

Evaluation du programme de formation en marketing dans l'université algérienne - Essai d'évaluation avec le modèle de Stufflebeam

Evaluation of the training program of marketing in the Algerian university - Trial evaluation by the Stufflebeam model

GUELAILIA Redouane *
Université d'Oran 2, Algérie
guelailia.redouane@gmail.com

REGUIEG-ISSAÂD Driss
Université d'Oran 2, Algérie
reguiegissaad@yahoo.fr

Date de réception : 18/04/2021; Date d'acceptation : 20/05/2021

Résumé

Cet article vise à évaluer le programme de formation en marketing dans l'université algérienne avec le modèle de Stufflebeam. Ce dernier évalue les quatre composantes essentielles d'un programme de formation (le contexte, les intrants, le processus, et le produit) et implique les parties concernées par ce programme (les diplômés, les enseignants, et les employeurs). Pour cela, une enquête par questionnaire a été menée auprès de trois échantillons de chacune de ces trois populations pour mesurer leur jugement envers ce programme.

Les résultats de l'étude indiquent qu'au niveau du contexte, la superficialité des objectifs du programme ne permet pas de dégager un jugement précis ; au niveau des intrants, les ressources ne facilitent pas le déroulement du programme ; au niveau du processus, il y'a un déséquilibre entre la théorie et la pratique; et au niveau du produit, ce programme ne permet pas d'acquérir compétences nécessaires à l'exercice des fonctions marketing.

Mots clés : Evaluation, programme de formation, programme de marketing, modèle d'évaluation, modèle de Stufflebeam, modèle CIPP.

Classification JEL : M39; A23 ; P36.

Abstract:

This paper aims to evaluate the training program of marketing in the Algerian university by using the Stufflebeam model of evaluation. This model evaluates the four essential components of a training program

* guelailia.redouane@gmail.com.

(context, input, process, and product), and involves the parties concerned by the program (graduates, teachers, and employers). For that purpose, we have conducted a survey of three samples representing these three populations in order to measure their judgment towards the program.

The results of this study indicate that regarding the context, the superficiality of the program objectives can't provide an accurate judgment; regarding the inputs, the educational resources don't facilitate the running of the program; regarding the processes, there's a great imbalance between the theoretical and practical parts of the program; and regarding the product, this program can't allow acquiring the necessary skills for the exercise of functions related to marketing.

Keywords: Evaluation, training program, marketing program, evaluation model, Stufflebeam model, CIPP model.

Introduction

La généralisation du système LMD en Algérie a permis d'émerger plusieurs programmes de formation. Or cette variété de programmes s'est rarement accompagnée d'une véritable démarche pour les bien évaluer afin de mesurer l'atteinte des objectifs et apporter les améliorations nécessaires. Dans le meilleur des cas, l'évaluation se limite à la mesure de satisfaction sans suivre une véritable démarche méthodologique telle que préconisée par la littérature scientifique dans le domaine d'évaluation. Une telle évaluation n'indique pas ni si le programme est de qualité ou non, ni s'il faut l'améliorer, ni les modifications à apporter. En revanche, une évaluation qui suit une approche bien définie ou un modèle plus explicite permet de situer et d'isoler les lacunes à remédier.

C'est dans ce contexte que nous proposons cet article qui vise à évaluer le programme de formation en marketing avec le modèle de Stufflebeam en essayant de répondre à la problématique suivante : « **Comment évaluer le programme de formation en marketing dans l'université algérienne?** ».

À partir de cette problématique, quelques questions se posent alors :

- Comment évaluer un programme de formation?
- Le programme de formation en marketing dans l'université algérienne permet-il d'atteindre les objectifs fixés?
- Ce programme prépare-t-il les diplômés à l'exercice des différents métiers marketing?

Pour répondre à ces questions, les hypothèses suivantes ont été émises :

- Le modèle de Stufflebeam permet d'évaluer pertinemment un programme de formation en marketing puisqu'il aborde les quatre composantes du programme ensemble;
- Les objectifs formulés dans les programmes de formation en marketing dans l'université algérienne ne reflètent pas l'attente des parties concernées par ce programme, notamment les diplômés et les employeurs ;
- La difficulté d'insertion des diplômés de marketing est liée à l'incohérence entre les notions enseignées et les attentes des employeurs en matière de compétences.

Pour étudier cette problématique et valider ou rejeter ces hypothèses, nous avons conduit une étude exploratoire en interrogeant trois échantillons des acteurs concernés par ce programme, à savoir les diplômés de marketing, les enseignants, et les employeurs susceptibles de pratiquer l'activité marketing.

Cet article se compose de quatre sections, dans un premier temps nous définissons les concepts évaluation, programme de formation, et modèle d'évaluation, puis nous présentons le modèle d'évaluation de Stufflebeam. La troisième section expose les choix méthodologiques de notre étude. Enfin, nous discutons de manière synthétique les différents résultats de nos trois enquêtes

1- Définition des concepts

1-1 Evaluation

Beaucoup d'auteurs ont tenté de définir l'évaluation, cette diversité de définitions reflète diverses attentions sur plusieurs dimensions : la mesure, le jugement professionnel, l'atteinte des objectifs, l'utilité ou la valeur du programme, et le caractère décisionnel impliqué dans l'évaluation. Le constat le plus important à retenir de ces définitions est la détermination de la valeur d'un programme de façon formelle, cela suppose que l'évaluation ne peut être informelle, une évaluation informelle n'est au fait qu'une détermination ou appréciation de la qualité d'une chose dans nos actes quotidiens, tandis qu'une évaluation formelle est faite à partir d'un ensemble de critères bien définis, et basée sur des informations pertinentes. Une évaluation qui suit une démarche scientifique.

Dans notre article, nous retenons la définition proposée par De Ketele et al. (2007, p. 183), selon eux « l'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé en vue de prendre une décision ». Cette définition précise que l'évaluation de programme permet de recueillir des

informations pertinentes et fiables pour prendre une décision par rapport à un objectif fixé.

1-2- Programme de formation.

Dans le domaine d'éducation et d'enseignement, les définitions se focalisent sur des notions précises telles que la cohérence d'un ensemble, la structuration d'activités, la définition d'objectifs pour atteindre le développement de l'individu à travers des moyens et ressources. Ceci nous amène à adopter une définition de synthèse du programme de formation comme étant un ensemble d'activités pédagogiques structuré, cohérent, avec des moyens et des ressources (humains, matériels, informations) dont l'objectif est de produire des changements pour les participants potentiels.

1-3- Modèle d'évaluation

En éducation le terme «modèle» désigne une formalisation généralisante et exemplaire à partir d'une situation étudiée, le modèle est alors une «une exhibition d'une structure, d'une chaîne d'éléments liés par des relations stables et produisant une fonction, réalisant une transformation : une suite réglée d'enchaînements». Ainsi, l'évaluation consisterait à la représentation d'un objet en le modélisant. La modélisation est l'utilisation «d'un ensemble de principes et de postulats et qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent» (Bonniol, Vial, 1997, p. 6). Le modèle d'évaluation permet à l'évaluateur de maîtriser sa représentation de l'objet afin de s'orienter face au foisonnement des phénomènes réel (Figari, Tourmen, 2006, p. 9). Une évaluation qui suit une démarche scientifique est réalisée sur «la base de modèles qui orientent l'évaluateur dans son choix» (Dubois, Marceau, 2005, p. 12).

2- Le modèle de Stufflebeam.

Le modèle de Stufflebam est le modèle le plus mondialement connu. Il est basé sur la décision en situation (De Ketele, 1993, p. 67). L'évaluation selon Stufflebeam fournit un ensemble d'informations qui permettent de prendre les décisions adéquates pour améliorer le fonctionnement d'un programme. La prise de décision est la raison principale de toute évaluation. Pour cela Stufflebam (1980) classe les décisions en quatre catégories

- **Les décisions de planification** : elles concernent la fixation des objectifs et déterminent les modifications majeures que doit subir un programme;
- **Les décisions de structuration** : elles se rapportent à l'élaboration d'un plan d'opération et déterminent les moyens à prendre pour atteindre les objectifs fixés ;
- **Les décisions d'implantation** : elles concernent la mise en place, le contrôle et le raffinement du plan d'opération ;

- **Les décisions d'interprétation-reliance** : elles se rapportent à l'évaluation des résultats et la reliance, ou la continuation, ou la terminaison, ou la modification des opérations.

A chacun des quatre types de décisions correspond un objet d'évaluation, et un type de prise de décision.

Tableau n° 01 - Les 4 types d'évaluation du modèle CIPP

Types d'évaluation	Objets d'évaluation	Types de décision
Contexte	Objectifs du programme	Planification
Intrants	Ressources disponibles	Structuration
Processus	Fonctionnement du programme	Application
Produit	Résultats obtenus	Révision

Source : THIAM Makhouradia, « Évaluation d'un programme de formation en administration des services de soins infirmiers », Université de Montréal, 2012, p. 100

a) L'évaluation du contexte : c'est le type d'évaluation de base, elle vise à fournir un modèle théorique pour fixer les objectifs par rapport aux besoins. Il s'agit de recenser les éventuels problèmes à résoudre, identifier les besoins des utilisateurs d'un programme, et trouver l'adéquation entre les besoins et les objectifs fixés. Pour cela, l'évaluateur doit collecter des informations sur la perception des acteurs par rapport au programme, et les difficultés de sa mise en œuvre. Selon Stufflebeam et Shinkfield (2007), les résultats obtenus devraient fournir une base solide pour prendre des décisions de planification, c'est-à-dire ajuster ou fixer les objectifs et les priorités, de cibler les initiatives à prendre ou les modifications à apporter .

b) L'évaluation des intrants : elle vise à fournir l'information nécessaire sur les ressources humaines, matérielles, et financières disponibles, et comment les exploiter pour atteindre rationnellement et efficacement les objectifs fixés. Elle permet de choisir les options en rapport avec les besoins et les objectifs déterminés précédemment .

c) L'évaluation du processus : il s'agit d'une analyse continue qui permet d'identifier les problèmes d'implantation du programme pour les corriger, et vise à recueillir les informations sur le déroulement du programme afin d'élaborer des directives pour en changer les conditions ; et vérifier les écarts entre les tâches planifiées et les tâches exécutées.

d) L'évaluation du produit : elle concerne l'atteinte des objectifs fixés, et consiste à mesurer et interpréter les effets d'un programme. Cette évaluation n'est pas limitée au programme achevé, elle prend place tout au long de la

durée du programme. Elle peut se faire à travers la collecte et l'analyse des témoignages des personnes reliées au programme, et la comparaison des effets du programme avec les résultats d'autres programmes. Les résultats obtenus devraient permettre de prendre des décisions sur la continuation, la terminaison, la modification, la réorientation ou le recyclage du programme

3- Méthodologie de recherche

3-1 Populations

Notre démarche méthodologique s'articule autour de trois enquêtes distinctes conduites comme suit :

- Une première enquête menée auprès des diplômés universitaires en marketing. Elle cherche à déterminer la conformité entre les connaissances acquises et les compétences souhaitées ; et la pertinence des méthodes pédagogiques et la qualité des différentes ressources disponibles.
- Une deuxième enquête menée auprès des enseignants universitaires. Elle cherche à déterminer la cohérence entre le contenu du programme et les objectifs visés ; et la qualité des différentes ressources disponibles.
- Une troisième enquête menée auprès des employeurs. Elle cherche à déterminer l'adéquation entre le programme et l'exercice de la fonction marketing ; et l'implication des employeurs dans la conception du programme.

3-2 Questionnaires

Nous avons conçu trois questionnaires, un pour chaque enquête. Nous avons préparé les questionnaires de façon qu'ils correspondent aux quatre types d'évaluation qui constituent le modèle de Stufflebeam (le contexte, les intrants, le processus, et le produit). Le premier questionnaire (destiné aux diplômés) comporte 84 questions regroupées en cinq axes. Le deuxième questionnaire (destiné aux enseignants) comporte 71 questions regroupées en quatre axes. Et le troisième questionnaire (destiné aux employeurs) comporte 76 questions regroupées en deux axes. Les questionnaires ont été construits en combinant les échelles d'opinion, les questions fermées et les questions ouvertes. La plupart d'entre elles ont été formulées sous forme d'échelle de type Likert à cinq niveaux.

L'évaluation du **contexte** est basée sur les indicateurs suivants :

- Les objectifs du programme ;
- La cohérence entre es objectifs et les compétences à acquérir;
- L'adéquation entre le programme et l'exercice des fonctions liées au marketing ;

- La cohérence entre les connaissances acquises et les compétences souhaitées.

L'évaluation des **intrants** est basée sur la qualité des supports pédagogiques, des ressources didactiques, des bâtiments et salles de cours, et l'équipement informatique et Internet.

L'évaluation du **processus** est basée sur :

- L'accès et la durée de la formation ;
- La clarté du contenu du programme ;
- L'équilibre entre la théorie et la pratique ;
- La pertinence des méthodes pédagogiques ;
- L'accomplissement du stage et mémoire de fin d'études ;
- Le mode d'évaluation (examens et contrôles) ;
- L'implication des employeurs dans le programme.

L'évaluation du **produit** est basée sur :

- Le jugement global porté par les participants ;
- L'atteinte des objectifs fixés dans le programme ;
- L'atteinte des objectifs fixés par les participants ;
- L'insertion professionnelle des diplômés ;
- L'acquisition de connaissances et compétences nécessaires à l'exercice des fonctions liées au marketing.

3-3 Echantillonnage

Nous avons utilisé un type d'échantillonnage de convenance en contactant plusieurs participants (diplômés, enseignants, employeurs) susceptibles d'être intéressés par l'évaluation du programme. Les participants ont été contactés directement ou en ligne via la plateforme électronique de Google Drive. La collecte des données s'est déroulée entre juillet et septembre 2020. Les personnes sollicitées pour nos trois enquêtes (diplômés, enseignants, employeurs) viennent ou exercent principalement dans les régions de Tiaret, Tissemsilt et Chlef.

Après épurations des questionnaires incomplets, nous avons récolté 158 questionnaires valides pour le premier échantillon (diplômés), 60 pour le deuxième (enseignants), et 22 pour le troisième (employeurs).

Le 1^{er} échantillon (diplômés) est composé de 56% de femmes et 44% d'homme. La tranche d'âge la plus importante s'étalant entre 25 et 34 ans, ce qui représente 56% de la totalité de l'échantillon étudié. 38% des répondants ont une licence, 55% ont un master et 6% ont un doctorat. La majorité (78%) a obtenu son diplôme durant la période 2016 – 2018.

Le 2^e échantillon (enseignants) est composé de 75% d'hommes et 25% de femmes. La tranche d'âge la plus importante (55% de l'échantillon) s'étalant entre 30 et 39 ans. 42% des répondants sont des maîtres de conférences, 23% sont des maîtres assistants, 27% sont des vacataires, et 8% sont des

professeurs. La moitié de l'échantillon a une expérience de cinq à quinze ans dans l'enseignement supérieur.

Pour le 3^e échantillon (employeurs) nous n'avons retenu que les entreprises qui pratiquent des activités marketing. Cet échantillon est reparti sur plusieurs domaines et secteurs économiques notamment la mécanique et la métallurgie (18%), les finances (41%), la distribution (14%) et est dominé par le secteur étatiques (59%), leur activités s'étendent sur des marchés locaux (18%), régionaux (18%), national (59%), et internationaux (5%). La majorité des entreprises (41%) emploie moins de 50 salariés.

4- Synthèse et discussion des résultats

4-1 Etat du fonctionnement du programme

Les aspects suivants du programme sont examinés :

- a) L'accès à la formation ;
- b) Les objectifs du programme dans les offres de formation ;
- c) Le prérequis nécessaire ;
- d) Le contenu du programme ;
- e) Le stage et le mémoire de fin d'études ;
- f) Le mode d'évaluation (examens et contrôles);
- g) La pédagogie ;
- h) Les équipements et services.

a) L'accès à la formation

L'enquête montre que 77% des diplômés ont opté pour la spécialité marketing comme choix principal. Au fait, l'importance de cette discipline ne cesse d'accroître chez les étudiants de plus en plus conscient de son importance et des opportunités qu'elle peut offrir, en revanche, même si 62% des diplômés avaient une information suffisante sur la nature de l'activité marketing, ils n'avaient pas suffisamment d'information ni sur les objectifs du programme (55% des répondants), ni sur ses débouchés en termes de métiers (46% des répondants). L'importance du marketing ne peut expliquer à elle seule la motivation des étudiants pour cette discipline, une autre catégorie des répondants se sont inscrits dans le seul but d'obtenir un diplôme qui leur permet d'accéder à un statut donné (décrocher un premier emploi ou obtenir une promotion professionnelle). La troisième motivation est l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences en lien avec les emplois occupés (18% des répondants). Il faut ajouter qu'il existe une autre catégorie de répondants (2%) qui se sont inscrits sans aucun objectif précis. Souvent, l'objectif des étudiants n'est pas encore bien fixé au début de leur cursus. Dans ce cas-là, le programme devrait leur allouer les moyens menant

à bien clarifier leurs buts et à opter pour les spécialités qui leur permettent de les atteindre, et ceci dès le début du cursus.

b) Les objectifs du programme dans les offres de formation.

Notre étude indique que 65% des diplômés et 53% des enseignants pensent que les objectifs du programme - tels que formulés dans les offres de formation - n'étaient pas clairs et précis, mais l'avis des enseignants est partagé quant à l'information de ces objectifs aux étudiants, la cohérence du contenu du programme avec ces objectifs, et s'il permet d'acquérir les connaissances et les compétences telles que détaillées dans le programme (55% des enseignants). Cette situation pose des interrogations quant à la formulation des objectifs. La consultation des objectifs formulés dans les offres de formation permet de constater sa superficialité, rédigés souvent sous forme d'une phrase courte de type «à la fin de la formation, l'étudiant sera capable de ...» sans même préciser le moyen de les mesurer. Pour certains enseignants, l'objectif se résume dans l'atteinte du plus haut taux de réussite dans les examens. L'enquête montre que d'après deux diplômés sur trois, les objectifs du programme n'ont pas été communiqués, cet avis est aussi partagé par la moitié des enseignants. Rappelons que la communication des objectifs permet de mieux évaluer un programme de formation, cerner ses lacunes, et justifier les décisions prises.

c) Le prérequis nécessaire

L'enquête révèle que le prérequis nécessaire pour suivre ce programme n'a pas été clairement annoncé aux étudiants (63% des répondants). Un enseignant sur deux ajoute que le contenu du programme n'est pas adapté aux connaissances préalables des étudiants. Même si l'accès à la formation marketing n'exige pas autant de prérequis à proprement dit, l'étudiant doit avoir un minimum de connaissances sur certaines notions de base (gestion, analyse des données, etc.) pourtant certains étudiants ont été affectés à cette spécialité sans avoir ce prérequis, notamment les titulaires de diplôme DEUA de spécialités peu compatibles avec le marketing. Enfin, la majorité des diplômés (82%) avouent ne pas avoir trouvé de difficulté pour accéder à la formation, ceci est le résultat de la simplification des procédures administratives, l'allègement du dossier d'inscription, et la numérisation de ses démarches.

d) Le contenu du programme

La majorité des diplômés porte un jugement positif sur certains aspects du contenu du programme, ainsi 87% d'entre eux estiment que les contenus des cours étaient clairs et correspondent bien aux objectifs, bien adaptés à leurs connaissances préalables, et que la quantité d'information données était suffisante. D'un autre côté, 58% pensent que les notions importantes des cours ont été suffisamment développées. En revanche, 59% d'entre eux

trouvent que certains axes ou cours sont redondants avec d'autres, tels que le marketing électronique avec le commerce électronique, ou le marketing international avec le commerce international. 66% des diplômés regrettent l'indisponibilité des informations sur les cours dans les plateformes électroniques dédiées.

Les diplômés et les enseignants s'accordent à dire qu'il n'y a pas d'équilibre entre la théorie et la pratique, bien que 71% des enseignants estiment qu'il y'a un grand fossé qui sépare la théorie de la pratique, deux enseignants sur trois pensent que le volume horaire attribué à la théorie reste indispensable aux diplômés pour acquérir les concepts théoriques nécessaires pour leurs carrières professionnelles ou académiques.

Si l'opinion des diplômés est partagée quant à la durée de la formation, 70% des enseignants jugent que cette durée n'est pas suffisante pour atteindre les objectifs prévus dans le programme, les deux échantillons trouvent que l'horaire des cours est convenable. Enfin, l'opinion des enseignants est partagée quant à la taille du groupe dans les travaux dirigés, et le nombre des étudiants encadrés.

e) Le stage et le mémoire de fin d'études

La quasi-totalité des répondants des trois enquêtes portent un avis négatif vis-à-vis au déroulement du stage, que ce soit sur la durée, sur l'encadrement, ou sur les apprentissages acquis. La première enquête révèle que 72% des diplômés n'ont effectué qu'un seul stage par cycle de formation, avec une durée très courte (de 15 à 30 jours). 70% des enseignants déplorent ce constat et affirment que ni le nombre ni la durée du stage ne sont suffisants. Cette situation résulte des difficultés rencontrées par les étudiants pour obtenir ou accomplir leur stage. 94% d'entre eux affirment qu'ils se sont débrouillés tous seuls pour décrocher un stage. Le rôle des établissements universitaires sur ce volet reste très minime, et ceci malgré les diverses conventions signées avec les partenaires sociaux.

Parmi les autres difficultés, les diplômés citent la gestion du temps, le choix du thème, le mode d'évaluation, et la non collaboration des entreprises pour obtenir les informations. 70% des enseignants appellent à revoir et bien détailler le mode d'évaluation du stage ou du mémoire qu'ils jugent superficielle.

Les avis des diplômés sont partagés quant à l'atteinte des objectifs du stage, un diplômé sur deux pense qu'il l'a atteint (même si ces objectifs ne sont pas explicitement évoqués), en revanche 63% des employeurs estiment que

le stage effectué par les étudiants dans leurs organismes permet d'appliquer les connaissances acquises.

55% des diplômés et 52% des enseignants portent un jugement défavorable quant à l'encadrement de l'étudiant durant le stage. Les enseignants évoquent l'absence de collaboration entre les deux parties (enseignant et employeur) pour superviser les étudiants. Ces derniers soulignent qu'ils étaient livrés à eux même sans aucun accompagnent ou encadrement, tandis que 56% des employeurs déclarent avoir assuré un bon encadrement des étudiants.

f) Le mode d'évaluation (examens et contrôles)

Les avis des diplômés et des enseignants sont généralement positifs sur le mode d'évaluation. La majorité jugent que les conditions de passer les examens étaient bonnes, que la durée des examens étaient favorable aux épreuves, et que les périodes de révision étaient suffisante. 75% des enseignants pensent que le système d'évaluation assure l'égalité des chances pour tous les étudiants, mais ces derniers – même s'ils estiment avoir été évalués correctement et équitablement (57% de réponses) - pensent que le mode d'évaluation n'est pas approprié, et déclarent ne pas avoir eu de connaissances - au début du cursus – du régime d'examens et les modalités de contrôle de connaissance (55% de réponses). En revanche, 72% des enseignants affirment que les modalités d'évaluation sont toujours communiquées à l'avance aux étudiants. Enfin 83% des enseignants préfèrent toujours la méthode d'évaluation classique (un contrôle continu plus un examen final), mais déplorent (à 70%) la méthode d'évaluation du mémoire ou du rapport de stage, jugée superficielle et implicite, ainsi que les notes attribuées par les encadrants dans les entreprises, jugées surévaluées.

g) La pédagogie

Notre enquête révèle une large domination des méthodes d'enseignement sur les méthodes d'apprentissage, et une grande insatisfaction envers les méthodes pédagogiques utilisées. 41% des enseignants et 62% des diplômés préfèrent les études de cas et les sorties sur terrain pour voir et étudier les pratiques marketing dans des situations réelles. Malheureusement, ces méthodes sont quasiment absentes. Les méthodes d'apprentissage se résument généralement en séances d'exposés dont les thèmes sont souvent tirés des axes des cours théoriques et abordent rarement le contexte local (l'entreprise et la société algérienne).

82% des diplômés sont satisfaits du langage utilisé par les enseignants (même si 10% d'entre eux préfèrent l'enseignement en langue étrangère), et 64% trouvent que la démarche pédagogique était adaptée à leurs niveaux.

En revanche 44% d'entre eux déplorent la qualité des supports pédagogiques jugée insuffisante et inadaptée à leurs niveaux.

h) Les équipements

Notre étude a montré que les enseignants et les diplômés ne sont pas satisfaits des équipements et services mis à leur disposition pour le déroulement du programme, et estiment qu'ils ne permettent pas d'assurer un bon apprentissage. 81% des enseignants portent un jugement défavorable sur les bâtiments et les salles de cours, 88% sur l'espace approprié pour préparer leurs cours (bureaux des enseignants, salle d'encadrement, salle des enseignants, etc.) et 68% sur les équipements pédagogiques (chaises, tables, tableaux, etc.). Les avis des diplômés sont plutôt partagés sur ces trois volets, mais les deux échantillons expriment un jugement défavorable sur les ressources didactiques existantes à la bibliothèque (67% des enseignants et 60% des diplômés), et sur les équipements informatiques et Internet (89% des enseignants et 80% des diplômés). Certains enseignants utilisent leurs propres moyens du fait de l'indisponibilité de certains équipements (tels que le data shows) ou services (photocopie, tirage, etc.). A ces lacunes s'ajoute le problème de la disponibilité et l'actualisation des ressources bibliographiques. Les enseignants et les diplômés souhaiteraient des ressources riches, variées, pertinentes, et en plusieurs langues, mais trouvent que les ressources bibliographiques sont insuffisantes, les bibliothèques, sont peu fournies en ouvrages de référence récents et de qualité. Les répondants déplorent aussi la faible couverture, voire l'indisponibilité du réseau Internet. L'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) reste très minime, et ne dépassent pas la mise en ligne des cours.

Globalement, les diplômés et les enseignants estiment ne pas avoir atteint les objectifs du programme, même si ces objectifs sont différents pour chaque partie. Par contre, et contrairement aux enseignants qui expriment leur insatisfaction (à 69%), 61% des diplômés sont satisfaits du programme, 63% d'entre eux souhaitent approfondir leur formation et la recommandent à d'autres personnes.

4-2 Préparation des diplômés à l'exercice des fonctions marketing

a) Adéquation entre les connaissances enseignées et les besoins des employeurs

64% des diplômés et 53% des enseignants estiment que le contenu des cours ne correspond pas aux réalités actuelles des métiers. Un diplômé sur deux pense que les informations transmises n'étaient pas d'actualité, et que les cours et les notions abordées ne répondent pas aux exigences des fonctions de marketing. Même si le programme est jugé bénéfique par les diplômés car il permet d'acquérir les différentes notions théoriques, il reste très loin des réalités du marché de travail et du contexte local.

Notre enquête révèle que ce programme est mal connu par la totalité du troisième échantillon (les employeurs) tant sur le contenu que sur les objectifs. Ils regrettent le manque de réactivité du programme quant à l'évolution de son contenu jugé inadapté aux enjeux du secteur et inadéquat aux nouveaux besoins des entreprises. Les employeurs ne sont pas satisfaits du rendement des diplômés sur le plan des compétences, et déclarent que les partenariats proposés par les universités se limitent à l'accueil des stagiaires ou la formation des employés dans le cadre des quotas alloués aux partenaires sociaux. Ils ajoutent qu'ils n'ont pas été sollicités pour la conception du programme. En revanche, 55% des employeurs déclarent être disposés à collaborer avec les universités dans le processus d'élaboration du programme.

b) Acquisition de connaissances et compétences

Les avis des diplômés, enseignants, et employeurs sont partagés quant aux connaissances et compétences que le programme permet d'acquérir. Les diplômés déclarent se trouver devant une nouvelle situation qui nécessite des compétences et des connaissances différentes de celles enseignées. Les enseignants estiment que ce programme ne permet d'acquérir et de développer que quelques compétences telles que la capacité d'argumenter, la capacité d'écoute, et le désir d'apprendre et de se perfectionner. Les attentes des employeurs sont fortes sur plusieurs compétences attendues chez les diplômés, mais leurs attentes sont souvent revues à la baisse sur plusieurs d'entre elles, ainsi ils jugent que le programme ne permet pas de développer suffisamment de compétences nécessaires telles que la capacité à planifier et d'organiser le travail, de supporter les situations stressantes, de communiquer en français, de porter un jugement correct, d'argumenter et de défendre une idée, de résoudre des problèmes, de diriger une équipe, d'identifier correctement les attentes des clients, d'innover, d'avoir une capacité d'écoute, d'avoir le goût des défis, ou même d'être ponctuel.

95% des employeurs proposent des programmes de formation complémentaires aux nouvelles recrues, mais ces programmes ne s'adressent pas uniquement aux diplômés en marketing. Les formations métiers et les compétences dites techniques (comptabilités, finances, etc.) sont généralement privilégiées aux formations marketing. Les employeurs

regrettent aussi la faible part dans le programme, voire l'absence de cours réservés aux négociations, ventes, et achats. Ils signalent aussi la faible maîtrise des langues étrangères chez beaucoup de diplômés.

c) Insertion professionnelle

Notre étude révèle une insertion difficile et lente des diplômés dans le marché de travail. Ils mettent généralement deux à trois ans pour décrocher un premier emploi. Les établissements de la fonction publique est l'employeur d'un diplômés de marketing sur deux, alors que les entreprises des services (banques et assurances, télécoms et téléphonie mobile) sont le l'employeur principal dans le secteur économique. Rare sont les diplômés qui arrivent à créer leur propre entreprise, et ceci malgré que la majorité des établissements universitaires sont dotés d'une structure appelée « maison de l'entrepreneuriat » qui sensibilise les étudiants à la culture et l'esprit entrepreneurial, et les assiste dans l'insertion professionnelle et la création d'entreprise.

Malheureusement – et dans beaucoup de cas – la fonction exercée par le diplômé n'est pas liée au domaine du marketing, et la nature de travail est loin d'être adéquate avec la formation reçue. Certains diplômés vont plus loin et pensent qu'ils pouvaient exercer cette fonction sans besoin de passer par cette formation.

Le concours professionnel reste le moyen utilisé par 55% des répondants pour accéder au marché de travail. Ce moyen est privilégié par les établissements publics et strictement encadré par la réglementation. Les organismes d'emploi n'ont qu'une faible contribution dans l'insertion professionnelle (13%), leurs missions se limitent généralement aux statistiques et à la préparation des listes de candidatures suivant les besoins des employeurs.

Le stage pratique est très loin d'assister les diplômés dans l'insertion professionnelle (seulement 4% des répondants). Cette situation révèle que les partenariats avec les différents acteurs socioéconomiques n'ont pas permis une meilleure insertion professionnelle des diplômés. Le développement des projets tutorés sont rarissimes voire inexistantes.

Notre troisième enquête révèle que 73% des employeurs accompagnent leurs nouvelles recrues par une forme de soutien ou d'encadrement dès leur entrée en fonction. Les répondants ne précisent pas la nature ou la durée de cet encadrement, mais nous notons que cet encadrement se concentre surtout dans les entreprises étatiques et à grand effectif. Les fonctions liées à la clientèle (chargé de clientèle, conseiller de clientèle, etc.) est le genre

d'emploi le plus accordés par nos répondants aux diplômés de marketing (37% de réponses), suivi des fonctions commerciales (19% de réponses), et chargés d'études (14% de réponses)

Nous constatons que les employeurs ne donnent pas suffisamment d'importance à la spécialité marketing en tant que telle, seulement 23% des employeurs exigent cette spécialité pour ce genre d'emploi. Pour le reste, d'autres diplômes peuvent être pris en considération (économie, management, et même droit). Pour les postes d'encadrement, l'expérience est privilégiée sur la spécialité

Conclusion :

A travers cette étude, nous avons essayé d'évaluer le programme de formation en marketing dans l'université algérienne à partir du modèle de Stufflebeam, appelé aussi le modèle CIPP (pour Contexte, Intrants, Processus, Produit). Après l'analyse des résultats, plusieurs constats ont alors émergés :

- D'abord, au niveau du contexte, les objectifs du programme ne sont pas clairement définis, et ne précisent pas le moyen de les mesurer, ce qui complique l'appréciation du programme et ne permet pas de dégager un jugement précis.

- Au niveau des intrants, les ressources pédagogiques et didactiques, ne facilitent pas le bon déroulement du programme, et n'assurent pas une bonne acquisition de connaissances.

- Au niveau du processus, les procédures des inscriptions et le prérequis nécessaire ont permis un accès souple à la formation, en revanche, il existe un grand déséquilibre entre les volets théoriques et pratiques du programme. Le stage n'a pas permis de transférer et appliquer les connaissances théoriques sur le terrain, à cause des difficultés liées à l'obtention du stage, et le suivi par l'employeur.

- Enfin, au niveau du produit, l'insertion des diplômés dans le marché de travail est difficile et lente. Le programme est souvent mal connu par les employeurs qui pensent qu'il ne permet pas d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice des fonctions liées au marketing.

Notre étude nous a aussi permis de comprendre que l'évaluation d'un programme de formation est une discipline consciente puisqu'elle permet de porter un jugement sur un programme tout en évoquant la complexité de cette opération. En revanche, sur le plan méthodologique, il est compliqué de mesurer ces résultats, car il est très difficile de les apprécier qu'après une longue durée après la fin du programme (des mois ou des années), aussi il est très difficile d'imputer un tel résultat à un tel programme plutôt qu'un tel autre, d'où la nécessité d'utiliser un modèle d'évaluation afin de bien

identifier les besoins et communiquer les résultats. Le choix d'un modèle doit se faire dans le contexte particulier de son utilisation, quant à sa capacité à dégager des interrogations pertinentes, et de favoriser le recueil des informations nécessaires pour résoudre les problèmes. La question n'est pas de suivre strictement un modèle donnée, mais de trouver des approches adéquates aux différentes situations et problèmes. Les anciennes modèles ne sont pas forcément applicables aujourd'hui. Mais peuvent être adoptés au contexte actuel. Il est même recommandé de combiner plusieurs modèles et méthodes.

Bibliographie :

- BONNIOL Jean-Jacques, VIAL Michel, 1997, **Les modèles de l'évaluation, Textes fondateurs et commentaires**, De Boeck Université, Bruxelles.
- DE KETELE Jean-Marie, CHASTRETTE Maurice, CROS Danièle, METTELIN Pierre, 2007, **Guide du formateur**, 3^e édition, De Boeck, Bruxelles.
- De KETELE Jean-Marie, 1993, **L'évaluation conjuguée en paradigmes**, Revue française de pédagogie, volume 103, pp. 59-80.
- DUBOIS Nathalie, MARCEAU Richard, 2005, **Un état des lieux théoriques de l'évaluation**, The Canadian Journal of Program Evaluation, 20(1), pp. 1-36.
- FIGARI Gérard, TOURMEN Claire, 2006, **La référentialisation: une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique Vers une comparaison des approches en France et au Québec**, Mesure et évaluation en éducation, Vol. 29, N° 3, pp. 5-25.
- STUFFLEBEAM Daniel L. 1980, **L'évaluation en éducation et la prise de décision**, Editions NHP, Victoriaville, Québec.
- STUFFLEBEAM Daniel L., SHINKFIELD Anthony J. 2007, **Evaluation theory, Models, and Applications**, Jossey-Bass, San Francisco California.
- THIAM Makhouradia, 2012, **Évaluation d'un programme de formation en administration des services de soins infirmiers**, Thèse de doctorat en administration de l'éducation, Université de Montréal.