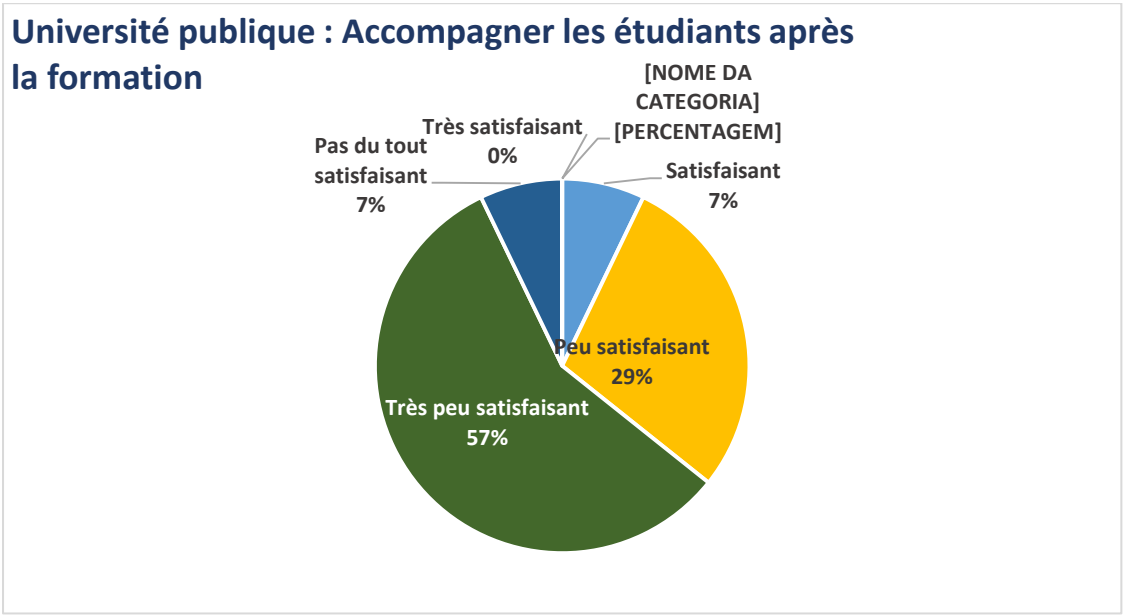
Pour les titulaires, 44% des enseignants titulaires sont favorables à l'intervention des professionnels dans l'enseignement, contre 47% des enseignants titulaires qui ne sont pas favorables.

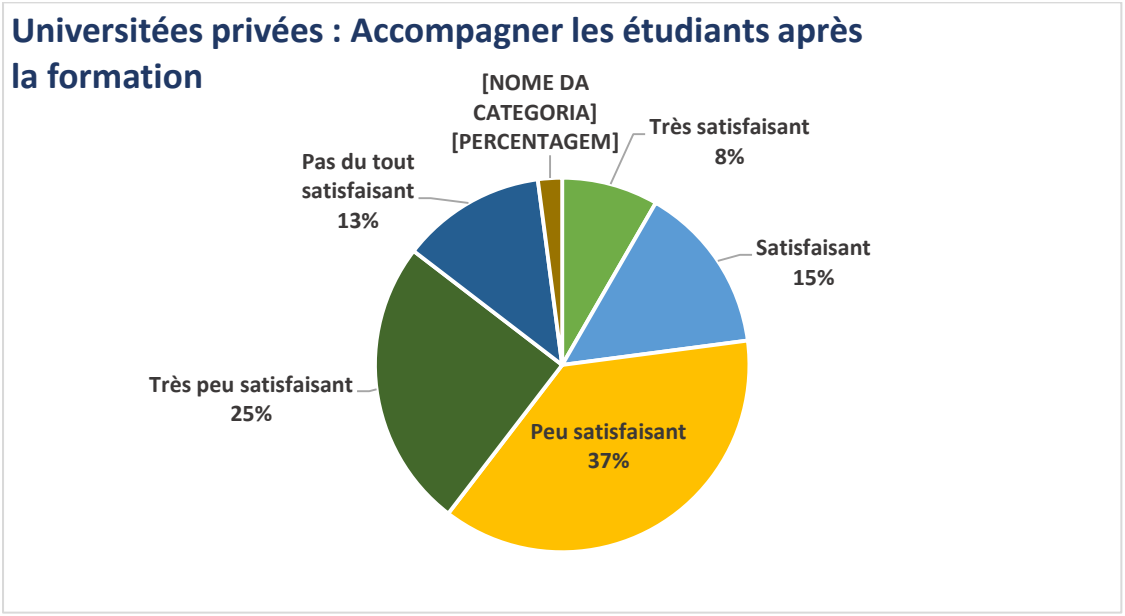
Q27. Accompagner les étudiants après la formation ?

Accompagner les étudiants après la formation	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**4**	0	0	0	**0**	4	0	0	**4**	4	0	0
Satisfaisant	**8**	1	0	0	**1**	3	3	1	**7**	4	3	1
Peu satisfaisant	**22**	0	4	0	**4**	7	10	1	**18**	7	14	1
Très peu satisfaisant	**20**	1	6	1	**8**	5	7	0	**12**	6	13	1
Pas du tout satisfaisant	**7**	0	1	0	**1**	3	3	0	**6**	3	4	0
Sans réponse	**1**	0	0	0	**0**	1	0	0	**1**	1	0	0



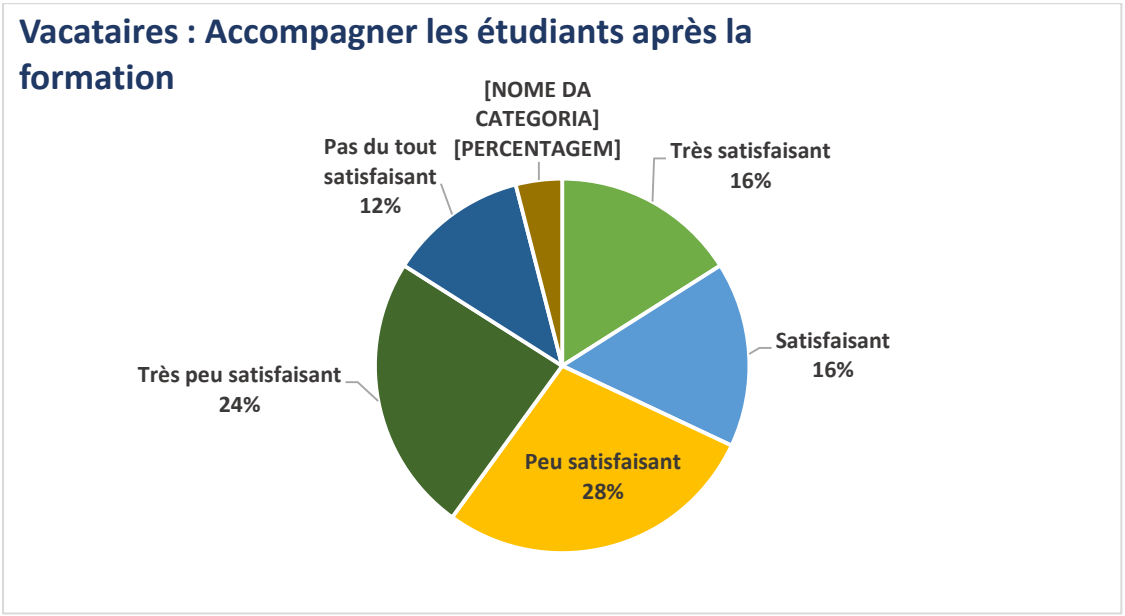
Ces données montrent la tendance, selon laquelle 19% des enseignants de l'enseignement supérieur pensent que l'accompagnement des étudiants après la formation est satisfaisant, contre 79% qui pensent que cet accompagnement est peu ou très peu satisfaisant. Cette observation concerne également les résultats des tableaux suivants.ne le font pas.

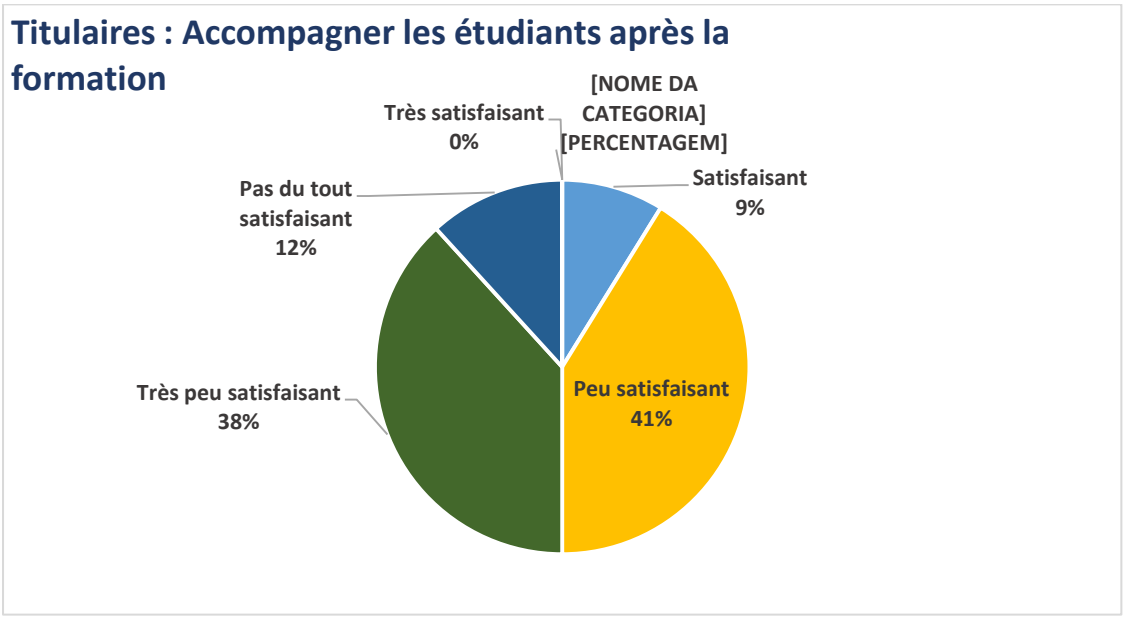




Dans l'université publique, 7% des enseignants pensent que l'accompagnement les étudiants après la formation est satisfaisant, contre 93% qui pensent est peu ou très peu satisfaisant.

Dans les universités privées, 23% des enseignants pensent que l'accompagnement les étudiants après la formation est satisfaisant, contre 75% qui pensent est peu ou très peu satisfaisant.



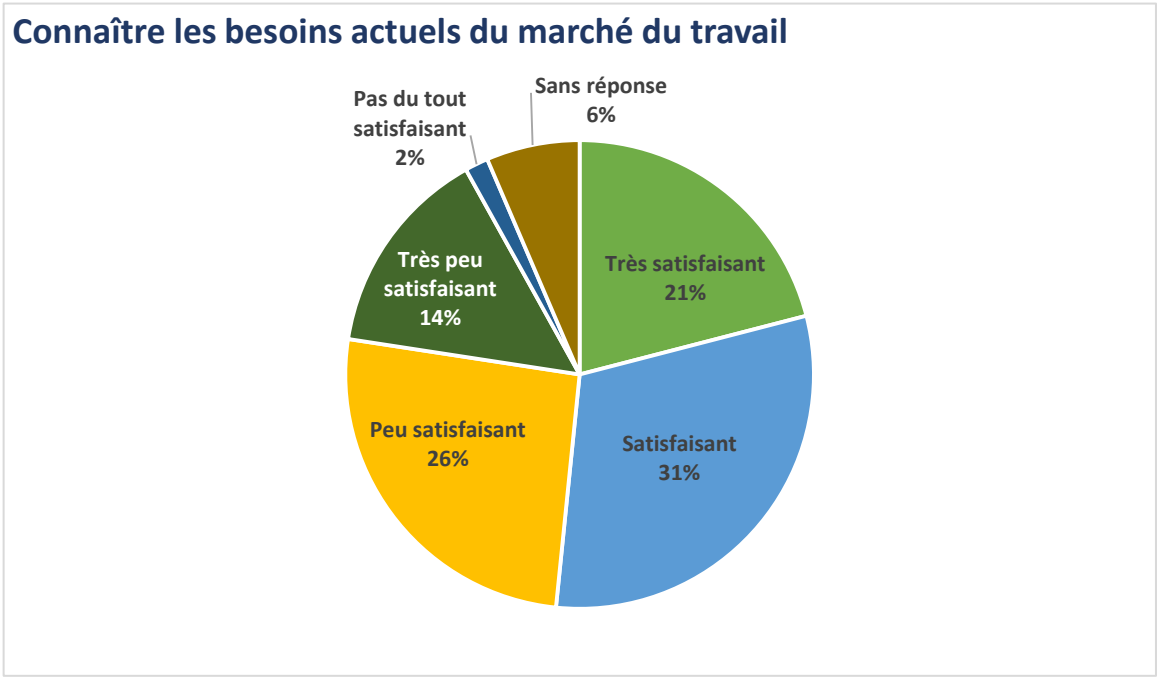


Relativement aux vacataires, 32% des enseignants de l'enseignement supérieur pensent que l'accompagnement les étudiants après la formation est satisfaisant, contre 64% qui pensent est peu ou très peu satisfaisant.

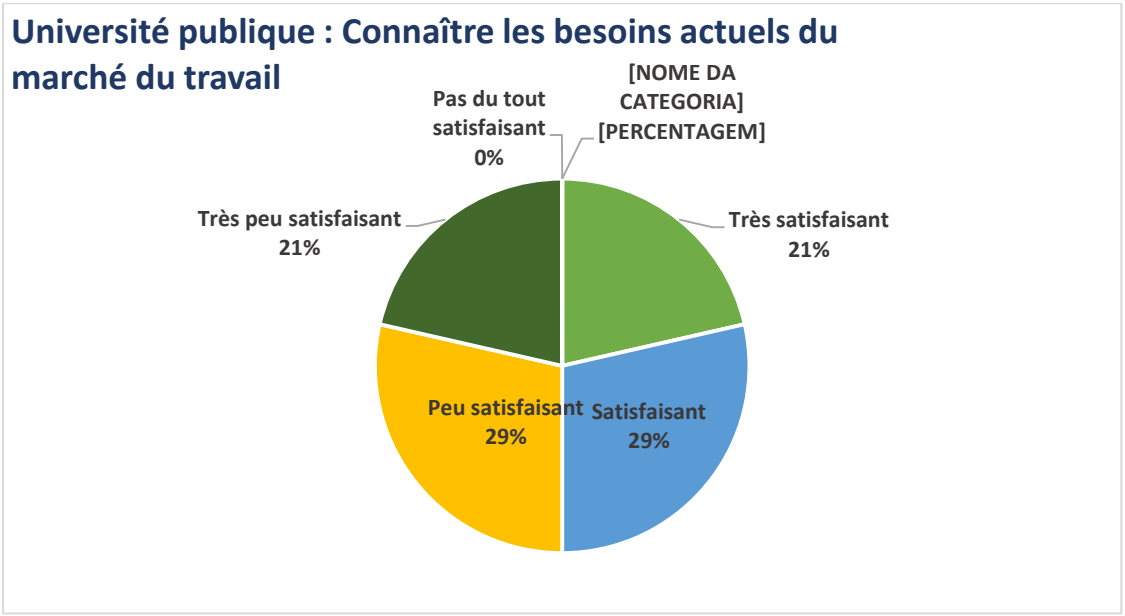
Pour les titulaires, 9% des enseignants pensent que l'accompagnement les étudiants après la formation est satisfaisant après la formation, contre 91% qui pensent est peu ou très peu satisfaisant

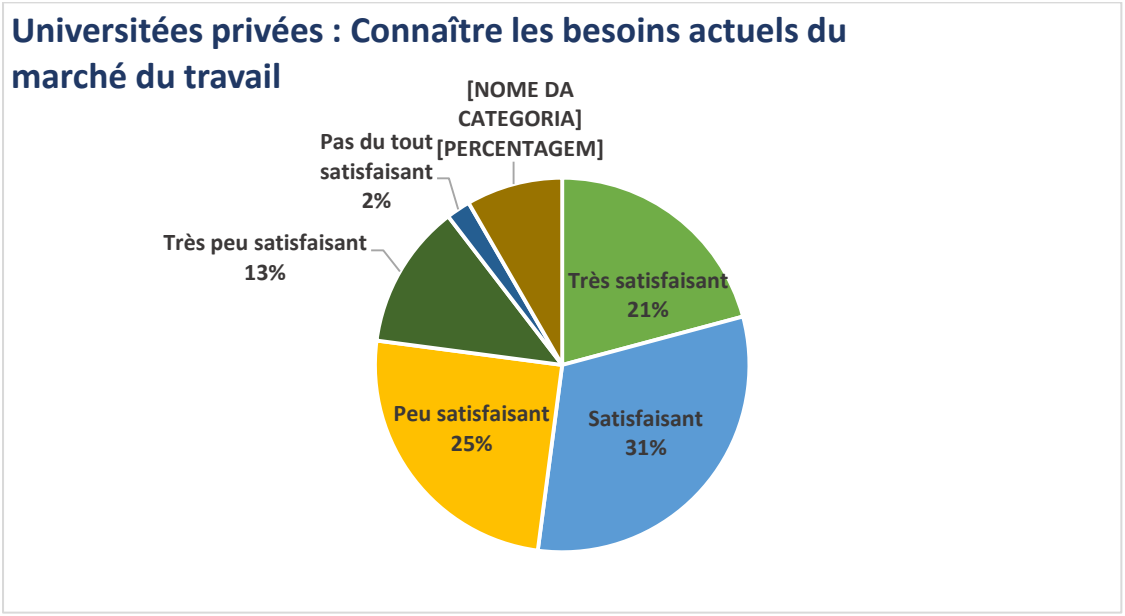
Q28. Connaître les besoins actuels du marché du travail ?

Connaître les besoins actuels du marché du travail	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**13**	1	2	0	**3**	4	6	0	**10**	5	8	0
Satisfaisant	**19**	0	4	0	**4**	5	9	1	**15**	5	13	1
Peu satisfaisant	**16**	1	2	1	**4**	9	2	1	**12**	10	4	2
Très peu satisfaisant	**9**	0	3	0	**3**	2	4	0	**6**	2	7	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



Ces données montrent la tendance, selon laquelle 52 % des enseignants de l'enseignement supérieur, connaissent les besoins actuels du marché du travail, contre 42% qui n'ont pas ces connaissances.

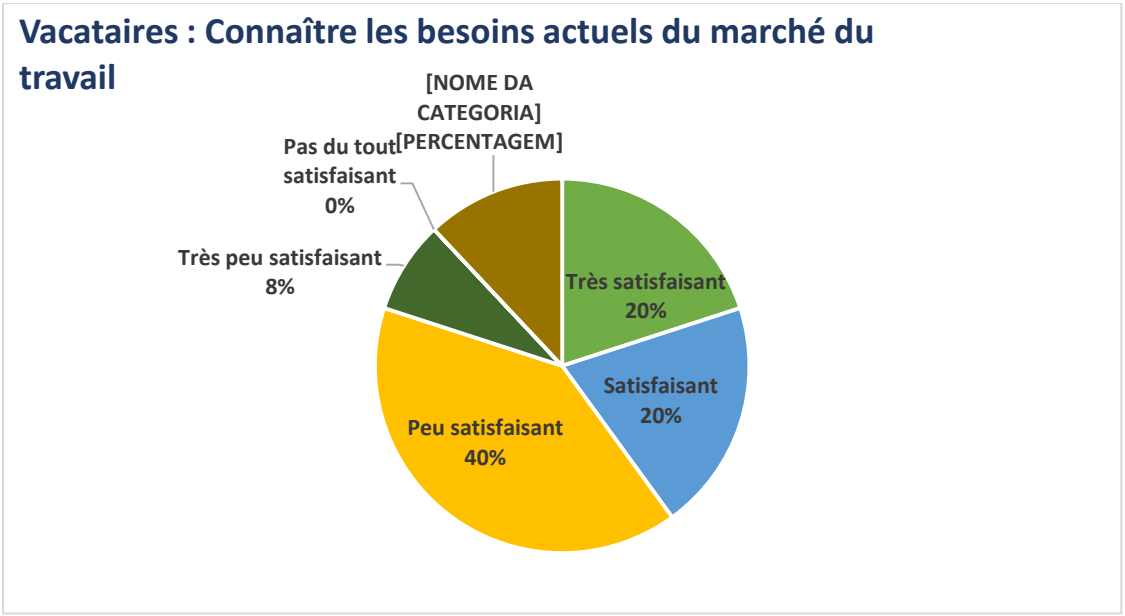


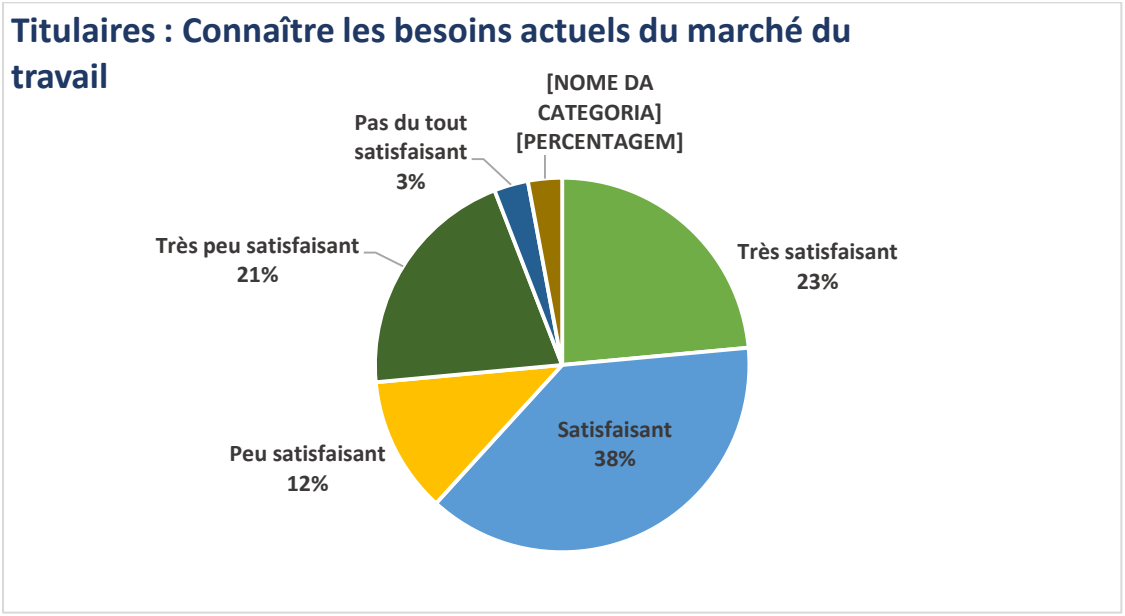


Dans l'université publique, 50% des enseignants connaissent les besoins actuels du marché du travail, contre 50% qui n'ont pas ces connaissances.

Dans les universités privées, 52% des enseignants connaissent les besoins actuels du marché du travail, contre 40% qui n'ont pas ces connaissances.

Synthèse: 50% des enseignants, tant du privé, que du public, connaissent les besoins actuels du marché du travail.





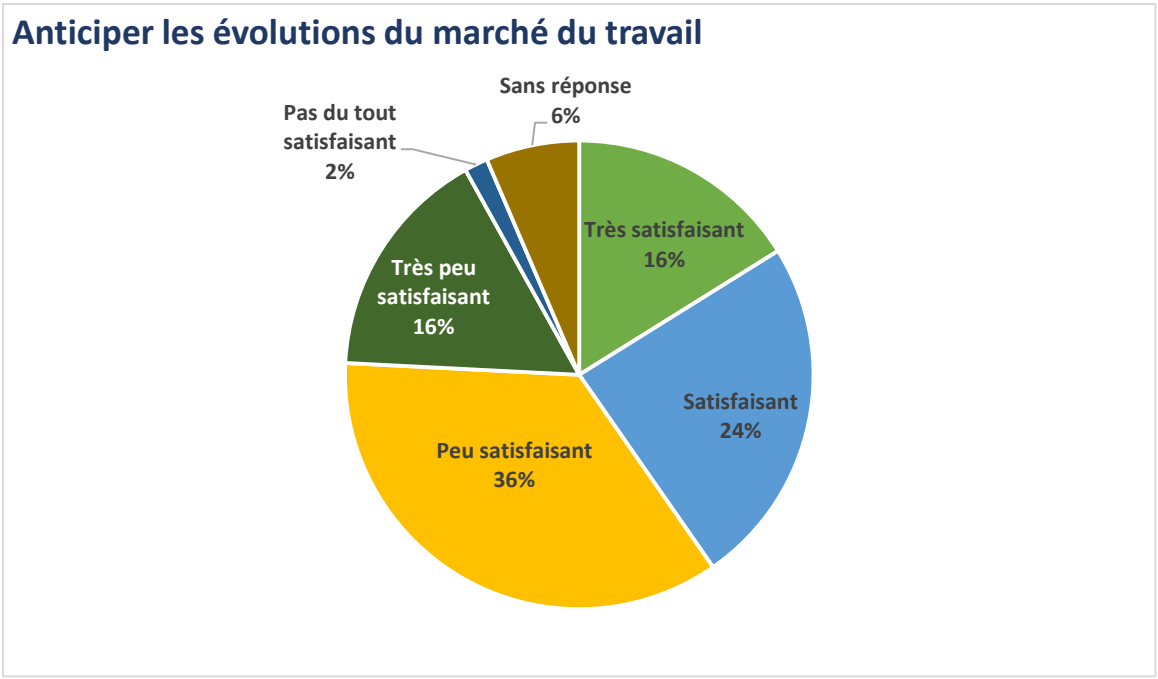
Relativement aux vacataires, 40% des enseignants connaissent les besoins actuels du marché du travail, contre 48% qui n'ont pas ces compétences.

Pour les titulaires, 61% des enseignants connaissent les besoins actuels du marché du travail, contre 36% qui n'ont pas ces compétences.

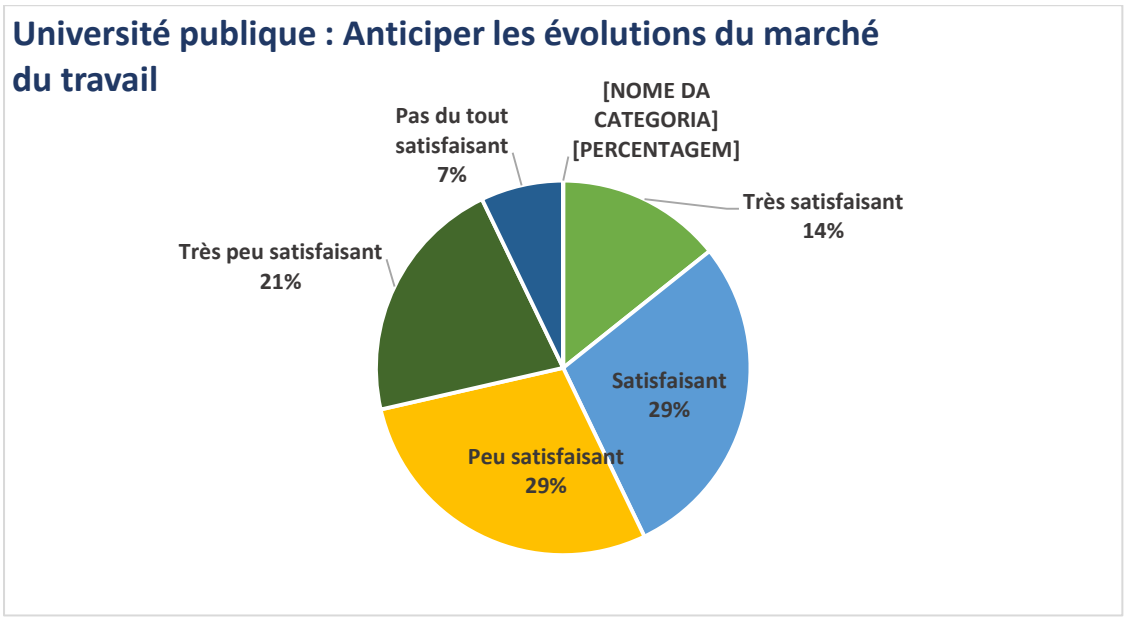
Synthèse : Les titulaires semblent connaître mieux que les vacataires les besoins actuels du marché.

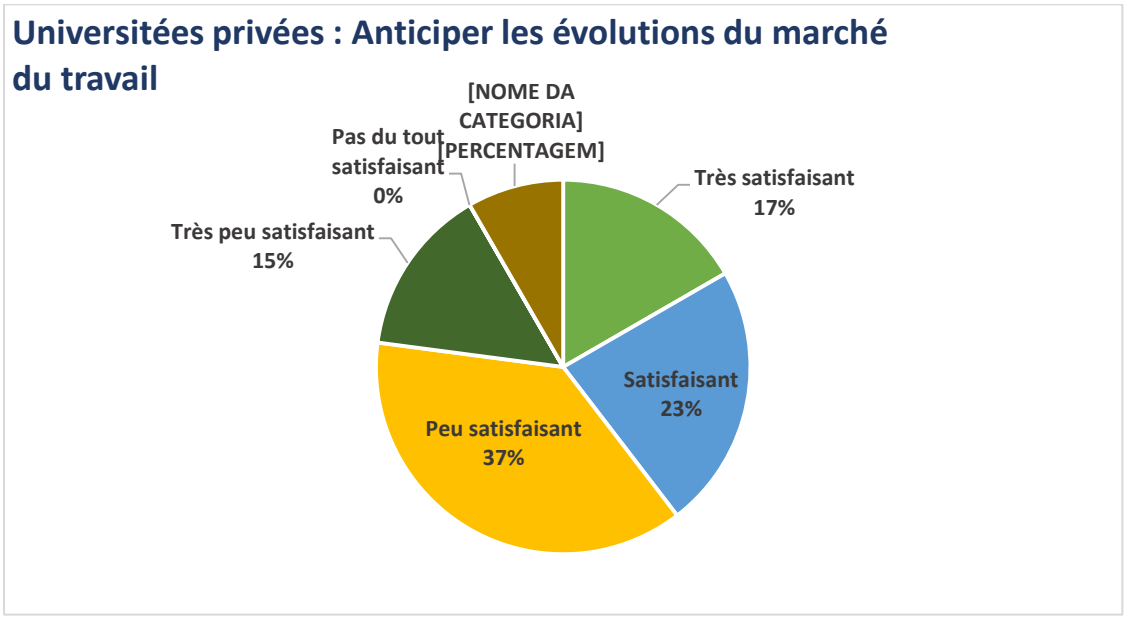
Q29. Anticiper les évolutions du marché du travail ?

Anticiper les évolutions du marché du travail	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**10**	0	2	0	**2**	5	2	1	**8**	5	4	1
Satisfaisant	**15**	2	2	0	**4**	3	7	1	**11**	5	9	1
Peu satisfaisant	**22**	0	4	0	**4**	9	9	0	**18**	9	13	0
Très peu satisfaisant	**10**	0	2	1	**3**	3	4	0	**7**	3	6	1
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	1	0	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



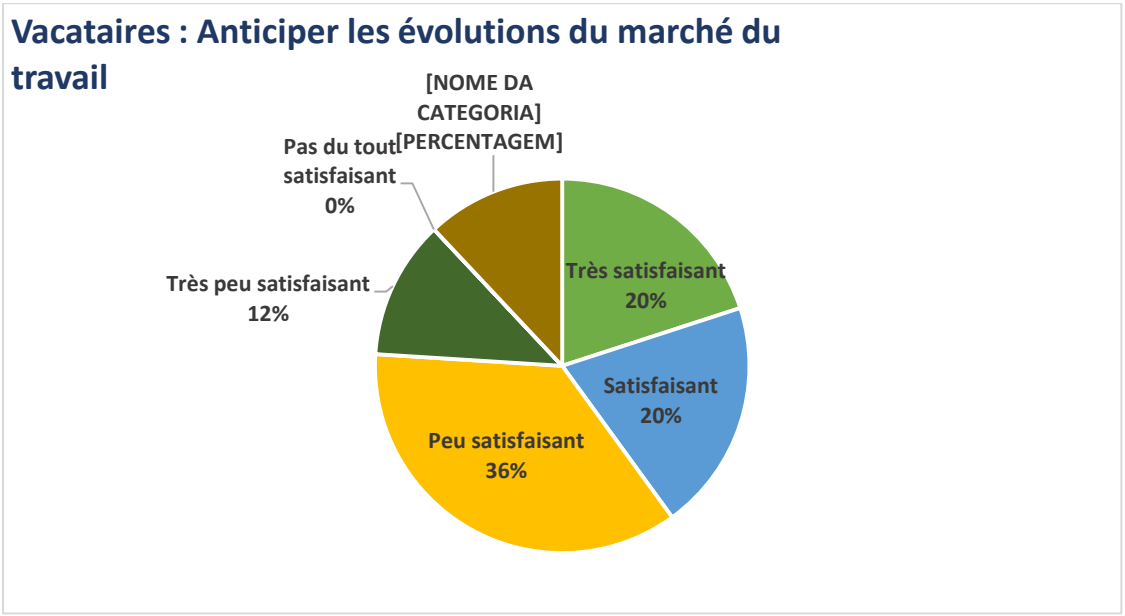
Ces données montrent la tendance, selon laquelle 40% des enseignants de l'enseignement supérieur pensent pouvoir anticiper les évolutions du marché du travail, contre 52% qui n'ont pas ces connaissances.

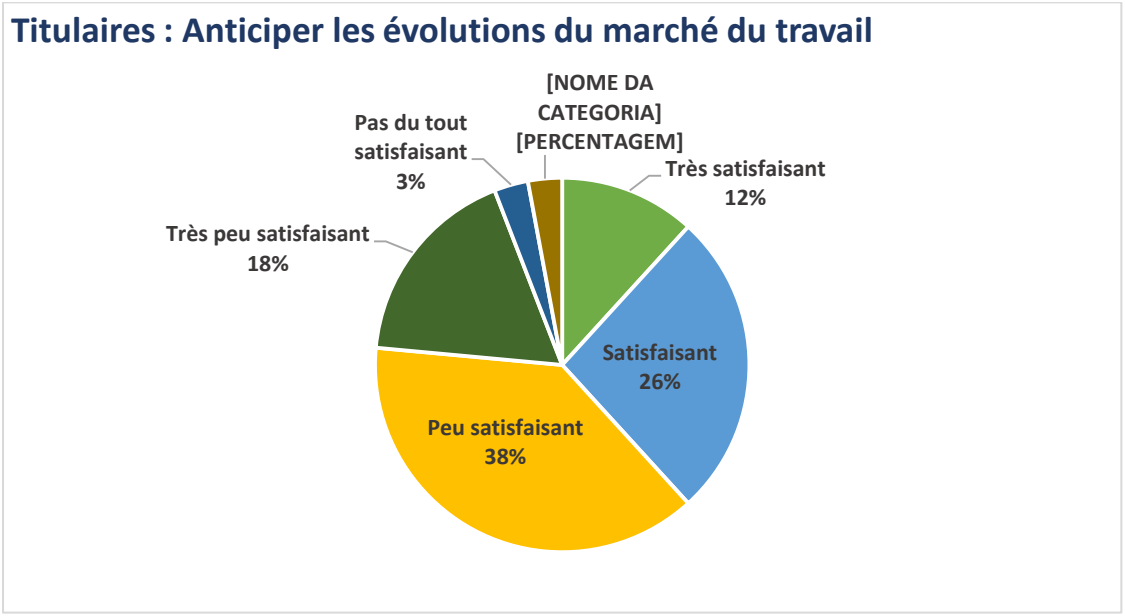




Dans l'université publique, 43% des enseignants pensent pouvoir anticiper les évolutions du marché du travail, contre 57% qui n'ont pas ces connaissances.

Dans les universités privées, 40% des enseignants pensent pouvoir anticiper les évolutions du marché du travail, contre 52% qui n'ont pas ces connaissances.



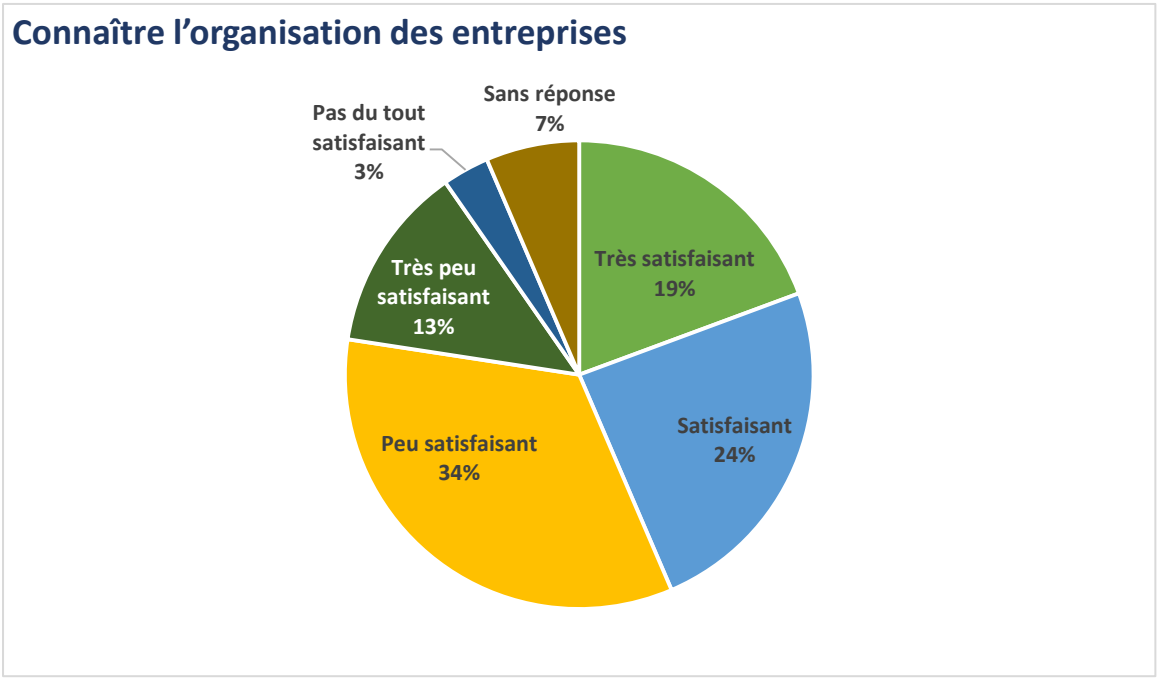


Relativement aux vacataires, 40% des enseignants pensent pouvoir anticiper les évolutions du marché du travail, contre 48% qui n'ont pas ces connaissances.

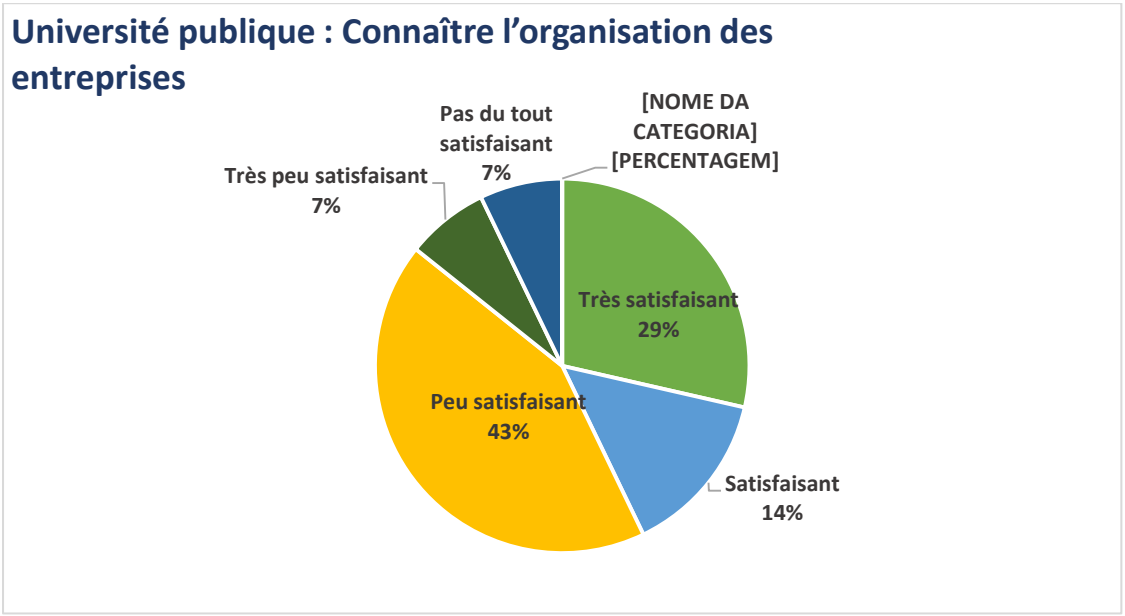
Pour les titulaires, 38% des enseignants pensent pouvoir anticiper les évolutions du marché du travail, contre 59% qui n'ont pas ces connaissances.

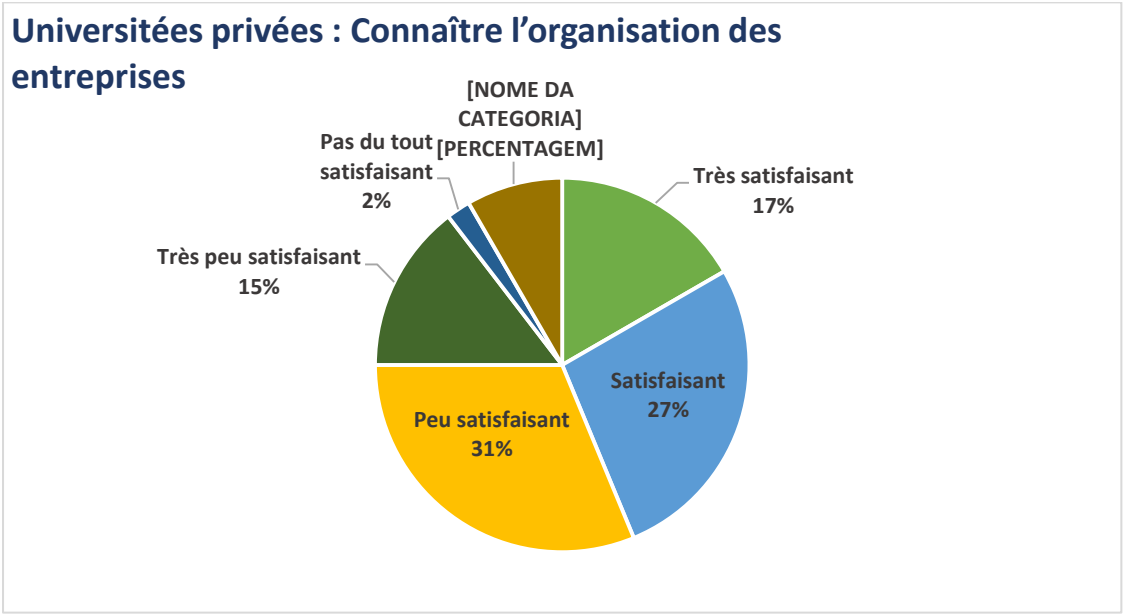
Q30. Connaître l'organisation des entreprises ?

Connaître l'organisation des entreprises	**Total /62**	**Université publique /14**				**Universités privées /48**				**Total Vacataires /25**	**Total Titulaires /34**	**SR**
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**12**	0	4	0	**4**	4	4	0	**8**	4	8	0
Satisfaisant	**15**	1	1	0	**2**	4	8	1	**13**	5	9	1
Peu satisfaisant	**21**	1	4	1	**6**	10	5	0	**15**	11	9	1
Très peu satisfaisant	**8**	0	1	0	**1**	2	4	1	**7**	2	5	1
Pas du tout satisfaisant	**2**	0	1	0	**1**	0	1	0	**1**	0	2	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



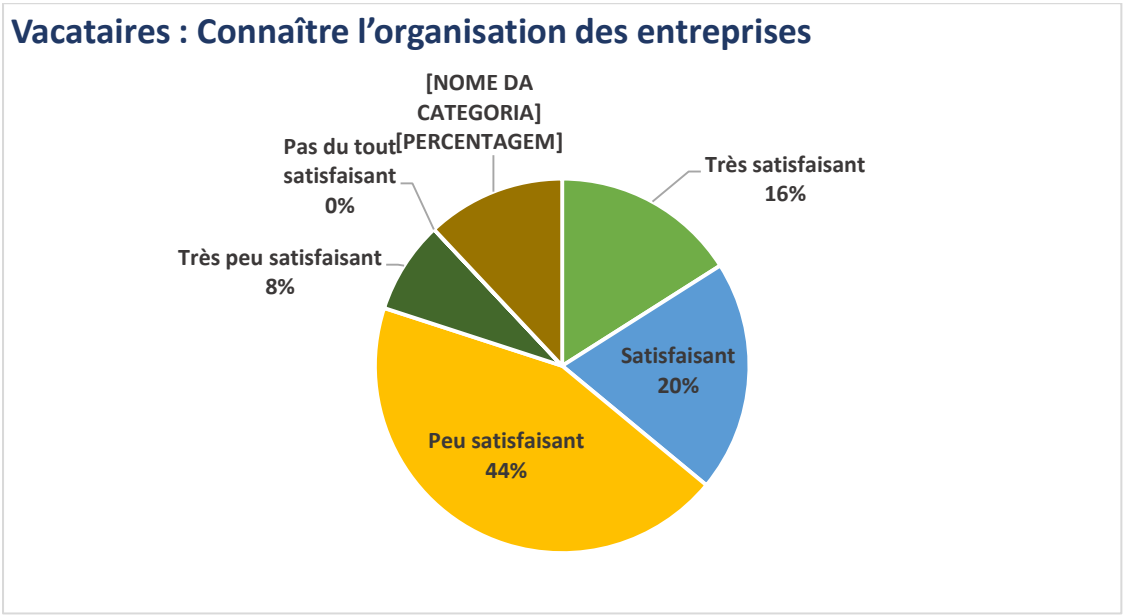
Ces données montrent la tendance, selon laquelle 43% des enseignants du supérieur pensent connaître l'organisation des entreprises, contre 50% qui n'ont pas ces connaissances.

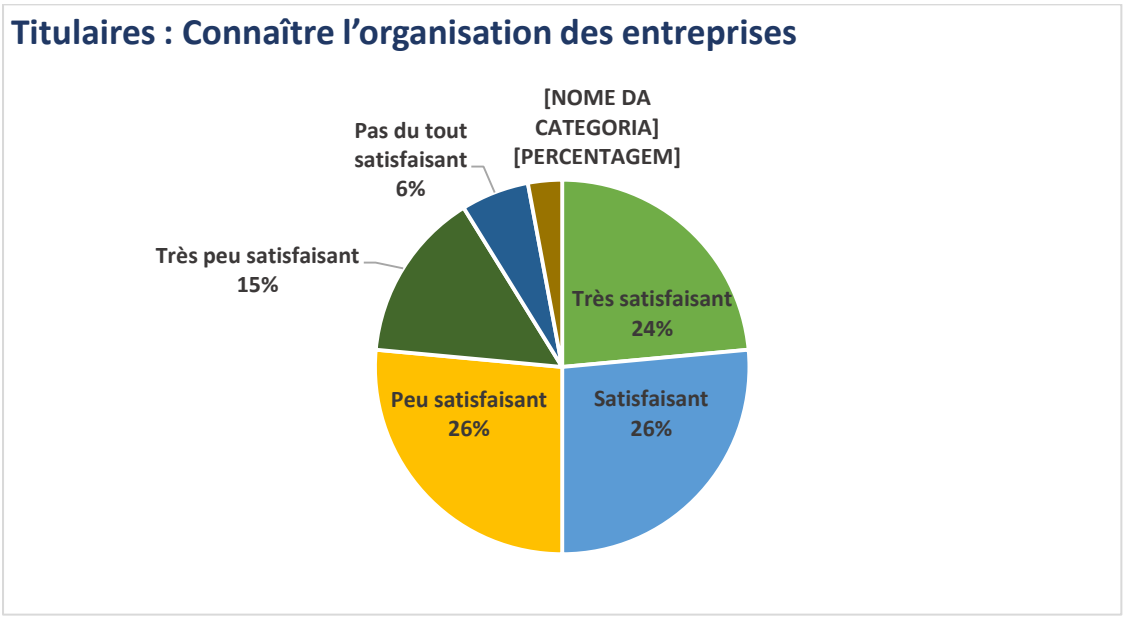




Dans l'université publique, 43% des enseignants pensent connaître l'organisation des entreprises, contre 57% qui n'ont pas ces connaissances.

Dans les universités privées, 44% des enseignants pensent connaître l'organisation des entreprises, contre 48% qui n'ont pas ces connaissances.





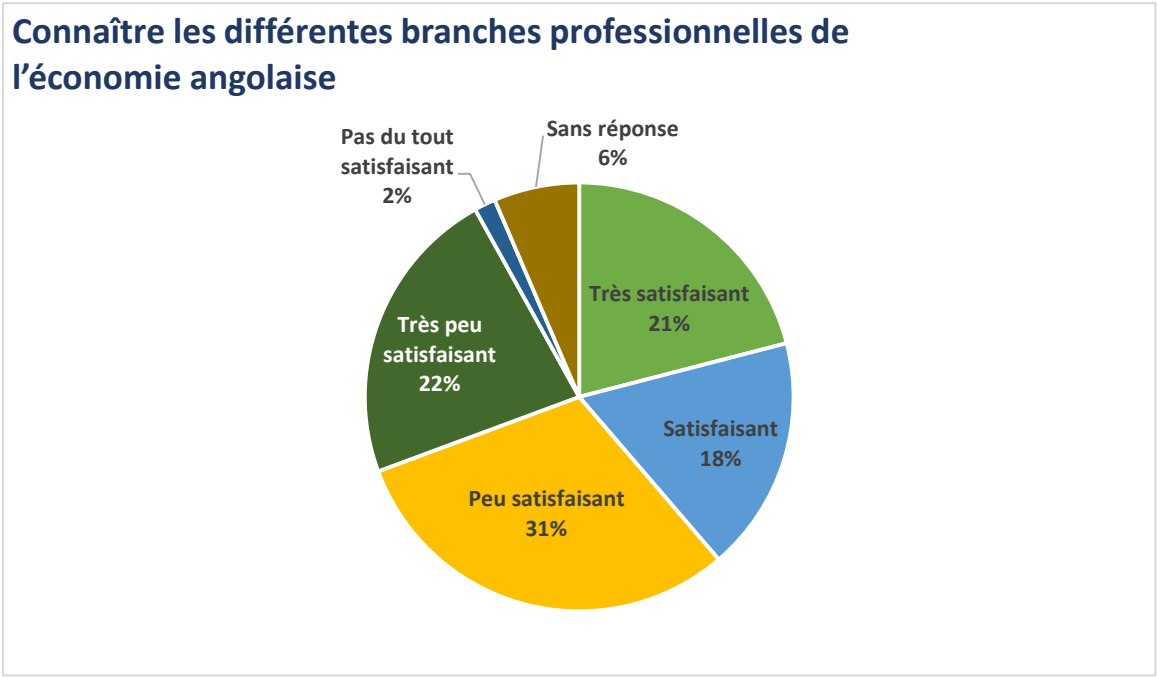
Relativement aux vacataires, 36% des enseignants pensent connaître l'organisation des entreprises, contre 52% qui n'ont pas ces connaissances.

Pour les titulaires, 50% des enseignants pensent connaître l'organisation des entreprises, contre 47 % qui n'ont pas ces connaissances.

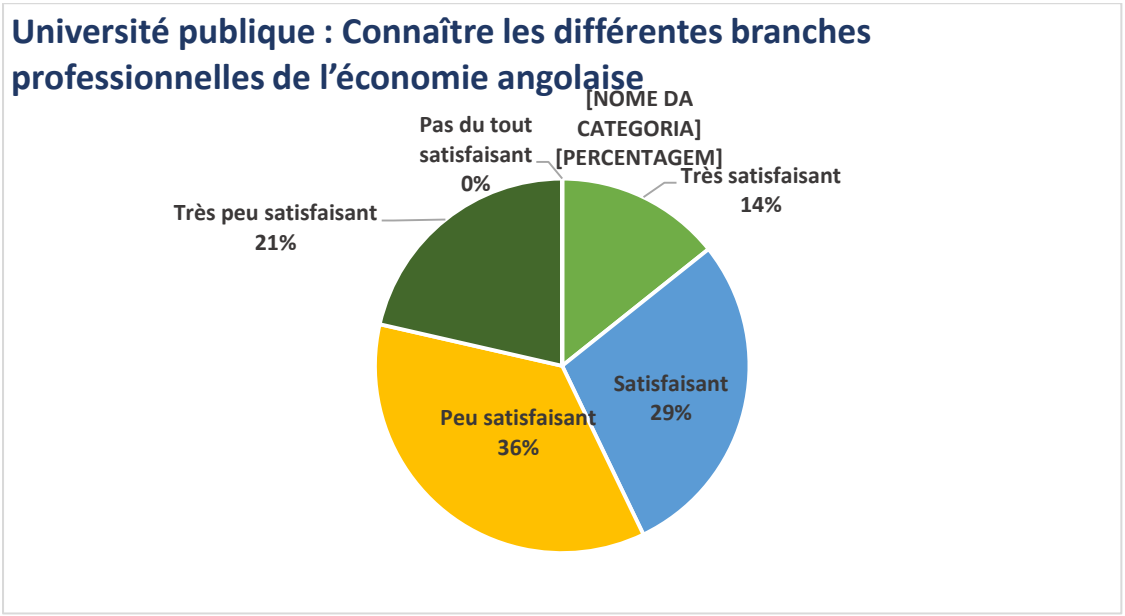
Synthèse : Un nombre relativement supérieur d'enseignants titulaires pensent connaître l'organisation des entreprises, par rapport aux vacataires.

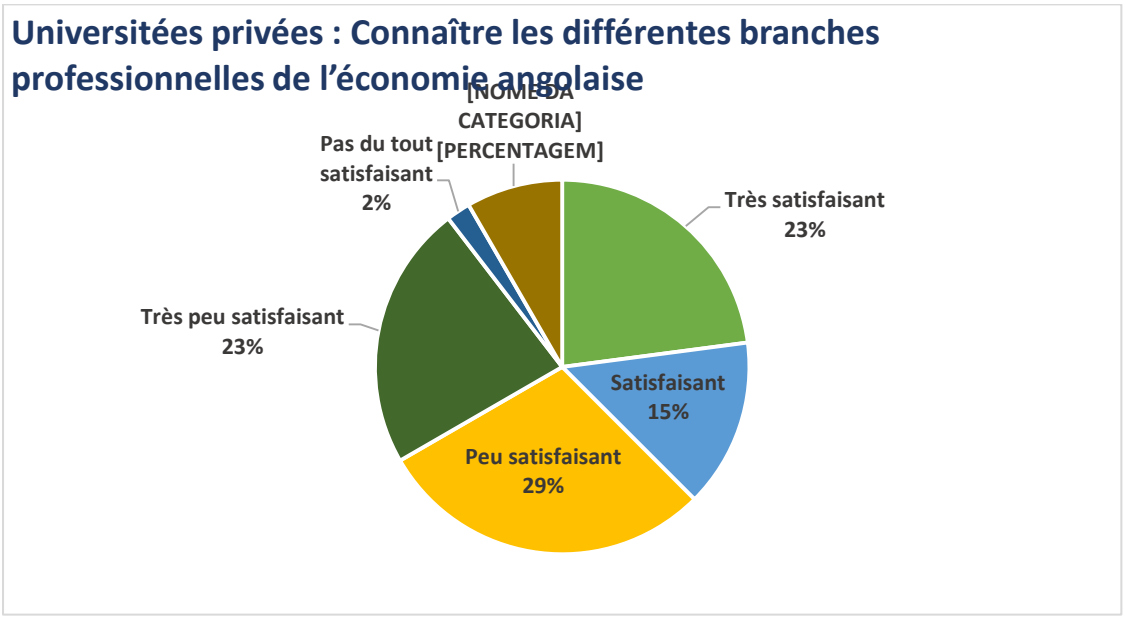
Q31. Connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise ?

Connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**13**	0	2	0	**2**	5	6	0	**11**	5	8	0
Satisfaisant	**11**	1	3	0	**4**	1	5	1	**7**	2	8	1
Peu satisfaisant	**19**	1	3	1	**5**	8	5	1	**14**	9	8	2
Très peu satisfaisant	**14**	0	3	0	**3**	6	5	0	**11**	6	8	0
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0



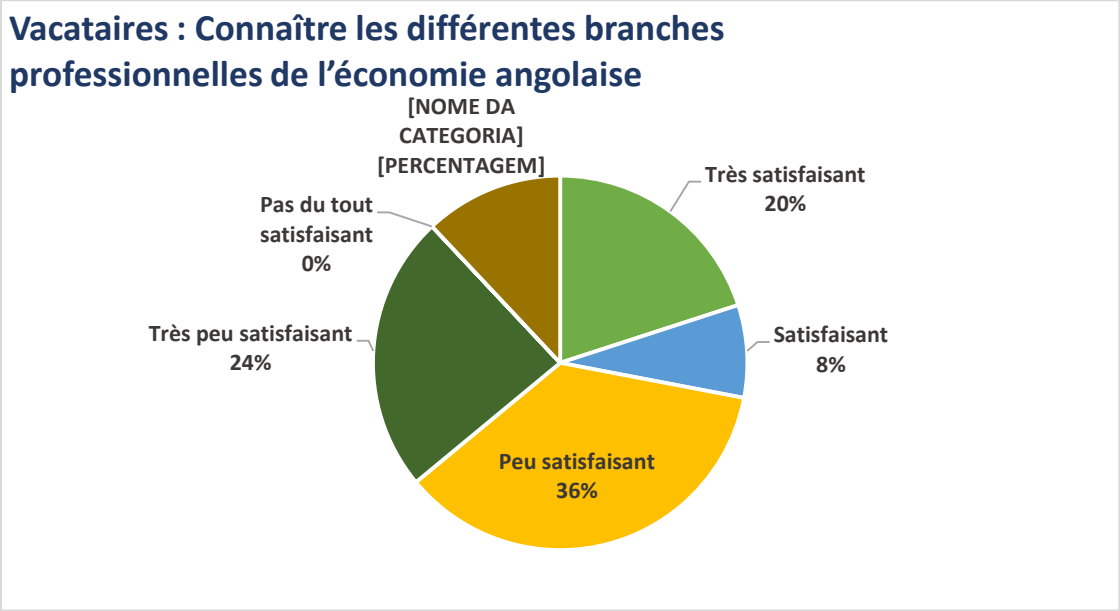
Ces données montrent la tendance, selon laquelle 39% des enseignants du supérieur pensent connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise, contre 55% qui n'ont pas ces connaissances.

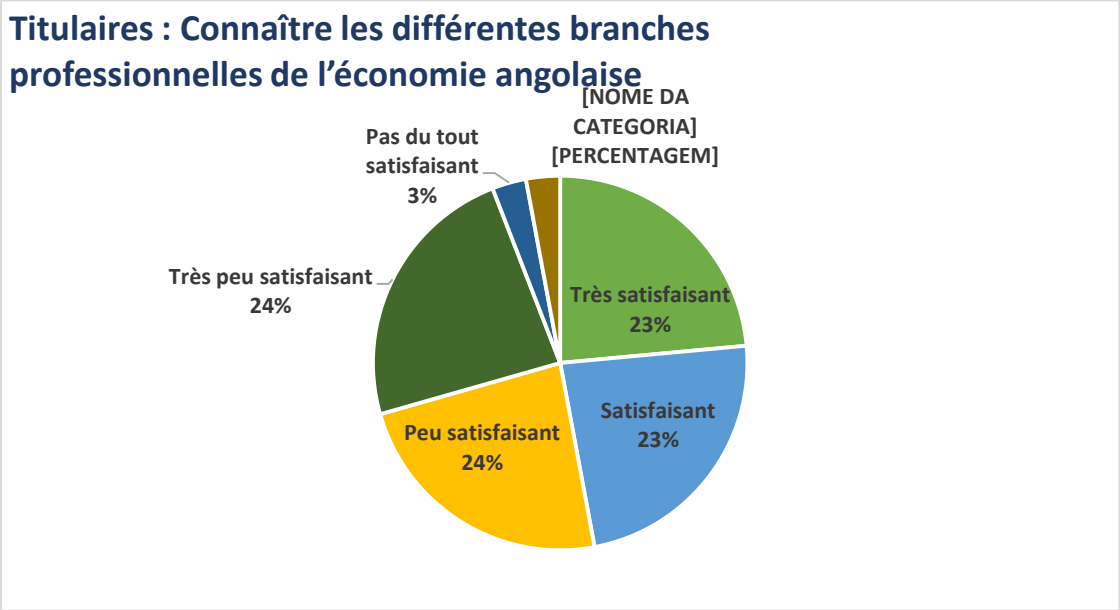




Dans l'université publique, 43% des enseignants pensent connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise, contre 57% qui n'ont pas ces connaissances.

Dans les universités privées, 38% des enseignants pensent connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise, contre 54% qui n'ont pas ces connaissances.





Relativement aux vacataires, 28% des enseignants pensent connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise, contre 60% qui n'ont pas ces connaissances.

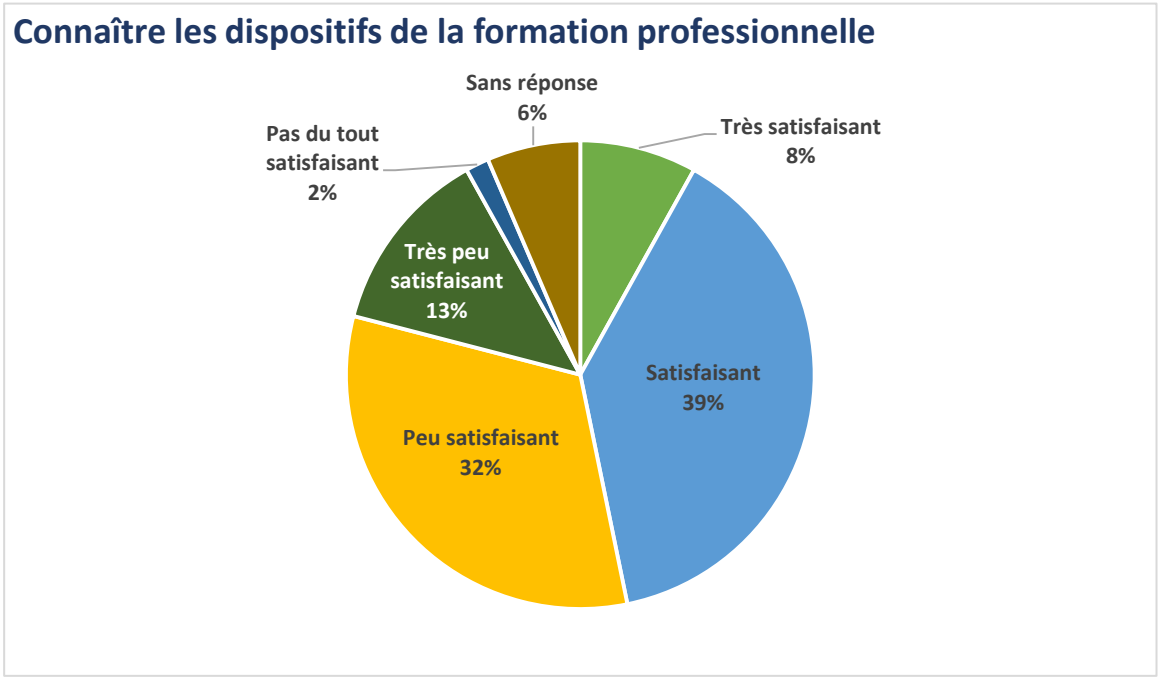
Pour les titulaires, 46% des enseignants pensent connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise, contre 51% qui n'ont pas ces connaissances.

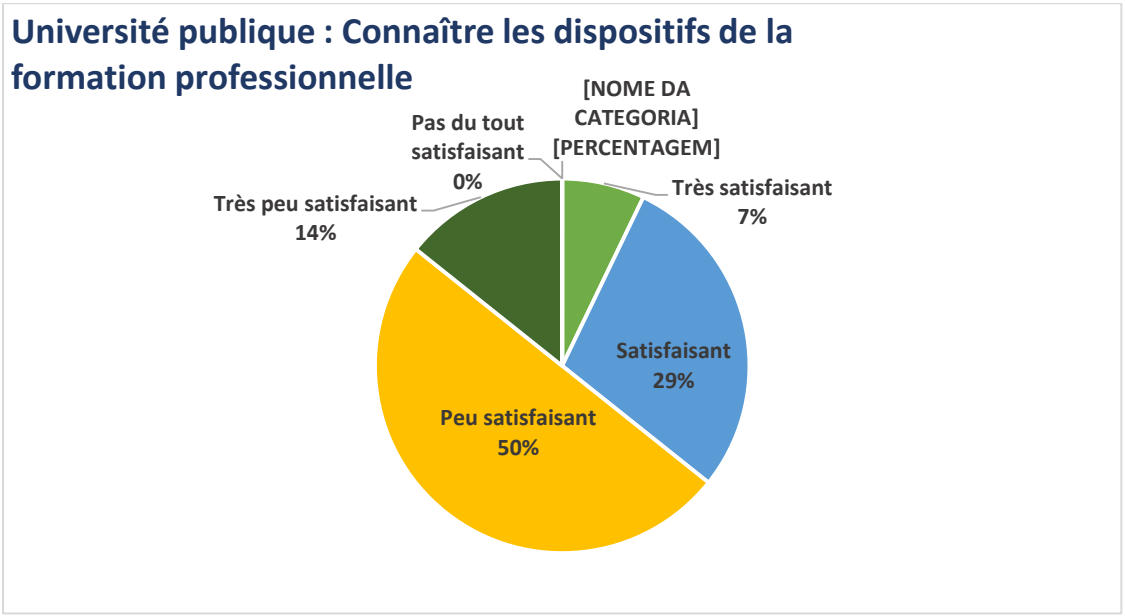
Synthèse : Un nombre significatif d'enseignants titulaires connaît, par rapport aux vacataires, les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise.

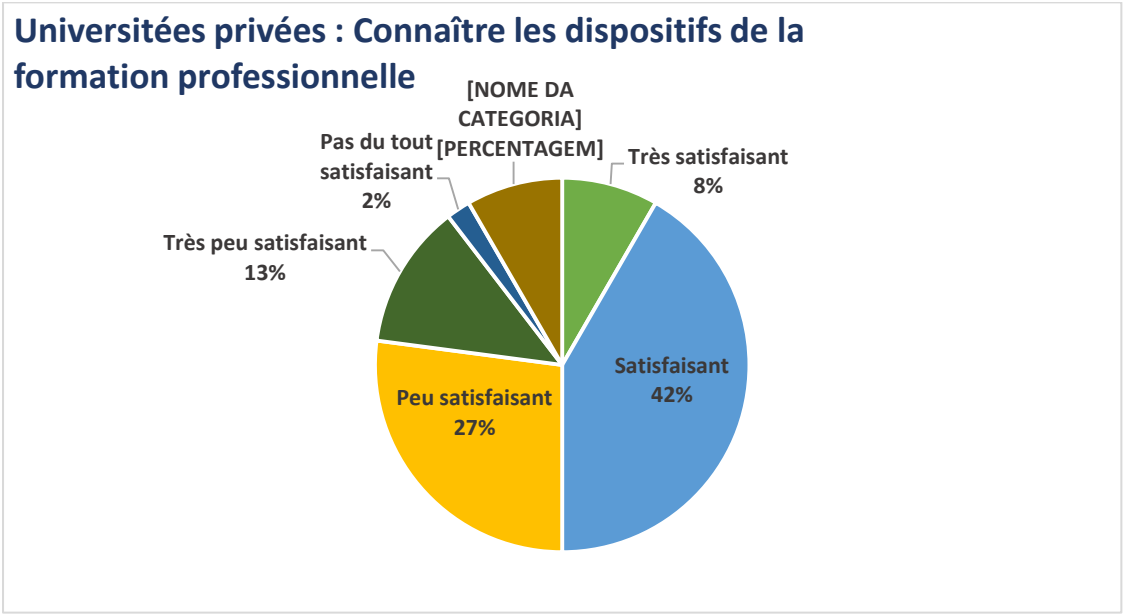
Q32. Connaître les dispositifs de la formation professionnelle ?

Connaître les dispositifs de la formation professionnelle	Total /62	Université publique /14				Universités privées /48				Total Vacataires /25	Total Titulaires /34	SR
		Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL	Vacataire	Titulaire	SR	TOTAL			
Très satisfaisant	**5**	0	1	0	**1**	1	3	0	**4**	1	4	0
Satisfaisant	**24**	1	3	0	**4**	9	10	1	**20**	10	13	1
Peu satisfaisant	**20**	1	6	0	**7**	6	6	1	**13**	7	12	1
Très peu satisfaisant	**8**	0	1	1	**2**	4	2	0	**6**	4	3	1
Pas du tout satisfaisant	**1**	0	0	0	**0**	0	1	0	**1**	0	1	0
Sans réponse	**4**	0	0	0	**0**	3	1	0	**4**	3	1	0

Ces données montrent la tendance, selon laquelle 47 % des enseignants de l'enseignement supérieur pensent connaître les dispositifs de la formation professionnelle, contre 47% qui n'ont pas ces connaissances.



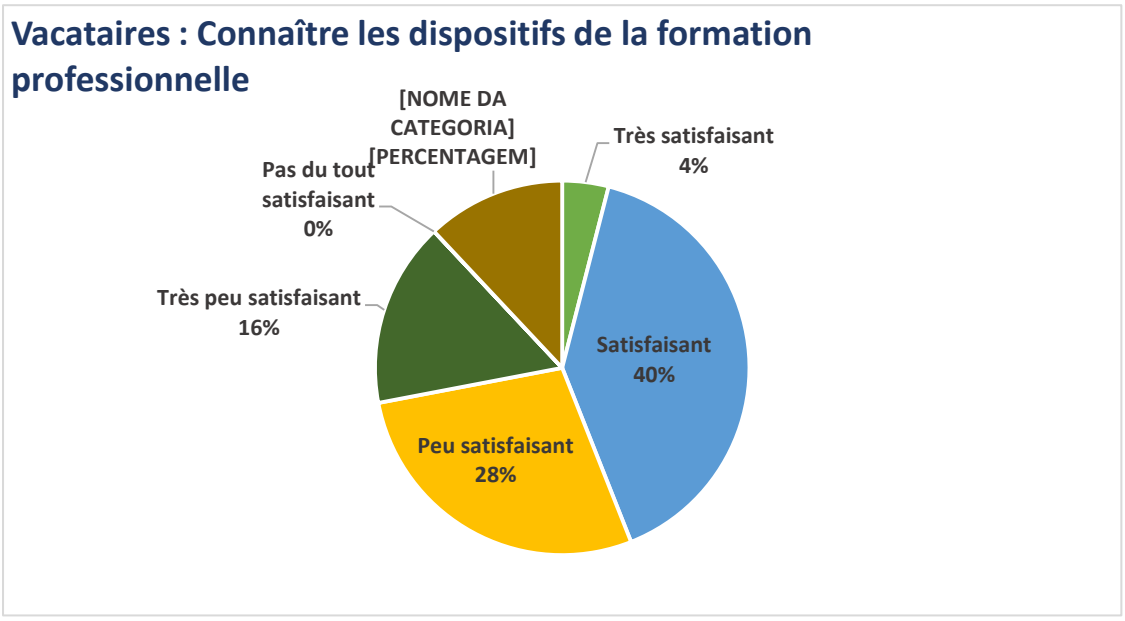


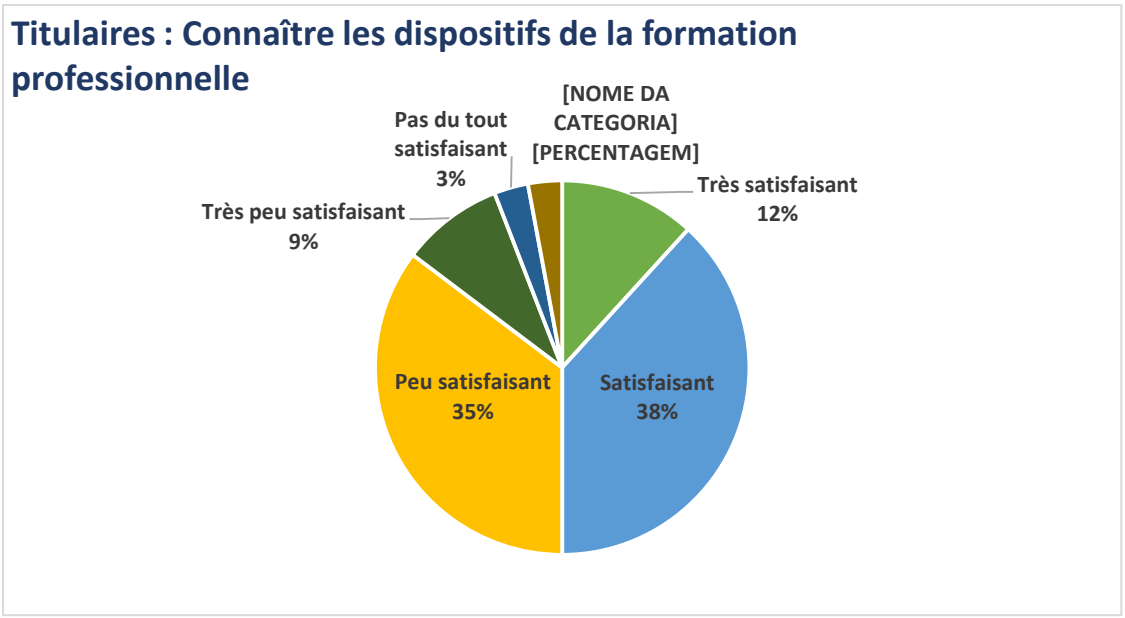


Dans l'université publique, 36% des enseignants pensent connaître les dispositifs de la formation professionnelle, contre 64% qui n'ont pas ces connaissances.

Dans les universités privées, 50% des enseignants pensent connaître les dispositifs de la formation professionnelle, contre 42% qui n'ont pas ces connaissances.

Synthèse: Un nombre relativement supérieur d'enseignants du privé, par rapport aux enseignants du public, connaît les dispositifs de la formation professionnelle.





Relativement aux vacataires, 44% des enseignants pensent connaître les dispositifs de la formation professionnelle, contre 44% qui n'ont pas ces connaissances..

Pour les titulaires, 50% des enseignants pensent connaître les dispositifs de la formation professionnelle, contre 47% qui n'ont pas ces connaissances.

Synthèse : Un nombre légèrement supérieur d'enseignants titulaires, par rapport aux enseignants vacataires, connaît les dispositifs de la formation professionnelle.

ANNEXE 2 : LISTE DES TABLEAUX STATISTIQUES

1. Tableau 1: Cadre Général des Ressources Humaines d'Angola 2010-2025

2. Tableau 2 : Balance de Besoins – Offre Éducative Interne dans les Domaines Stratégiques de Formation Supérieure

3. Tableau 3 : Plan National de Formation des Cadres - Évolution du Stock National des Cadres 2010 – 2025

4. Tableau 4 : Enseignants par Grade Académique, Année Académique et Nature

5. Tableau 5 : Enseignants par Grade Académique, Année Académique et Nature en pourcentage

6. Tableau 6: Diplômés par Domaines de Connaissance, Année Académique et Nature

7. Tableau 7 : Diplômés par Domaines de Connaissance, Année Académique et Nature en pourcentage

8. Tableau 8 : Étudiants Inscrits Année Académique et Nature

9. Tableau 9 : Étudiants Inscrits par Année Académique et Nature en pourcentage

10. Tableau 10 : Étudiants Inscrits par Domaines de Connaissance, Année Académique et Nature

11. Tableau 11 : Étudiants Inscrits par Domaines de Connaissance, Année Académique et Nature en pourcentage

Tableau 1 : Cadre Général des Ressources Humaines d'Angola – 2010 – 2025

	2010	2015	2020	2025
1. Population Residente[1] (milliers)	19.082	21.842	24.779	27.767
2. Population par groupes d'âges[2]				
6 – 11 Ans				
- Nombre (milliers)	3.433	3.751	4.000	4.270
- % par rapport à la population totale	18,0	17,2	16,1	15,4
12– 14 Ans				
- Nombre (milliers)	1.436	1.729	1.850	1.990
% en relation à la population totale	7,5	7,9	7,5	7,2
15 – 17 Ans				
- Nombre (milliers)	1.280	1.535	1.791	1.910
- % par rapport à la population totale	6,7	7,0	7,2	6,9
18 – 23 Ans				
- Nombre (milliers)	2.175	2.569	3.089	3.480
- % par rapport à la population totale	11,4	11,8	12,5	12,5
Total 6 – 23 Ans				
- Nombre (milliers)	8.324	9.584	10.730	11.650
- % par rapport à la population totale	43,6	43,9	43,3	42,0
3. Population Économiquement Active	9.290	10.680	12.220	13.800
4. Taux d'Activiité Globale	48,7	48,9	49,3	49,7
5. Emploi Total (y compris agriculture familiale) (milliers)	6.970	7.850	9.240	11.040
6. Emploi Total (sans agriculture familiale) (milliers)	4.270	5.130	7.000	9.370
7. Taux Net de Scolarisation de l'Enseignement Primaire (%)	72,2	82,0	87,0	90,0
8. Taux Brut de Scolarisation de l'Enseignement Supérieur[3]	5,0	7,7	9,0	10,0
9. % de Scolarité Supérieure et Intermédiaire dans l' Emploi Formel	**10,0**	**14,0**	**20,0**	**25,0**

Source : Plan National de Formation des Cadres 2013-202

[1]Estimatives et Projections Revues;

[2] Groupes d'âges définis en accord avec les groupes identifiés dans les projections démographiques mondiales réalisées;

[3]Calculé en relation aux groupes d'âges 18 – 23 Ans.

Tableau 2 : Balance de Besoins – Offre Educative Interne dans les Domaines Stratégiques de Formation Supérieure

Domaines Scientifiques, Sciences et Domaines	Prévision de besoins totaux 2010 - 2020	Prévision de l'offre Interne Total 2010 - 2020	Solde Final 2010 - 2020	Solde/Offre Interne (%)
Sciences Exactes				
Mathématiques	3.350	850	-2.500	-294,1
Physique	1.125	550	-575	-104,5
Chimie	1.375	530	-845	-159,4
Sciences Naturelles et de l'Environnement				
Geologie	1.875	490	-1.385	-282,7
Biologie	2.500	270	-2.230	-825,4
Sciences Médicales et de la Santé				
Médecine	5.750	2.060	-3.690	-1179,1
Médecine Dentaire	1.375	1.080	-295	-27,3
Infirmerie	18.750	4.450	-14.300	-321,3
Sciences Vétérinaires	1.750	420	-1.330	-316,7
Sciences pharmaceutiques	1.875	550	-1.325	-240,9
Sciences del'ingénierie Ingérierie et Technologie				
Ingénierie Cívile	3.750	2.110	-1.640	-77,7
Architecture	1.125	1.170	45	3,8
Ingénierie Électrotechnique Électronique	3.250	1.100	-2.150	-195,5
Ingénierie Informatique	4.500	6.510	2.010	30,9
Ingénierie Mécanique	6.750	1.960	-4.790	-244,4
Ingénieriede Transport	2.750	0	-2.750	-
Ingénierie Télécomunications	3.500	2.220	-1.280	-57,7

Ingénierie Chimique	2.250	150	-2.100	-1.400,0
Ingénierie Pétróle	1.750	520	-1.230	-236,5
Ingénierie Environnement	2.250	1.130	-1.120	-99,1
Ingénierie Géographique	1.125	480	-645	-134,3
Ingénierie Mines	1.125	490	-635	-129,6
Sciences Agraires et de la Pêche				
Ingénierie Agronomique	2.750	875	-1.875	-214,3
Ingénierie Forestière et des Ressources Naturelles	1.125	710	-415	-58,5
Ingénierie Pêche et Aquiculture	1.750	0	-1750	-
Ingénierie Alimentaire	1.125	0	-1.125	-
Sciences Sociales, Politiques et de la Communication				
Droit	3.250	12.940	9.690	74,9
Sciences Politiques	1.125	890	-235	-26,4
Domaines Scientifiques, Sciences et Domaines	**Prévision de Besoins totaux 2010-2020**	**Prévision de l'offre Interne Total 2010-2020**	**Solde Final 2010-2020**	**Solde/Offre Interne(%)**
Économie	3.250	7.600	4.350	57,2
Sociologie	1.375	1.320	-45	-3,3
Gestion dse Ressources Humaines	2.750	4.310	1.560	36,2
Psychologie	5.750	5.310	-440	-8,2
Sciences de la Communication	875	1.500	625	41,7
Sciences de Gestion et Administration				
Gestion et Administration d'entreprises	6.500			
Gestion Publique	1.375			
Comptabilité	8.250			

Gestion Hôtelière et do Tourisme	1.125			
Arts et Humanités				
Arts	1.125	0	-1.125	-
Design et Mode	625	0	-625	-
Philosophie	1.125	90	-1.035	-1.150,0
Langues, Littératures et Cultures Angolaises	1.750	320	-1.430	-446,9
Langue et Littérature Portugaise	1.375	610	-765	-125,4
Langue et Littérature Anglaise	1.125	490	-635	-129,6
Total	**121.350**	**84.980**		

(a) La formation des enseignants du domaine respectif n'est pas incluse.

Source : Plan National de Formation des Cadres 2013-2020

Tableau 3 : Plan National de Formation des Cadres – Évolution du Stock National des Cadres 2010 – 2025

		2010			2015			2020			2025	
	Ad. Publique	Entreprises	Total	Ad. Publique	Entreprises	Total	Ad. Publique	Entreprises	Total	Ad. Publique	Entreprises	Total
Dirigeants, Gestionnaires et Cadres Supérieurs(Milliers)	58,4	292,5	350,9	76,0	349,0	425,0	114,8	485,0	599,8	132,0	721,3	853,3
Cadres Moyens (Milliers)	196,6	682,5	879,1	220,0	995,0	1.175,0	267,7	1.452,5	1.720,5	308,0	2.163,7	2.471,7
Total (Milliers)	255,0	975,0	1.230,0	296,0	1.304,0	1.600,0	382,5	1.937,5	2.320,0	440,0	2.885,0	3.325,0
Taux global de participation de Cadres étrangers (%)	1,5	5,3	4,5	1,5	5,0	4,3	1,0	4,0	3,5	0,5	2,8	2,5

Source : Plan National de Formation des Cadres 2013-2020

Tableau 4 : Enseignants par Grade Académique, Nature et Année Académique (Effectif)

Grade Académique	2013		2013	2014		2014	2015		2015
	Privée	Públique	Total	Privée	Públique	Total	Privée	Públique	Total
Docteur				53	461	514	262	280	542
Licencié				720	1487	2207	2869	1122	3991
Maîtrise				308	1108	1416	974	953	1927
Non Specifié	5370	3906	9276				768	1432	2200
Total Général	**5370**	**3906**	**9276**	**1081**	**3056**	**4137**	**4873**	**3787**	**8660**

Grade Académique	2016		2016	2017		2017	Total Général
	Privée	Públique	Total	Privée	Públique	Total	
Docteur	239	601	840	351	685	1036	2932
Licencié	3071	1579	4650	3777	1808	5585	16433
Maîtrise	1210	1708	2918	1666	1779	3445	9706
Non Specifié	311	39	350	113	19	132	11958
Total Général	**4831**	**3927**	**8758**	**5907**	**4291**	**10198**	**41029**

Tableau 5: Enseignants par Grade Académique, Nature et Année Académique (en pourcentage)

Grade Académique	2013		2013	2014		2014	2015		2015	2016		2016	2017		2017
	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total
Docteur				4,90 %	15,08 %	5,37 %	5,37 %	7,39%	6,25 %	4,94 %	15,3%	9,59 %	5,94 %	15,9%	10,1 %
Licencié				66,6 %	48,6%	58,8 %	58,8 %	29,6%	46,08%	63,5 %	40,2%	53,09%	63,9 %	42,1%	54,7 %
Maîtrise				28,4 %	36,2%	19,9 %	19,9 %	25,16 %	22,25%	25,04%	43,4%	33,3 %	28,2 %	41,4%	33,7 %
Non Specifié	100 %	100%	100 %			15,7 %	15,7 %	37,8%	25,4 %	6,43 %	0,99%	3,99 %	1,91 %	0,44%	1,29 %
Total Général	**5370**	**3906**	**9276**	**1081**	**3056**	**4137**	**4873**	**3787**	**8660**	**4831**	**3927**	**8758**	**5907**	**4291**	**10198**

Grade Académique	2015		2015	2017		2017
	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total
Docteur	5,37%	7,39%	6,25%	5,94%	15,9%	10,1%
Licencié	58,8%	29,6%	46,08%	63,9%	42,1%	54,7%
Maîtrise	19,9%	25,16%	22,25%	28,2%	41,4%	33,7%
Non Specifié	15,7%	37,8%	25,4%	1,91%	0,44%	1,29%
Total Général	**4873**	**3787**	**8660**	**5907**	**4291**	**10198**

Total Général	
2932	7,14%
16433	40,05%
9706	23,6%
11958	29,1%
41029	**41029**

Tableau 6: Diplômés par Domaines de Connaissance, Année Académique et Nature (Effectif)

Domaines de Connaissance	2010 Privée	2010 Publique	2010 Total	2011 Privée	2011 Publique	2011 Total	2012 Privée	2012 Publique	2012 Total	2013 Privée	2013 Publique
Arts et Humanités	8		8	23		23	21		21	149	1098
Sciences Agraires et de la Pêche	32	178	210	27	111	138	46	116	162	3	78
Sciences de l' Education		1458	1458		565	565		716	716	18	2002
Sciences de l'Ingénierie et Technologies	113	36	149	134	14	148	451	5	456	570	445
Sciences de Gestion et Administration	251	121	372	251	155	406	539	182	721	1040	1303
Sciences Exactes											141
Sciences Médicales et de la Santé		24	24	131	52	183	316	37	353	428	679
Sciences Naturelles et de l'Environnement											281
Sciences Sociales, Politiques et de la Communication	365	85	450	423	72	495	748	80	828	1593	3231
Total Général	**769**	**1902**	**2671**	**989**	**969**	**1958**	**2121**	**1136**	**3257**	**3801**	**9258**

Domaines de Connaissance	2014		2014	2015		2015	2016		2016
	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total
Arts et Humanités	70	85	155	29	405	434	57	313	370
Sciences Agraires et de la Pêche	54	32	86	9	95	104	17	84	101
Sciences de l' Education	272	3451	3723	268	5231	5499	736	4179	4915
Sciences de l'Ingénierie et Technologies	1011	244	1255	863	590	1453	1269	645	1914
Sciences de Gestion et Administration	1591	350	1941	1186	561	1747	1744	761	2505
Sciences Exactes		67	67		21	21		72	72
Sciences Médicales et de la Santé	797	648	1445	719	1052	1771	1195	1553	2748
Sciences Naturelles et de l'Environnement	11	210	221		124	124	19	75	94
Sciences Sociales, Politiques et de la Comm.	2513	793	3306	2615	765	3380	4000	662	4662
Total Général	**6319**	**5880**	**12199**	**5689**	**8844**	**14533**	**9037**	**8344**	**17381**

Domaines de Connaissance	2010		2010	2016		2016
	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total
Arts et Humanités	8	-	8	57	313	370
Sciences Agraires et de la Pêche	32	178	210	17	84	101
Sciences de l' Education	-	1458	1458	736	4179	4915
Sciences de l'Ingénierie et Technologies	113	36	149	1269	645	1914
Sciences de Gestion et Administration	251	121	372	1744	761	2505
Sciences Exactes	-	-	-	-	72	72
Sciences Médicales e de la Santé	-	24	24	1195	1553	2748
Sciences Naturelles et de l'Environnement	-	-	-	19	75	94
Sciences Sociales, Politiques et de la Communication	365	85	450	4000	662	4662
TOTAL GÉNÉRAL	**769**	**1902**	**2671**	**9037**	**8344**	**17381**

Tableau 7 : Diplômés par Domaines de Connaissance, Année Académique et Nature (en pourcentage)

Domaines de Connaissance	2010		2010	2011		2011	2012		2012	2013		2013
	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total
Arts et Humanités	1,0%		0,29%	2,32%		1,17%	0,99%		0,64%	3,92%	11,8%	9,,54%
Sciences Agraires et de la Pêche	4,1%	9,3%	7,8%	2,73%	11,4%	7,04%	2,16%	10,21%	4,97%	0,07%	0,84%	0,62%
Sciences de l' Education		76,6%	54,5%		58,3%	28,8%		63,02%	21,9%	O,47%	21,6%	15,4%
Sciences de l'Ingénierie et Technologies	14,6%	1,8%	5,57%	13,5%	1,44%	7,55%	21,2%	0,44%	14%	14,9%	4,80%	7,77%
Sciences de Gestion et Administration	32,6%	6,3%	13,9%	25,3%	15,9%	20,7%	25,4%	16,02%	22,1%	27,3%	14,07%	17,9%
Sciences Exactes											1,52%	1,07%
Sciences Médicales e de la Santé		1,2%	0,89%	13,2%	5,36%	9,34%	14,8%	3,25%	10,8%	11,2%	11,9%	8,47%
Sciences Naturelles et de l'Environnement											3,03%	2,15%
Sciences Sociales, Politiques et de la Communication	47,4%	4,4%	16,8%	42,7%	7,43%	25,2%	35,2%	7,04%	25,4%	41,9%	34,8%	36,9%
TOTAL GÉNÉRAL	**769**	**1902**	**2671**	**989**	**969**	**1958**	**2121**	**1136**	**3257**	**3801**	**9258**	**13059**

Domaines de Connaissance	2014		2014	2015		2015	2016		2016
	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total
Arts et Humanités	1,10%	1,44%	1,27%	0,50%	4,57%	2,98%	0,63%	3,75%	2,12%
Sciences Agraires et de la Pêche	0,85%	0,54%	0,70%	0,15%	1,07%	0,71%	0,18%	1,006%	0,58%
Sciences de l' Education	4,30%	58,6%	30,5%	4,71%	59,1%	37,8%	8,14%	50,08%	28,2%
Sciences de l'Ingénierie et Technologies	15,9%	4,14%	10,2%	15,1%	6,67%	9,99%	14,04%	7,73%	11,01%
Sciences de Gestion et Administration	25,1%	5,95%	15,9%	20,08%	6,34%	12,02%	19,2%	9,12%	14,4%
Sciences Exactes		1,13%	0,54%		0,23%	0,144%		0,86%	0,41%
Sciences Médicales e de la Santé	12,6%	11,02%	11,8%	12,6%	11,8%	12,1%	13,2%	18,6%	15,8%
Sciences Naturelles et de l'Environnement	0.17%	3,57%	1,81%		1,40%	0,85%	0,21%	0,89%	0,54%
Sciences Sociales, Politiques et de la Communication	39,7%	13,4%	27,1%	45,9%	8,64%	23.2%	44,2%	7,93%	26,8%
TOTAL GÉNÉRAL	**6319**	**5880**	**12199**	**5689**	**8844**	**14533**	**9037**	**8344**	**17381**

Domaines de Connaissance	2010		2010	2016		2016
	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total
Arts et Humanités	1,0%	-	0.29%	0,63%	3,75%	2,12%
Sciences Agraires et de la Pêche	4,1%	9,3%	7,8%	0,18%	1,006%	0,58%
Sciences de l' Education	-	76,6%	54,5%	8,14%	50,08%	28,2%
Sciences de l'Ingénierie et Technologies	14,6%	1,8%	5,57%	14,04%	7,73%	11,01%
Sciences de Gestion et Administration	32,6%	6,3%	13,9%	19,2%	9,12%	14,4%
Sciences Exactes	-	-	-	-	0,86%	0,41%
Sciences Médicales e de la Santé	-	1,2%	0,89%	13,2%	18,6%	15,8%
Sciences Naturelles et de l'Environnement	-	-	-	0,21%	0,89%	0,54%
Sciences Sociales, Politiques et de la Communication	47,4%	4,4%	16,8%	44,2%	7,93%	26,8%
TOTAL GÉNÉRAL	**769**	**1902**	**2671**	**9037**	**8344**	**17381**

Tableau 8 : Étudiants par Nature et Année Académique (Effectif)

Nature	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Privée	13.779,00	23.178,00	26.089,00	35.627,00	94.371,00	124.427,00	127.323,00	121.903,00	124.023,00	129.252,00	138.469,00	183.553,00
Publique	12.856,00	15.186,00	18.918,00	26.020,00	75.604,00	93.015,00	90.679,00	97.359,00	116.035,00	125.032,00	122.154,00	124.756,00
Total Général	**26.635,00**	**38.364,00**	**45.007,00**	**61.647,00**	**169.975,00**	**217.442,00**	**218.002,00**	**219.262,00**	**240.058,00**	**254.284,00**	**260.623,00**	**308.309,00**

Tableau 9: Étudiants par Nature et Année Académique (en pourcentage)

Nature	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Privée	51,7%	60,4%	58,0%	57,8%	55,5%	57,2%	58,4%	55,6%	51,7%	50,8%	53,1%	59,5%
Publique	48,3%	39,6%	42,0%	42,2%	44,5%	42,8%	41,6%	44,4%	48,3%	49,2%	46,9%	40,5%
Total Général	**26635**	**38364**	**45007**	**61647**	**169975**	**217442**	**218002**	**219262**	**240058**	**254284**	**260623**	**308309**

Tableau 10: Étudiants Inscrits par Domaine de Connaissance, Année Académique et Nature (Effectif)

2011		2011	2012		2012	2013		2013	2014		2014	2015		2015
Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total
865		865	1281	1483	2764	1478	1748	3226	1275	1587	2862	1194	1414	2608
769	1189	1958	629	1657	2286	585	1636	2221	437	1481	1918	384	981	1365
269	15003	15272	2557	31921	34478	6015	40297	46312	7329	42952	50281	7964	44489	52453
8418	1303	9721	17582	6382	23964	21928	10060	31988	21483	8769	30252	22373	12464	34837
8150	3091	11241	18160	7161	25321	22647	8843	31490	23825	8252	32077	20911	8943	29854
				793	793		1171	1171		1076	1076	14	1108	1122
2854	1916	4770	10512	7334	17846	13830	8302	22132	15750	8430	24180	15313	8935	24248
45	259	304	1128	1274	2402	199	1654	1853	224	1650	1874	173	1251	1424
14257	3259	17516	42522	17599	60121	57745	19304	77049	57000	16482	73482	53577	17774	71351
35627	**26020**	**61647**	**94371**	**75604**	**169975**	**124427**	**93015**	**217442**	**127323**	**90679**	**218002**	**121903**	**97359**	**219262**

2016		2016	2017		2017	2018		2018
Privée	**Publique**	**Total**	**Privée**	**Publique**	**Total**	**Privée**	**Publique**	**Total**
1035	1647	2682	914	2747	3661	875	2740	3615
396	2292	2688	363	2828	3191	337	3423	3760
8229	49181	57410	7135	51816	58951	7891	45477	53368
20898	13724	34622	22764	14546	37310	25633	15053	40686
19010	12472	31482	22138	13380	35518	21601	13977	35578
15	1463	1478	9	1237	1246		1424	1424
18578	10568	29146	20366	11884	32250	23092	11845	34937
104	1464	1568	168	1436	1604	231	1826	2057
55758	23224	78982	55395	25158	80553	58809	26389	85198
124023	**116035**	**240058**	**129252**	**125032**	**254284**	**138469**	**122154**	**260623**

Domaines de Connaissance	**2016**		**2016**	**2018**		**2018**
	Privée	**Publique**	**Total**	**Privée**	**Publique**	**Total**
Arts et Humanités	1035	1647	2682	875	2740	3615
Sciences Agraires et da Pêche	396	2292	2688	337	3423	3760
Sciences de l' Education	8229	49181	57410	7891	45477	53368
Sciences de l' Ingénierie et Technologies	20898	13724	34622	25633	15053	40686
Sciences de Gestion et Administration	19010	12472	31482	21601	13977	35578
Sciences Exactes	15	1463	1478	9	1424	1424
Sciences Médicales et de la Santé	18578	10568	29146	23092	11845	34937
Sciences Naturelles et de l' Environnement	104	1464	1568	231	1826	2057
Sciences Sociales, Polítiques et de la Comunication	55758	23224	78982	58809	26389	85198
Total Général	**124023**	**116035**	**240058**	**138469**	**122154**	**260623**

Tableau 11: Étudiants Inscrits par Domaine de Connaissance, Année Académique et Nature (en pourcentage)

	2008		2008	2009		2009 Total	2010		2010 Total
Domaines de Connaissance	**Privée**	**Publique**	**Total**	**Privée**	**Publique**		**Privée**	**Publique**	
Arts et Humanités	3.40%		1.76%	2.57%		1.55%	2.69%		1.56%
Sciences Agraires et da Pêche	3.44%	5.35%	4.36%	2.58%	5.49%	3.73%	2.19%	5.76%	3.69%
Sciences de l' Education	1.46%	61.57%	30.47%	0.80%	57.01%	23.05%	1.28%	54.69%	23.73%
Sciences de l' Ingénierie et Technologies	26.8%9	3.17%	15.44%	26.40%	4.24%	17.63%	25.40%	4.19%	16.48%
Sciences de Gestion et Administration	23.67%	11.75%	17.92%	19.98%	13.53%	17.43%	21.68%	10.99%	17.19%
Sciences Exactes									
Sciences Médicales et de la Santé	3.98%	0.93%	2.5%	7.39%	3.31%	5.78%	8.21%	8.12%	8.18%
Sciences Naturelles et de l' Environnement		0.73%	0.35%		0.77%	0.30%	0.02%	0.90%	0.39%
Sciences Sociales, Polítiques et de la Comunication	37.17%	16.50%	100.00%	40.28%	15.67%	30.54%	38.54%	15.33%	28.79%
Total Général	**13779**	**12856**	**26635**	**23178**	**15186**	**38364**	**26089**	**18918**	**45007**

2016		2016	2017		2017	2018		2018
Privée	**Publique**	**Total**	**Privée**	**Publique**	**Total**	**Privée**	**Publique**	**Total**
0,83%	1,4%	1,117%	0.70%	2.19%	1.43%	0,63%	2,24%	1,38%
0,31%	1,9%	1,119%	0.28%	2.26%	1.25%	0,24%	2,80%	1,44%
6,63%	42,3%	23,9%	5.52%	41.4%	23.1%	5,6%	37,2%	20,4%
16,8%	11,8%	14,4%	17.6%	11.6%	14.6%	18,5%	12,3%	15,6%
15,3%	10,7%	13,1%	17.1%	10.7%	13.9%	15,5%	11,4%	13,6%
0,01%	1,26%	0,61%	0.006%	0.98%	100.0%	0,006%	0,67%	0,54%
14,9%	9,1%	12,1%	15.7%	9.50%	12.6%	16,6%	9,6%	13,4%
0,08%	1,26%	0,65%	0.12%	1.14%	0.63%	0,16%	1,49%	0,78%
44,9%	20,01%	32,9%	42.8%	20.1%	31.65	42,4%	21,6%	32,6%
124023	**116035**	**240058**	**129252**	**125032**	**254284**	**138469**	**122154**	**260623**

Domaines de Connaissance	2016		2016	2018		2018
	Privée	Publique	Total	Privée	Publique	Total
Arts et Humanités	0,83%	1,4%	1,117%	0,63%	2,24%	1,38%
Sciences Agraires et da Pêche	0,31%	1,9%	1,119%	0,24%	2,80%	1,44%
Sciences de l' Education	6,63%	42,3%	23,9%	5,6%	37,2%	20,4%
Sciences de l' Ingénierie et Technologies	16,8%	11,8%	14,4%	18,5%	12,3%	15,6%
Sciences de Gestion et Administration	15,3%	10,7%	13,1%	15,5%	11,4%	13,6%
Sciences Exactes	0,01%	1,26%	0,61%	0,006%	0,67%	0,54%
Sciences Médicales et de la Santé	14,9%	9,1%	12,1%	16,6%	9,6%	13,4%
Sciences Naturelles et de l' Environnement	0,08%	1,26%	0,65%	0,16%	1,49%	0,78%
Sciences Sociales, Polítiques et de la Comunication	44,9%	20,01%	32,9%	42,4%	21,6%	32,6%
Total Général	**124023**	**116035**	**240058**	**138469**	**122154**	**260623**

ANNNEXE 3 : Outils d'enquête : Guide d'entretien et Questionnaire

GUIDE D'ENTRETIEN

Pouvez-vous me décrire votre parcours professionnel depuis la fin de vos études dans un premier temps et ensuite, on abordera vos activités actuelles d'enseignant dans l'enseignement supérieur.

Plusieurs relances

1. Parcours professionnel
2. Activités actuelles
3. Modalités d'intervention pédagogique
4. Relations avec l'environnement économique et social
5. Principales contraintes
6. Projet Professionnel

QUESTIONNAIRE

Pour chacune des compétences suivantes, pouvez-vous indiquer votre niveau?

Q1. élaborer des projets de formation

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q2. formuler les objectifs de formation

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q3. mettre en œuvre un dispositif d'évaluation de la formation

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q4. structurer le contenu d'une action de formation

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q5. adapter des outils de formation : études de cas, support multimédia, questionnaires, exercices, enquête de terrain, autres,…

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant

- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q6. créer des outils de formation : études de cas, support multimédia, questionnaires, exercices, enquête de terrain, autres,…

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q7. connaître les méthodes d'enseignement

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q8. adapter les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q9. modifier les contenus de formation en fonction des caractéristiques des étudiants

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q10. adapter ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants

- très satisfaisant

- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q11. modifier ses pratiques en fonction des caractéristiques des étudiants

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q12. capacité à repérer les niveaux d'apprentissage des étudiants

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q13. capacité à repérer les difficultés d'apprentissage des étudiants

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q14. évaluer les compétences conceptuelles ou théoriques des étudiants

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant

- pas du tout satisfaisant

Q15. mettre en œuvre les démarches d'individualisation

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q16. préparer les différentes séances du programme

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q17. assurer le suivi du programme

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q18. Est-ce que vous organisez des travaux dirigés ?

- oui
- non
- si oui, dans quelle proportion ?

Q19. Est-ce que vous organisez des travaux pratiques ?

- oui
- non
- si oui, dans quelle proportion ?

Q20. créer une dynamique participative au sein du groupe des étudiants (échange, discussion)

- très satisfaisant

- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q21. savoir communiquer avec le groupe des étudiants

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q22. sélectionner les étudiants

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q23. orienter les étudiants

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q24. Des professionnels interviennent-ils dans votre secteur de formation ?

- oui
- non
- nsp
- si oui, combien ?

Q25. Des professionnels interviennent-ils dans d'autres secteurs de formation de votre université ?

- oui
- non
- nsp
- si oui, combien ?

Q26. Que pensez-vous de l'intervention des professionnels dans l'enseignement ?

- très favorable
- favorable
- peu favorable
- très peu favorable
- pas du tout favorable

Q27. accompagner les étudiants après la formation

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q28. connaître les besoins actuels du marché du travail

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q29. anticiper les évolutions du marché du travail

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q30. connaître l'organisation des entreprises

- très satisfaisant

- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q31. connaître les différentes branches professionnelles de l'économie angolaise

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

Q32. connaître les dispositifs de la formation professionnelle

- très satisfaisant
- satisfaisant
- peu satisfaisant
- très peu satisfaisant
- pas du tout satisfaisant

CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

CSD 1 Quel est le nom de votre université ?

CSD 2 Quel est le nom de votre faculté ?

CSD 3 Êtes-vous vacataire ou titulaire ?

CSD 4 Quelle est votre spécialité de formation ?

CSD 5 Quelle est votre nationalité :

CSD 6 Où avez-vous fait vos études supérieures ?

- totalement en Angola
- partiellement en Angola
  précisez le (les) pays :

CSD 7 Quel est votre âge ?

CSD 8 Quelle était la profession de votre père à la fin de vos études ? (la dernière, s'il n'est plus en activité)

- Agriculteur
- Commerçant
- Cadre
- Employé ou ouvrier
- Sans profession

CSD 9 Quelle était la profession de votre mère à la fin de vos études ? (la dernière, si elle n'est plus en activité)

- Agricultrice
- Commerçante
- Cadre
- Employée ou ouvrière
- Sans profession