

CHAPITRE 4 : FONDEMENTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE NOTRE RECHERCHE EMPIRIQUE

1. INTRODUCTION
2. EFFICACITE, EFFICIENCE ET EQUITE :
ESSAI DE DEFINITION
3. RELATIONS ENTRE L'EFFICACITE
EXTERNE, L'EQUITE
D'ACCOMPLISSEMENT ET LA
METACOGNITION
4. LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA
RECHERCHE

Afin d'évaluer la qualité de la formation dispensée à l'ENSETP de Dakar, nous avons fait porter la problématique de notre recherche sur les deux concepts que sont l'efficacité externe et l'équité d'accomplissement :

- mesurer l'efficacité externe des diplômés consiste à voir si, à l'issue de la formation, ils sont bien en mesure de remplir les besoins pour lesquels ils ont été formés ;
- mesurer l'équité d'accomplissement des diplômés consiste à voir jusqu'à quel point ils ont les mêmes chances de tirer profit des bénéfices que leur procurent les diplômes délivrés par l'ENSETP.

C H A P I T R E 4 : FONDEMENTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES DE NOTRE RECHERCHE EMPIRIQUE

1. Introduction

En 1993, nous avons élaboré un mémoire de fin d'études dans le cadre de la formation que nous avons suivie en Gestion d'Institutions et de Formation à l'Université Catholique de Louvain (UCL) ; ce travail portait sur l'Analyse de la politique de formation de formateurs à l'ENSETP de DAKAR ; suite à cette étude, le professeur Jean-Marie DE KETELE nous a proposé de poursuivre notre réflexion et de la faire porter sur l'évaluation dudit établissement étant donné qu'en ce qui concerne l'évaluation de systèmes (ou d'institutions), le secteur technique n'est pas suffisamment exploré.

Nous avons vite fait d'accepter cette suggestion d'autant plus qu'en notre qualité de psychologue-conseiller d'orientation scolaire et professionnelle ayant toujours exercé dans un établissement supérieur d'enseignement technique et professionnel, diverses raisons nous rendent plus sensible à la nécessité d'en évaluer les rendements. Aussi nous proposons-nous de faire porter la problématique de notre recherche sur les facteurs qui déterminent l'efficacité externe et l'équité d'accomplissement des diplômés de l'ENSETP de DAKAR.

Cela revient à voir, en ce qui concerne l'efficacité externe, si les « produits » de la formation, à savoir les diplômés sénégalais qui sont sortis de l'ENSETP de DAKAR de 1981 à 1994, répondent aux besoins pour lesquels ils ont été formés ; quant à l'équité d'accomplissement, il s'agit de voir si la population sur laquelle porte la recherche a les mêmes chances d'exploiter dans la société les compétences qu'elle a acquises pendant la formation.

En d'autres termes, relier l'efficacité externe de la formation et l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de l'ENSETP revient à montrer la relation entre la pertinence de la formation et son impact, ou encore la capacité de transfert de compétences de la part des diplômés. Une telle étude s'inscrit dans le cadre de l'évolution actuelle de l'environnement socio-économique du Sénégal, évolution marquée de plus en plus par les lois du libéralisme et des programmes d'ajustement structurel.

De plus, depuis l'indépendance jusqu'à une période assez récente, l'enseignement technique et la formation professionnelle sont relégués au second plan dans la plupart des pays en développement d'Afrique subsaharienne en général, et au Sénégal en particulier.

Dans notre pays, l'enseignement technique a longtemps été marginalisé par rapport à l'enseignement général, tant par la faiblesse de son budget et de ses effectifs que par l'instabilité de son ministère de tutelle. Or, les pouvoirs publics, constatant le déphasage entre la formation et les besoins en main d'œuvre qualifiée d'un pays en « construction », marquent leur sensibilisation en décidant de développer l'enseignement technique (voir prévisions du V^o plan quadriennal de développement économique et social qui préconisait de « multiplier par six le nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire technique et professionnel »). Dans la suite de notre travail, nous illustrerons toutes ces affirmations par des données chiffrées.

C'est dans ce cadre que l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) a été mise sur pied en octobre 1976 à Dakar en vue de former les formateurs qui, par un mécanisme de relève progressive de l'assistance technique, sont appelés à prendre en charge notamment les destinées de l'enseignement technique et professionnel dans les différents établissements du pays ; cette formation technique vise à faire acquérir aux étudiants et stagiaires de l'ENSETP, ainsi qu'à ceux qu'ils formeront ultérieurement des connaissances théoriques, techniques et pratiques qui feront d'eux des citoyens aptes à participer efficacement au développement économique et social du Sénégal.

Par ailleurs, l'étude que nous avons menée a lieu à un moment-clé de l'histoire de l'ENSETP. A sa création officielle en 1979, les textes réglementaires de l'établissement stipulaient entre autres que les élèves-professeurs seraient boursiers pendant toute la durée de leur formation (4 ou 5 ans après le baccalauréat) et qu'ils seraient automatiquement pris par la fonction publique à l'issue de leur formation. Cette situation a prévalu jusqu'en 1994 quand d'autres textes sont venus abroger les premiers en précisant notamment que désormais les élèves-professeurs de l'ENSETP n'allaient plus bénéficier de bourses d'études et n'avaient plus de garantie d'emplois dans la fonction publique.

De plus, les travaux de la Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur (CNES) tenus en 1992 à Dakar ont débouché sur un schéma de revitalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaire ; c'est à cet effet que depuis 1996, le regroupement de l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP), de l'Ecole Polytechnique de Thiès (EPT) et de l'Ecole Nationale Supérieure Universitaire de Technologie (ENSUT) a conduit à la mise sur pied de l'Ecole Supérieure Polytechnique (ESP).

L'histoire de l'ENSETP va alors être divisée en deux périodes : celle d'avant 1994 et celle d'après 1994. Notre étude va porter sur la première période et nous souhaitons que les résultats de la recherche puissent aider à mieux affronter l'avenir.

Avec l'avènement du libéralisme économique actuel, les dispositifs méthodologiques et les considérations conceptuelles dans le domaine des recherches en éducation n'ont cessé d'évoluer.

Jusqu'à un passé récent, de telles études étaient l'apanage des économistes de l'éducation dont les travaux étaient surtout centrés sur les coûts de l'éducation et sur une vision restrictive des produits de l'éducation.

De même, selon la Banque Mondiale (1994), la plupart des évaluations de la qualité de l'enseignement en Afrique subsaharienne reposent essentiellement sur des analyses quantitatives des performances actuelles d'un système donné ; or la tendance actuelle, malgré certains problèmes méthodologiques, va dans le sens d'un élargissement des conceptions et d'un enrichissement des analyses quantitatives par une information qualitative systématique sur la dynamique existant au sein des établissements d'enseignement (Banque Mondiale, 1994).

Sous l'impulsion et avec l'appui des organismes internationaux comme la Banque Mondiale, les chercheurs en sciences de l'éducation ont mis au point des dispositifs méthodologiques pour évaluer le rendement des systèmes éducatifs et fournir des indicateurs qualitatifs susceptibles d'aider à la prise de décision en vue d'une amélioration de la situation.

Ce faisant, les spécialistes internationaux, y compris ceux de la Banque Mondiale, s'accordent actuellement pour situer la problématique de l'évaluation du système éducatif autour de trois concepts clés : l'efficacité (interne et externe), l'efficience et l'équité.

Nous allons tenter de définir chacun de ces concepts, et d'appréhender les interrelations qui peuvent exister entre eux.

2. Efficacité, efficience et équité : Essai de définition

Selon que l'on se place du point de vue des économistes de l'éducation ou d'autres spécialistes (pédagogues, sociologues de l'éducation), les travaux sur les sciences de l'éducation offrent deux modes d'approche différents en termes d'évaluation de systèmes éducatifs.

Les économistes de l'éducation (Le Than Khoï, 1967 ; Hallak, 1971 ; Jallade, 1972 ; Kallen, 1972 ; Eicher et alii, 1979 ; Mingat et Tan, 1987 ; Psacharopoulos et Woodhall, 1988) ; Mingat et Suchaut, 2000 ; proposent une approche quantitative plus descriptive et plus centrée sur les coûts de l'éducation.

Par contre, pédagogues et sociologues de l'éducation (Stufflebeam, 1980 ; Perrenoud, 1984 ; De Ketele, 1994 ; Crahay, 1994) proposent une approche qualitative qui est plus portée à expliquer comment se déroule la formation ; cette deuxième approche s'élargit vers des critères de qualité du système éducatif. Les apports de ces deux modes d'approche se complètent pour développer les concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité.

2.1 L'efficacité

Pour beaucoup d'économistes de l'éducation, l'efficacité est synonyme de rendement, de performance. De même dans le dictionnaire actuel de l'éducation (1993), l'efficacité fait l'objet de plusieurs définitions qui font bloc et qui confirment celles des économistes de l'éducation ; c'est ainsi qu'elle (l'efficacité) est considérée comme le degré de réalisation des objectifs d'un programme (??, 1983), ou le degré d'atteinte d'un objectif (Bibeau, J.-R.) ou encore la performance (ibid.).

Les différents spécialistes de l'éducation (pédagogues, économistes de l'éducation...) sont d'accord dans le fait que l'efficacité décrit les relations entre les facteurs (inputs) et les produits (outputs) ; de ce fait l'efficacité s'exprime toujours en pourcentage puisque sa valeur est obtenue en mettant en rapport deux objets de même nature à savoir :

$$\frac{\text{résultat obtenu}}{\text{objectif visé}}$$

Du fait que les relations entre inputs et outputs peuvent évoluer suivant deux perspectives, (à l'intérieur du système ou en dehors du système), l'efficacité comprendra deux dimensions l'efficacité interne et l'efficacité externe.

2.1.1 L'efficacité interne

L'efficacité interne pour laquelle on prend en compte les produits à l'intérieur du système de formation, à partir d'indicateurs de type administratif tels que le nombre de réussites, les

redoublements, les abandons, les inscriptions dans une année, les diplômes terminaux ; ainsi d'après le dictionnaire actuel de l'éducation (1993), l'efficacité interne fait référence à la gestion interne de l'établissement (ou du système) et implique des considérations d'efficacité. A ces indicateurs quantitatifs, nous estimons devoir ajouter des indicateurs sur la qualité des acquis.

Par ailleurs, une attention toute particulière doit être accordée au profil d'entrée des candidats au moment de leur admission à l'institution ; on devrait pouvoir éviter de recruter des apprenants mal préparés, ce qui, le cas échéant, rendrait impossible un enseignement de qualité et mettrait sur le marché de l'emploi des personnes mal formées, voire déformées. Toutefois, quelques difficultés méthodologiques peuvent se poser dans l'évaluation de l'efficacité interne :

- Les indicateurs de type administratif utilisés, apparemment simples, ne sont pas toujours faciles à interpréter car leur opérationnalisation et leur signification changent d'un système ou d'une institution à l'autre.
- Le choix des dénominateurs (les entrées) n'est pas sans incidence sur le résultat obtenu et sa signification :
 - soit P le nombre de réussites, soit E1 le nombre d'étudiants de 24 ans ayant réussi en 1995 ; (le choix des étudiants de 24 ans s'explique par le fait qu'ils constituent la catégorie de ceux qui n'ont pas connu de redoublement jusqu'à la maîtrise, étant entendu que l'âge théorique de réussite au baccalauréat est de 20 ans au Sénégal.)
 - soit E2 le nombre total d'étudiants inscrits en 2000,
 - soit E3 le nombre d'étudiants inscrits à la session de juin 2000.

Ce n'est pas la même chose de comparer entre eux les rapports $P/E1$, $P/E2$, $P/E3$; ces trois rapports sont différents du fait que E1, E2, et E3 sont différents entre eux.

Selon que le mode d'appréhension du rapport entre les entrées et les sorties est synchronique (transversal), le système étant photographié à différents moments, ou au contraire diachronique (longitudinal), les résultats ne sont pas nécessairement équivalents.

Même si les indicateurs d'évaluation interne de type administratif fournissent aux décideurs et aux experts des informations utiles, ils n'en masquent pas moins des disparités considérables en termes de ce qui est souvent appelé qualité des produits ; en effet, la nature relative de la qualité des produits, notamment « les niveaux atteints par les élèves en matière de compétences cognitives et techniques, les acquisitions de savoir faire scientifiques, ou la conformité aux normes sociales de comportement » (Mingat et Tan, page 6), fait que ce qui est reconnu comme réussite dans un système donné peut correspondre à un échec dans un autre système et vice versa. Ces considérations mettent en évidence la nécessité de recourir à d'autres dispositifs d'évaluation interne permettant de comparer les performances académiques réelles des apprenants au niveau national et/ou international grâce à des épreuves standardisées.

Le recours à des tests standardisés pose également quelques problèmes méthodologiques qui sont liés au fait que les programmes de départ qu'il s'agit d'évaluer ne sont pas souvent comparables, que les dispositifs pédagogiques et institutionnels sont également fort différents.

Enfin les dispositifs actuellement praticables ne peuvent pas mesurer certains types d'objectifs essentiels de la formation tels que les savoir-faire, savoir-être et les compétences en situation dont on reconnaît de plus en plus la place centrale dans la formation.

Devant ces limites, de plus en plus de voix s'élèvent pour souhaiter que les dispositifs quantitatifs soient complétés par des dispositifs qualitatifs dans l'évaluation de l'efficacité interne. A ces indicateurs qualitatifs, nous estimons devoir ajouter des indicateurs sur la qualité des acquis.

2.1.2 L'efficacité externe

L'efficacité externe prend en compte les produits ou effets générés par le système éducatif, mais observés hors de lui ; elle implique des considérations d'impact en référence à la population scolaire ; elle se mesure à l'adéquation entre les produits du système par rapport aux besoins actuels ou futurs de la société ; elle tient compte également des besoins du marché du travail et même, selon nous des aspirations individuelles des diplômés. L'efficacité externe peut donc être évaluée quantitativement ou qualitativement.

- L'approche est quantitative lorsqu'elle mesure, par exemple, l'adéquation entre le nombre de diplômés et le nombre de postes de production à pourvoir ou à créer.
- L'approche qualitative quant à elle, compare les compétences acquises en cours de formation aux compétences requises face à des postes de production.

En d'autres termes, l'évaluation de l'efficacité externe à l'ENSETP se propose d'aider à mettre l'homme qu'il faut à la place qu'il faut en vue de promouvoir un développement économique, social et culturel durable du Sénégal. Sous l'effet des programmes d'ajustement structurel et devant le désengagement de l'Etat, l'évaluation de l'efficacité externe des institutions éducatives devrait tenir compte de l'aptitude à entreprendre dont les diplômés doivent faire preuve dans un contexte de libéralisation de plus en plus prononcée. Ceux-ci devront de plus en plus créer des emplois et ne plus tout attendre du marché traditionnel de la fonction publique.

L'évaluation de l'efficacité externe fait le plus souvent appel à des indicateurs sociaux objectifs tels que le nombre de diplômés en chômage un certain nombre d'années après l'obtention du diplôme, le nombre de diplômés occupant une profession de niveau supérieur, égal ou inférieur au diplôme, l'échelle des salaires des diplômés, les sources de rémunération secondaires... A côté de ces indicateurs objectifs, on peut trouver des indicateurs subjectifs tels que le degré de satisfaction exprimé par le professionnel lui-même ou par les responsables, le degré de transférabilité des compétences acquises (De Ketele et Roegiers, 1996) aux besoins de la société. Il est à préciser qu'il n'y a pas d'exclusivité entre ces deux types d'indicateurs qui sont complémentaires.

2.2 L'efficience

Outre l'efficacité, il faut aussi évaluer l'efficience qui est définie selon les économistes de l'éducation comme le rapport entre les produits du système et les ressources investies. Selon les auteurs, l'efficience peut être analysée de diverses façons.

Psacharopoulos et Woodhall (1988) l'analysent en termes d'efficacité technique ou d'efficacité économique ; pour eux, l'efficacité technique se préoccupe de savoir quel est le

résultat maximum qui peut être obtenu à partir d'un montant donné de ressources et d'une technologie donnée, et l'efficacité économique se préoccupe de savoir comment un niveau désiré de résultats peut être obtenu avec le minimum de ressources.

D'autres l'analysent en termes de productivité des institutions d'éducation et de formation (Mingat et Tan, 1987 ; Le Than Khoï, 1967 ; De Ketele, 1989).

Selon Le Than Khoï (1967), la productivité peut être étudiée en fonction du produit et de la valeur de l'instruction. Pour De Ketele,(1989), l'analyse de la productivité doit s'intéresser à l'efficacité technique, à l'efficacité allocative ou prix, et à l'efficacité sociale.

Cela reviendrait à se demander si les produits issus du système éducatif sont non seulement obtenus au moindre coût, mais aussi représentent les éléments les plus valables techniquement et pour les besoins de la société.

En approfondissant cette analyse, nous nous rendons compte que finalement l'efficacité fait appel à la fois à l'efficacité interne et à l'efficacité externe ; on pourrait alors dire qu'un système ne peut prétendre à l'efficacité s'il n'est d'abord efficace en amont (efficacité interne), puis en aval (efficacité externe).

Jusqu'ici, la plupart des indicateurs d'efficacité se réfèrent à des coûts financiers ou s'y ramènent. Cependant, De Ketele et Sall (1995) affirment que, bien que timides, des efforts sont actuellement faits pour tenter d'analyser l'efficacité des systèmes en termes de coûts humains (c'est à dire l'engagement, l'implication, l'effort consenti par une personne pour obtenir un produit déterminé), de coûts sociaux pour les familles (c'est à dire ce que les familles en retirent en termes d'ascension ou de régression sociale) mais aussi ce qu'elles investissent pour la formation, de coûts sociaux pour les pays (en termes d'incidences positives de l'éducation sur la santé, sur l'économie et sur le développement du pays en général (Psacharopoulos et Woodhall, 1988 ; De Ketele, 1992 ; Gicquel, s.d.

Au-delà de l'efficacité, un autre critère de qualité des institutions éducatives est entré en force dans les organismes internationaux en raison de l'intérêt porté ces dernières années aux notions de paix, de démocratie, de droits de la personne humaine, de justice sociale dans l'enseignement : il s'agit de l'équité, et dans les lignes qui suivent, nous allons nous y arrêter particulièrement.

2.3 L'équité

Selon plusieurs spécialistes de l'éducation, la problématique de l'équité en éducation se situe principalement autour de deux pôles :

Selon Mingat et Tan, (1987, p8), les « objectifs d'équité en éducation » recouvrent deux aspects :

- « la quantité d'éducation fournie à différentes sous-populations »,
- « l'impact de l'éducation sur la distribution des revenus futurs parmi ces sous-populations ».

2.3.1 Les différents niveaux d'équité

2.3.1.1 Au plan du « niveau éducatif⁴² »

On s'intéressera à la configuration des taux de scolarisation à un niveau éducatif donné ; à ce propos, l'équité sera évaluée en comparant certaines caractéristiques des élèves comme leur sexe, leur origine géographique, leur appartenance ethnique ou socio-culturelle etc.

- Exemple :
- taux de scolarisation des filles dans l'enseignement élémentaire
- taux de scolarisation des garçons dans l'enseignement supérieur
- taux de scolarisation des filles dans les différentes régions du Sénégal.

2.3.1.2 Au plan du système éducatif dans son ensemble

A ce niveau, l'équité « dépend notamment de la forme de la pyramide scolaire qui illustre la distribution des carrières scolaires futures de la population. Elle dépend aussi du financement des différents niveaux éducatifs qui détermine le montant des ressources publiques que les individus auront accumulées jusqu'au moment où ils quitteront le système scolaire » (OP.CIT, 1987, page 8). En comparant l'allure de la pyramide scolaire et le financement de l'éducation, on a une vue plus large de l'équité, sous l'angle de la répartition des chances et des ressources dans le système éducatif.

2.3.1.3 Autre mode d'approche

Au-delà de la répartition des bénéfiques, pour évaluer l'équité d'accès à l'éducation, on peut aller plus loin et « distinguer qui paie pour l'éducation et qui en tire des bénéfiques » (Mingat et Tan, 1987, page 8). Cette forme d'analyse, plus vaste et plus complexe que les précédentes, requiert néanmoins des données qui ne sont pas toujours faciles à obtenir. Par ailleurs, par équité d'accès, il faut entendre, (ce qui est rarement fait pour des raisons de faisabilité), « le fait qu'à compétences et dispositions égales au départ (ce qui est difficile à 'mesurer') des personnes différentes aient les mêmes chances d'accéder au système d'éducation en question. A ce niveau, il s'agit de l'équité face aux études." (OPCIT, 1995, p.11)

De même, selon De Ketele (1992, p 65), le problème de l'équité de l'investissement éducatif se pose autour des deux axes suivants :

- 1- « la distribution des chances scolaires et des équipements entre les différents groupes sociaux, entre les zones géographiques et les populations (rurales et urbaines) d'une part,
- 2- « la distribution des charges et des avantages de l'éducation d'autre part ».

En nous alignant derrière ces différents auteurs, nous adoptons la définition que Psacharopoulos et Woodhall (1988, p 259) donnent de l'équité. Selon eux, l'équité concerne la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement éducatif sont distribués parmi les différents groupes de la société ».

Par ailleurs, la notion d'équité dans les systèmes éducatifs tient compte de trois groupes de -variables :

⁴² Mingat et Tan entendent par « niveau éducatif » la répartition des apprenants en fonction de leur sexe, du niveau d'enseignement atteint et de l'origine géographique.

- *des variables d'entrée* portant sur les caractéristiques de l'apprenant (sexe, âge, origine socio-professionnelle, origine géographique...)
- *des variables processuelles* relatives à l'établissement (les programmes, la qualité de l'enseignement, les modes d'évaluation, les ressources matérielles et financières, les ressources humaines), aux enseignants, (nombre, qualification, ratio enseignés/enseignant) et aux apprentissages (aptitudes et capacités installées en cours d'apprentissage et performances réalisées),
- *des variables d'effet* ayant trait aux trajectoires scolaires ou universitaires (durée des études, modification de trajectoires), aux résultats obtenus en cours et à la fin des études, et enfin aux chances de réalisation professionnelle, sociale et personnelle qui sont ouvertes par les études poursuivies et les diplômes obtenus.

Selon De Ketele et Sall (1997), ces trois formes de variables permettent d'identifier cinq types d'équité particulièrement centrés sur le système éducatif.

2.3.2 Les différents types d'équité

2.3.2.1 L'équité socio-économique d'accès

Par ce concept (le seul présent dans de nombreux écrits), les chercheurs s'intéressent à la question de savoir si les individus ou les groupes ont les mêmes chances d'accéder à un système déterminé ; il pourrait être résumé par l'équation suivante :

Nombre d'inscriptions dans le système = fonction (sexe, ethnie, religion, origine socio-professionnelle, origine géographique, ...).

Mingat et Tan (1987) proposent d'aborder l'équité dans l'accès à l'éducation selon trois modes d'approches :

2.3.2.2 L'équité socio-économique de confort pédagogique

Elle renvoie à la répartition des conditions d'études en matière de contenus de programmes, de qualité des professeurs, de moyens logistiques, de matériels didactiques..., entre les groupes ou personnes favorisés et les groupes ou personnes défavorisés.

Selon certains économistes de l'éducation, l'équité de confort (ou encore équité dans les études) s'intéresse à la répartition de la qualité des études. On entend par équité de confort pédagogique le fait que les personnes ou groupes défavorisés puissent bénéficier d'un confort pédagogique équivalant à celui offert aux personnes ou groupes favorisés. Pour évaluer le confort pédagogique on a recours à des indicateurs tels que le niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif, les taux d'encadrement, le nombre et la qualité des infrastructures scolaires, la quantité et la qualité des outils didactiques...

2.3.2.3 L'équité pédagogique

Elle est d'autant mieux atteinte que l'action pédagogique n'augmente pas, voire diminue l'écart qui existe entre les forts et les faibles en termes de performances scolaires entre le début et la fin de l'apprentissage (Bressoux cité par De Ketele et Sall, 1995) ; selon Bressoux, un enseignant (et un système éducatif) efficace est celui qui, à la fois, fait augmenter la moyenne des performances et réduit les écarts entre les plus forts et les plus faibles.

2.3.2.4 L'équité de production pédagogique ou équité dans les produits

Par ce critère les chercheurs se proposent de vérifier si, à aptitude égale, des personnes ou des groupes de conditions favorisées d'une part, et de conditions défavorisées d'autre part, ont, au terme de l'apprentissage, des performances scolaires suffisamment semblables quand ils sont soumis à des tests standardisés ; on l'appelle aussi équité de réalisation pédagogique ou équité dans les produits. L'équité dans les produits amène à se demander si, à niveau d'accès égal les programmes existants conduisent tous les apprenants à des niveaux de production pédagogique (savoirs, savoir-faire et savoir-être) équivalents ou pas.

2.3.2.5 L'équité externe ou équité d'accomplissement professionnel, social et personnel

Comme l'indique l'intitulé de notre travail, nous allons nous arrêter particulièrement sur ce concept ; dans les pages qui suivent, nous allons voir d'ailleurs les facteurs qui le déterminent au niveau des diplômés sénégalais de l'ENSETP sortis entre 1981 et 1994.

L'équité d'accomplissement a trait aux chances de se réaliser à la fin d'une formation. Il s'agit de se demander dans quelle mesure des personnes ou des groupes différents ont les mêmes chances de tirer profit, dans la société, des bénéfices que la formation est susceptible de leur procurer. Ces bénéfices peuvent être soit professionnels, soit sociaux, soit personnels.

Evaluer l'équité d'accomplissement des diplômés de l'ENSETP, c'est mesurer si, une fois sortis du système, les chances de se réaliser professionnellement, socialement et personnellement se sont révélées équivalentes pour les différents niveaux de formation, pour les différentes spécialités offertes ; c'est aussi vérifier si, à l'intérieur d'une même spécialité, les diplômés pris individuellement ou en sous-groupes, ont eu les mêmes chances d'exploiter, dans la société, les compétences qu'ils ont acquises durant la formation. Cela consiste à se demander si, à niveau de formation équivalent, les personnes pourront bénéficier ou pas des mêmes avantages sociaux (soins de santé, accès à des institutions d'aide ou de conseil,...), prendre des responsabilités de même ordre dans la vie sociale et politique, être reconnues socialement de façon équivalente, etc.

Enfin, l'équité externe devrait également s'intéresser aux chances de se réaliser personnellement, en tant que personne en projet et en interaction continue avec les autres dans une société en devenir.

Ainsi le schéma ci-dessous illustre les différentes variables prises en considération dans la réalisation de l'équité d'accomplissement au niveau de nos diplômés ; les flèches indiquent le sens de l'influence d'une variable sur l'autre. L'action conjuguée de ces différentes variables agit sur la productivité du système éducatif en général, et plus particulièrement sur son équité.

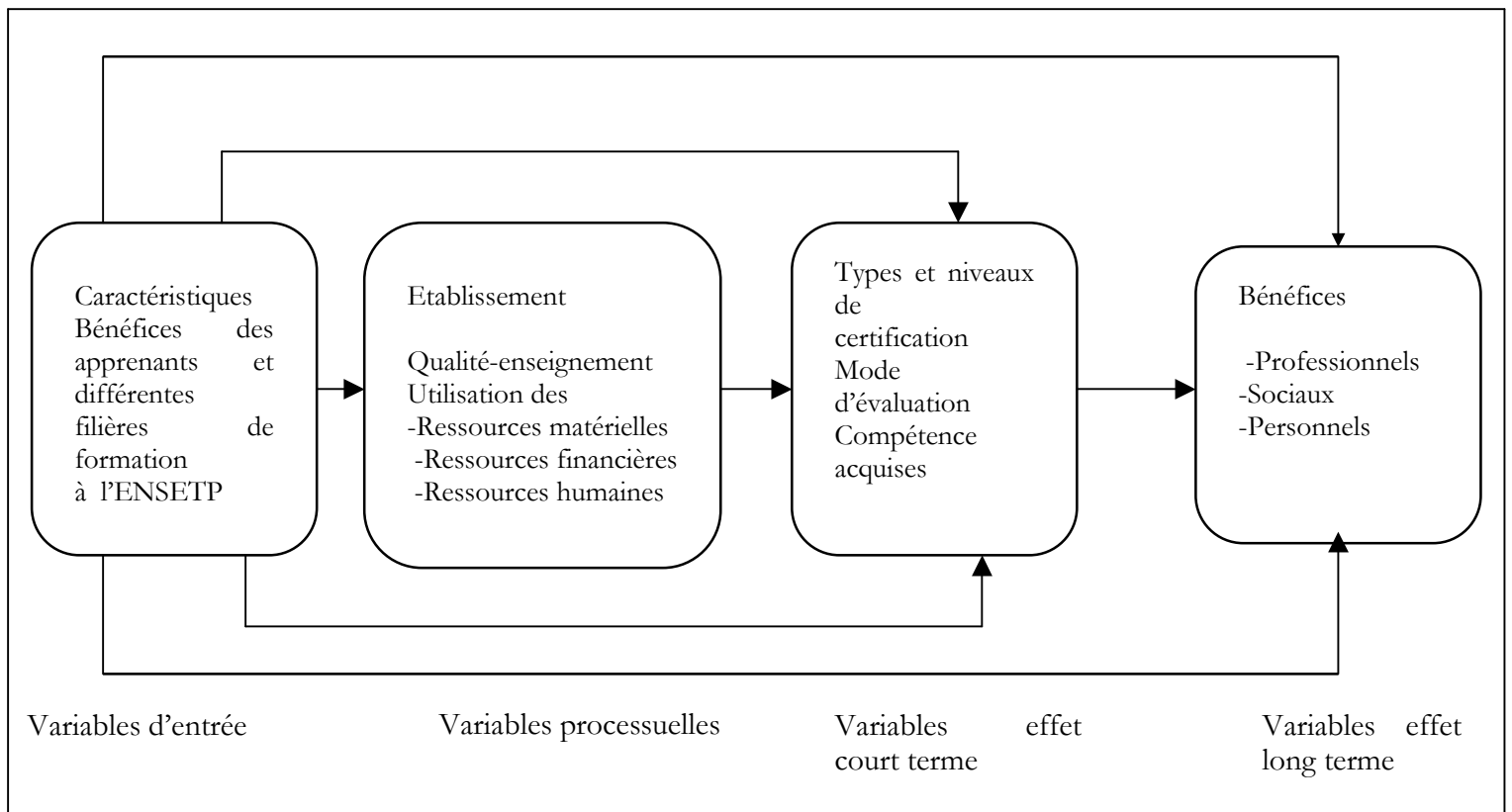


Figure 4. 1 : Les grandes catégories de variables prises en compte dans la réalisation de l'équité d'accomplissement

Par ailleurs, bien que chaque organisation souhaite atteindre à la fois les critères d'efficacité, d'efficience et d'équité, il est difficile qu'ils se réalisent tous simultanément, tant ils entretiennent des relations complexes.

Il est donc important de ne pas les étudier de manière isolée, de ne pas se contenter d'indicateurs moyens globaux (qui masquent la réalité des différenciations), ou de ne pas se satisfaire seulement d'études transversales (qui rabaissent les processus dynamiques d'évolution). Au contraire, il s'avère plus que nécessaire de mener des études longitudinales, de conduire des études de cas approfondies pour mieux cerner la dynamique complexe qui se joue dans l'espace et dans le temps. Aussi nous proposons-nous, au terme de ce cadre conceptuel, d'ouvrir la problématique de notre recherche aux relations entre l'efficacité externe et l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais qui sont sortis de l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP) de Dakar de 1981 à 1994.

Dans la présente étude, le concept d'efficience ne sera abordé que brièvement et nous nous pencherons plus amplement sur ceux d'efficacité externe et d'équité d'accomplissement (ou (équité externe) qui constituent les centres de gravité de notre évaluation.

3. Relations entre l'efficacité externe, l'équité d'accomplissement et la métacognition

Par ailleurs, en considérant les recherches que John Flavell développe depuis une vingtaine d'années en s'inspirant à la fois de la psychologie développementale et cognitive, nous tenterons de montrer la liaison entre efficacité externe, équité d'accomplissement et transfert de compétences par le déploiement de la métacognition c'est à dire des questions relatives « à la connaissance qu'a l'individu de ses propres processus cognitifs et de tout ce qui leur est relié » (Flavell, 1971 cité par Legendre, CUSE, 1995).

C'est d'ailleurs pourquoi nous avons choisi de nous appesantir sur les liens entre efficacité, équité et métacognition car selon nous ce troisième concept traduit une capacité générale de gestion des apprentissages englobant tout à la fois d'autres composantes telles que la résolution de problèmes, l'auto-évaluation, l'anticipation etc.

Ainsi, au cours de leur formation, les étudiants acquièrent un certain nombre de connaissances sur leurs propres connaissances, sur les stratégies qu'ils utilisent, sur leur manière de comprendre ou d'apprendre selon la nature des tâches qu'ils effectuent ou des objectifs de formation qu'ils poursuivent. Flavell regroupe ces connaissances en trois grandes catégories de variables relatives aux personnes, aux tâches et aux stratégies ; nous vous les présentons ci-dessous :

3.1 Les connaissances sur les personnes

Au delà de certaines caractéristiques universelles, chacun possède des connaissances sur sa façon d'apprendre, de mémoriser, de sélectionner l'information. Ayant pris conscience qu'il existe des différences inter-individuelles et intra-individuelles dans les habiletés cognitives et la manière de les utiliser, chacun connaît la plupart de ses capacités et/ou limites : il s'agit de connaissances métacognitives relatives aux personnes.

3.2 Les connaissances sur les tâches

A force d'accomplir diverses tâches pendant leur formation, les apprenants accumulent un certain nombre de connaissances sur les différences qui peuvent exister d'une tâche à l'autre quant à la quantité d'informations disponibles, aux exigences implicites que présente chaque tâche et des capacités de chacun ; ils apprennent à évaluer le degré de difficultés des tâches à faire, ils parviennent à reconnaître les aspects qui rendent difficiles certaines activités et s'efforcent de les résoudre en mettant en oeuvre des stratégies appropriées.

3.3 Les connaissances sur les stratégies

Selon les objectifs qu'ils poursuivent, les sujets utilisent des moyens appropriés et font usage de diverses stratégies pour résoudre différents problèmes rencontrés à chaque étape du processus de formation. D'après John Flavell, les individus possèdent des connaissances sur les stratégies qu'ils peuvent mettre en oeuvre face à une tâche ou un problème donné. Flavell distingue la connaissance des stratégies cognitives, c'est-à-dire des moyens dont les uns et les autres disposent pour réaliser une tâche... et la connaissance des stratégies métacognitives, c'est-à-dire des stratégies autorégulatrices qui sont déployés pour mieux gérer une démarche afin de parvenir à un but fixé.

Faut-il encore rappeler que dans toute situation d'apprentissage les sujets usent de cognition, c'est-à-dire d'un ensemble d'opérations mentales qui leur permettent d'acquérir des connaissances de différentes natures portant sur la réalisation de diverses tâches de compréhension, de mémorisation, de résolution de problèmes etc.

Tout au long de leur développement, les individus apprennent en interagissant continuellement avec leur environnement ; ils construisent leur univers et acquièrent des connaissances nouvelles en restructurant sans cesse les éléments d'informations qui leur viennent du dehors ; ils activent alors des connaissances stockées dans leur mémoire à long terme et les transfèrent à leur mémoire à court terme ; c'est ce mécanisme d'activation et de transfert de connaissances qu'ils effectuent qui leur permet de relier ce qui est nouveau à ce qui est connu.

De plus, la notion de transfert intervient beaucoup dans les mécanismes d'assimilation et d'accommodation entre les sujets et leur environnement car Tardif (1994, p.8) défend l'idée selon laquelle «l'apprentissage n'est pas assimilation de connaissances, il est à la fois transformation et changement». La notion de transfert de compétences est à mettre en relation avec celles d'efficacité externe et d'équité d'accomplissement car pour Tardif (1994), inspiré de Gillet (1995), «la compétence est un système de connaissances déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment) organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution pour une action efficace ».

Par cette définition, Tardif traduit la participation effective du sujet dans le processus de construction de son système de connaissances. Cela dénote la prise en charge effectuée par l'apprenant dans son propre développement cognitif.

En outre, le lien entre l'efficacité externe, l'équité d'accomplissement et la métacognition peut être expliqué par le fait qu'à l'âge adulte, la participation de l'individu à l'acquisition de ses compétences découle de sa capacité à prendre en charge son propre développement cognitif et lui fait recourir à une variété de stratégies en rapport avec le milieu dans lequel il évolue. Après les définitions de concepts ci-dessus, nous déduisons l'existence de liens étroits entre notre sujet de recherche et le transfert de compétences à travers le rôle important qu'y joue la métacognition. En effet, aussi bien l'efficacité externe des diplômés sénégalais de l'ENSETP que leur équité d'accomplissement pourraient se mesurer à leur aptitude à transférer les savoir-faire, savoir-être et compétences en situation acquises pendant leur formation à l'exercice de leurs activités professionnelles. Cela serait facilité grâce à leurs aptitudes métacognitives qui leur permettraient alors d'assurer une bonne gestion de leurs ressources cognitives afin de rentabiliser au mieux leur processus de formation.

Ces aptitudes métacognitives peuvent être inhérentes au sujet lui-même et se traduire par ses capacités à :

- prendre conscience de la connaissance qu'il a de ses propres connaissances
- contrôler et gérer ses ressources cognitives ou «cognitive monitoring».

Nous constatons alors que la métacognition a un lien étroit avec l'autonomie dans l'apprentissage et la prise en charge par l'individu de son propre développement cognitif. En fait, la métacognition est sous-tendue entre autres par un certain nombre de variables liées à l'individu dont notamment :

- le style cognitif qu'Anderson définit comme des « habitudes de traitement de l'information liées à des traits de personnalité sous-jacents» (Anderson et Coll. 1975 in Noël., la métacognition, De Boeck Université, 1991, P33).
- Le fonctionnement affectif du sujet qui détermine son degré d'anxiété devant une épreuve et qui peut avoir deux effets opposés (positif ou négatif) sur la réalisation de l'épreuve. C'est ainsi que « Heermars (1980) rapporte que les sujets montrant une forte motivation d'accomplissement acquièrent un niveau professionnel élevé..., d'une manière générale, ils réalisent de meilleures performances par rapport aux sujets qui ont une faible motivation d'accomplissement ». (Noël., 1991).

En guise de conclusion à ce passage, nous reconnaissons avec Flavell, Anderson et coll (1975), Heermars (1980), Noël (1991), Tardif (1998), toute l'importance de la métacognition dans le processus de formation ; c'est dire jusqu'à quel point l'appréciation est portée de l'impact que ce mécanisme (la métacognition) joue sur les dispositions tant cognitives qu'affectives du sujet en situation d'apprentissage.

C'est à ce titre que nous avons fait recours au concept de métacognition dans le cadre de la présente étude afin d'expliquer comment des diplômés de différentes formations et/ou d'une même formation pouvaient gérer leurs connaissances de manières différentes, et comment cela pouvait déterminer la diversité de leurs degrés d'accomplissement socio-professionnel à l'issue de leurs études.

4. Objet de la recherche

Dans les pages suivantes, nous allons analyser les facteurs qui déterminent particulièrement l'efficacité externe et l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de l'ENSETP de Dakar de 1981 à 1994. Le choix exclusif de ces deux indicateurs de performance s'explique par le fait que tous les deux sont mis à l'épreuve à l'issue de la formation, lorsque les diplômés déploient leurs capacités sur le champ professionnel.

La formation délivrée par l'ENSETP sera d'autant plus efficace et engendra d'autant plus d'équité d'accomplissement que les diplômés exerceront des activités professionnelles cohérentes avec la formation, et que les différents bénéfices qu'ils en tireront seront importants.

Cette partie du document a porté sur les aspects méthodologiques que nous avons mis en oeuvre pour collecter nos données de base.

Après les avoir encodées sur ordinateur, nous avons procédé dans le cadre de la présente thèse de doctorat, au traitement des données recueillies. L'interprétation des résultats obtenus nous a permis d'émettre un jeu d'hypothèses opérationnelles ayant trait à l'efficacité externe et à l'équité d'accomplissement des diplômés de l'ENSETP.

La recherche entreprise étant évaluative, les réponses apportées aux différentes hypothèses pourraient avoir d'importantes conséquences sur la préparation des décisions et pourraient contribuer à une meilleure régulation de la formation à l'ENSETP en vue d'une meilleure rentabilité de ses produits dans le processus de développement économique et social du Sénégal.

4.1 Les objectifs et les hypothèses de la recherche

L'objectif général de la présente recherche étant de faire une évaluation de l'efficacité externe et de l'équité d'accomplissement des diplômés sénégalais de l'ENSETP en prenant comme point d'entrée les personnes formées, nous allons voir :

1. dans quelle mesure les acquis de la formation sont exploités à travers les activités professionnelles effectivement exercées par les diplômés au sein de la société d'une part,
2. dans quelle mesure les diplômés, personnes individuelles ou groupes, ont les mêmes chances de tirer profit dans la société, des bénéfices que la formation est susceptible de leur accorder d'autre part.

Pour opérationnaliser notre objectif, nous avons identifié les deux questions- problèmes de recherche suivantes :

Question - problème 1 (QP1) :

Les activités professionnelles des diplômés de l'ENSETP sont-elles fonction de la formation reçue à l'ENSETP ?

Question - problème 2 (QP2) :

Les bénéfices tirés de la formation sont-ils fonction du contenu de la formation, de la durée de la formation ?

En réponse aux interrogations ci-dessus, nous posons quelques hypothèses générales qui gagneraient à être plus opérationnalisées dans les pages qui suivent.

Hypothèse 1

Les activités professionnelles exercées par les diplômés de l'ENSETP sont en adéquation avec la formation qu'ils ont reçue.

Hypothèse 2

Même à durée d'études comparable, les diplômés peuvent apporter différentes formes de bénéfices à leurs titulaires, et à des degrés divers.

Hypothèse 3

Les diplômés de l'ENSETP ne donnent pas accès, aux mêmes degrés, aux différents bénéfices qu'ils procurent.

Malgré toutes les lacunes évoquées dans les pages précédentes à propos de la situation des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne en général et du Sénégal en particulier, nous nous sommes proposée de poser les hypothèses ci – dessus en vue d'analyser le cas spécifique de l'ENSETP et d'en évaluer les performances ; cette démarche qui s'inscrit dans le cadre plus global du pilotage des systèmes d'éducation procède d'un souci de rentabilisation et d'efficacité du dispositif dans un contexte de crise généralisée de l'éducation où de plus en plus l'enseignement technique et la formation professionnelle semblent constituer les voies et moyens indispensables conduisant au développement économique et social des pays africains.

L'originalité de l'étude est à souligner dans la mesure où il n'existe pas encore à nos jours de recherche qui évalue les effets externes de la formation dispensée à l'ENSETP.

5. Le cadre méthodologique de la recherche

5.1 La population de référence

Notre population de référence s'élève à un effectif de quatre cent vingt quatre (424) diplômés sénégalais sortis des douze filières de l'ENSETP entre 1981 et 1994. Ces filières sont présentées dans le tableau 4.1 :

Tableau 4. 1 : Filières de formation de l'ENSETP

FILIERES DE FORMATION DE L'ENSETP	ABREVIATIONS	nombre de diplômés sénégalais sortis de 1981 à 1994	nombre de diplômés étrangers sortis de 1981 à 1994
Construction mécanique	BS1	28	06
Electrotechnique	BS2	28	05
Fabrication mécanique	BS3	36	04
Techniques Quantitatives de Gestion	BS4	19	06
Techniques administratives	BS5	14	02
Techniques de secrétariat	BS6	03	00
Techniques économiques	BS7	28	01
Techniques de maintenance hospitalière	BS8	02	00
Techniques horticoles	BS9	08	00
Economie sociale et familiale	EF	124	48
Education technologique	ET	98	03
Psychologues-conseillers	PC	36	01
TOTAL		424	76

Par ailleurs, nous devons remarquer que, de ces différentes filières, sont sortis des diplômés étrangers : Maliens, Nigériens, Béninois, Mauritaniens, Togolais, Centrafricains, Tunisiens...

Nous avons décidé d'exclure de notre population de référence tous les diplômés étrangers étant donné que nous ne disposons pas des moyens financiers, humains et matériels qui pourraient nous permettre de nous rendre respectivement dans leurs différents pays et de nous entretenir avec eux.. C'est pourquoi notre recueil d'informations n'a été mené qu'auprès des diplômés sénégalais actuellement en service dans différentes structures du pays.

5.2 Le choix de l'échantillon

Dans cette étape, nous avons été animée principalement par le souci d'obtenir une bonne représentativité de la population de référence.

Dans un premier temps, nous avons décomposé la population - mère en trois strates selon la nature des diplômes délivrés par l'institution.; de ce fait, nous avons :

- Strate des titulaires du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel (CAESTP) constitués de cent soixante cinq (165) diplômés, soit 39% de la population mère.
- Strate des titulaires du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement moyen Technique et Professionnel (CAEMTP) qui avec deux cent vingt et un (221) diplômés, regroupe 52% de la population de référence.
- Strate des titulaires du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Psychologue-Conseiller (CAFPC) ,qui avec trente-six (36) membres, constitue 9% de la population totale.

Puis nous nous proposons d'interviewer le cinquième de la population totale, à savoir un effectif de 85 diplômés. Pour chaque strate, nous avons estimé le nombre de sujets qui la composent, conformément à la proportion de chacune d'elles par rapport à la population de référence.

Nous avons alors :

- trente-trois (33) titulaires du CAESTP, soit 39% de l'échantillon,
- quarante-quatre (44) titulaires du CAEMTP, soit 52% de l'échantillon,
- huit (8) titulaires du CAFPC, soit 9% de l'échantillon.

Ensuite nous avons dressé la liste exhaustive de tous les diplômés concernés par notre étude. Nous avons procédé à un choix raisonné de notre échantillon en faisant de telle sorte que toutes les promotions soient représentées en tenant compte de leurs années de sortie. De plus, par souci de représentativité, notre échantillon est proportionnel et pondéré.

Tableau 4.2 : Présentation de l'échantillon

STRATES	%	EFFECTIF PAR STRATE
CAESTP	39	33
CAEMTP	52	44
CAFPC	09	08
TOTAL	100	85

5.3 L'Elaboration de l'instrument de recueil d'information

Le guide d'entretien a été construit en tenant compte des composantes précitées de l'efficacité externe et de l'équité d'accomplissement; il visait aussi à récolter un maximum d'informations permettant de caractériser les sujets de notre échantillon . Il a été pré testé auprès de quelques sujets choisis hors de notre échantillon initial.

C'est ainsi que durant son élaboration, nous avons pré testé notre outil de recueil de données auprès d'une dizaine de collègues formateurs à l'ENSETP et/ou en service à la Direction de l'Enseignement secondaire Technique (DEST) afin de nous assurer que les questions étaient bien comprises et que les réponses correspondaient bien aux

informations recherchées (Quivy, Campenhoudt, 1988). De ce fait, nous avons reçu différentes suggestions et/ou questions de la part des collègues ; certains nous ont suggéré notamment de ne considérer que les activités lucratives car « ce qui intéresse le plus les diplômés, c'est la rémunération que leur procure le diplôme reçu ; d'autres proposent que les concepts d'efficacité externe et d'équité d'accomplissement soient explicités au moment de la présentation du guide en vue de les faire comprendre par les différents interlocuteurs ; d'autres se posent la question de savoir si « dans activités professionnelles, on devait comptabiliser (pour ceux que cela concerne), leur passé professionnel avant leur entrée à l'ENSETP... ».

Ce prétest a été utile car il nous a permis de tester notre capacité de concentration et notre habileté à mener un entretien ; il a également permis de construire le guide d'entretien en étroite collaboration avec les composantes précitées de l'efficacité externe et de l'équité d'accomplissement ; l'outil de recueil d'informations est constitué des rubriques suivantes qui en permettent l'exploration :

- les activités professionnelles du sujet depuis sa sortie de l'ENSETP,
- la mesure de son efficacité externe liée à ses activités actuelles,
- la valorisation des diplômes de l'ENSETP et la perception que le sujet en a,
- l'évaluation des bénéfices personnels, sociaux, et professionnels que le sujet tire de ses activités professionnelles,
- son identification.

Enfin, nous avons été beaucoup guidée par le professeur De Ketele qui nous a aidée dans le choix des divers indicateurs susceptibles d'être explorés et dans l'agencement des items. (Voir en annexe guide et tableau de codage).

5.4 La collecte des données

Pour collecter les données nécessaires à notre étude, nous avons mené un recueil d'informations auprès des diplômés sénégalais de l'ENSETP. Nous nous sommes entretenue avec quatre-vingt-cinq (85) sujets, choisis par la méthode d'échantillonnage stratifié pondéré, parmi les quatre cent vingt quatre diplômés sénégalais sortis de l'ENSETP entre 1981 et 1994. Ce dispositif longitudinal rétrospectif constitue une autre originalité de notre travail.

Constituer une telle base de données nous a obligée à lever de nombreuses difficultés matérielles lors de notre collecte. En effet nous avons mis beaucoup de temps (environ un an), avant de pouvoir localiser la plupart des diplômés qui nous intéressaient, étant donné que, le plus souvent, ils avaient perdu tout contact avec l'ENSETP depuis qu'ils l'avaient quittée, et qu'au niveau des structures centrales de l'Education Nationale aucun suivi n'était assuré pour aider à mettre à jour les listes d'affectation des personnels de l'enseignement technique.

Nous avons donc fait du porte à porte auprès de certains chefs d'établissements ou de collègues pour retrouver la plupart de nos sujets ; parmi ces derniers, certains se sont longtemps réfugiés derrière leur emploi du temps chargé pour retarder toute possibilité de rencontre ; souhaitant un échantillon le plus représentatif possible, nous avons entamé de longues phases de négociation afin de pouvoir inclure ces sujets dans notre base de données.

Une autre difficulté que nous avons rencontrée consiste dans le fait que nos sujets ne sont pas tous en service à Dakar ; ils sont dispersés dans les dix régions que compte le pays ; il nous est souvent arrivé d'aller rejoindre certains dans des zones qui ne sont pas facilement accessibles. Grâce à tous ces efforts, nous avons interviewé tous les sujets prévus dans le tirage initial. L'entretien durait en moyenne 1h 30 par personne.

5.5 La validation du dispositif

Elle consiste à mettre en regard le sujet de la recherche et les rubriques et/ou questions contenues dans le guide d'entretien en vue de les valider, c'est-à-dire de s'assurer que les informations réellement recueillies et la façon dont elles sont recueillies servent adéquatement l'objectif de la recherche. La principale fonction qui a présidé à la mise en oeuvre de notre processus de recueil d'information est celle relative à tout système, à savoir une fonction de gestion, de régulation en vue de contribuer à améliorer à plus ou moins long terme l'organisation et les performances dudit système. (De Ketele, Roegiers, 1991).

Pour nos deux critères d'évaluation à savoir l'efficacité externe et l'équité d'accomplissement, nous nous adressons à nos sujets par l'intermédiaire d'un guide d'entretien pour obtenir l'information recherchée. La question à se poser est donc la suivante : « les informations recueillies sont-elles nécessaires, suffisantes et accessibles ? (De Ketele et Roegiers, 1991, p.187) ». Une série de précautions ont été prises afin de contribuer à la pertinence des données récoltées.

Pour valider notre dispositif, nous avons fait porter les items contenus dans le guide sur nos deux objets d'évaluation, à savoir l'efficacité externe et l'équité d'accomplissement. Pour ce faire, dans la rubrique « Activités professionnelles », nous n'avons tenu compte que des activités lucratives et nous demandions au sujet de nous citer ses différentes activités professionnelles depuis l'obtention du diplôme en distinguant bien son emploi principal de son emploi récurrent puis de son emploi occasionnel ; dans cette énumération, il nous indiquait à chaque fois si l'emploi concerné était (ou non) lié au diplôme délivré par l'ENSETP.

En ce qui concerne la mesure d'efficacité externe liée aux activités actuelles, nous demandions au sujet de nous dire :

- si son activité actuelle (emploi principal ou récurrent ou occasionnel) correspondait au diplôme ; à chaque fois il était tenu de justifier sa réponse :
- depuis quand il exerçait ladite activité
- à quelle échelle de salaire correspondait sa rémunération pour l'activité concernée.

Pour ce qui est de la valorisation des diplômes de l'ENSETP, nous avons demandé à nos répondants comment ils percevaient les différents diplômes préparés à l'ENSETP ; nous leur avons alors présenté douze (12) cartons sur lesquels étaient respectivement inscrits les titres des différentes filières ; puis nous leur avons demandé de classer les douze cartons selon les critères suivants :

- *Point de vue professionnel* :
 - comme susceptibles d'apporter un salaire complémentaire en termes d'emploi secondaire récurrent,

- comme susceptibles d'apporter un salaire complémentaire en termes d'emploi secondaire occasionnel.
- *Point de vue social :*
 - comme susceptibles de faire accéder à des fonctions supérieures dans l'administration,
 - comme susceptibles de faire accéder à des avantages sociaux,
 - comme ayant le plus de prestige social.

Pour obtenir un classement plus valide, nous avons proposé la procédure du classement 2 à 2. Il s'agit de faire retirer le carton qui apporte le plus de bénéfice et celui qui apporte le moins de bénéfice, puis ainsi de suite jusqu'à épuisement des cartons ; les classements obtenus étaient mentionnés sur une grille de codage. (voir en annexe)

Quant à l'évaluation des bénéficiaires personnels, elle s'est effectuée en usant d'un positionnement sur une échelle de type Likert. Nous avons une liste d'affirmations sur lesquelles le sujet devait donner respectivement une note allant de 1 à 5 par ordre croissant suivant :

- son degré d'accord personnel,
- la représentation qu'il se faisait du degré d'accord de sa famille,
- la représentation qu'il se faisait du degré d'accord de ses utilisateurs.

Lesdites affirmations étaient divisées en séries décrivant un certain nombre de macro variables telles que :

- la projection de soi dans l'avenir,
- les compétences,
- la position sociale,
- les rencontres,
- la représentation du jugement de la famille sur le bien – être,
- la représentation du jugement des utilisateurs sur le bien – être,
- la situation financière,
- L'estime de soi,
- Le bien – être.

Enfin les informations complémentaires nous ont permis de recueillir les caractéristiques de chaque sujet.

Fort de ce dispositif dont on trouve la grille complète dans l'annexe A₁, nous avons pu finaliser un instrument approprié à l'objectif de la recherche étant donné qu'il aborde des domaines assez généraux tels que la perception que l'interviewé a des diplômes délivrés par l'ENSETP, du vécu qu'il a de sa situation professionnelle actuelle et des lignes directrices de son projet professionnel.

De plus, la quantité d'informations recueillies augmente significativement la probabilité de "couvrir" adéquatement l'objet d'étude. L'usage de guides d'entretien auprès de diplômés sénégalais de l'ENSETP répond au souci de ne recueillir que de l'information nécessaire et accessible. L'effectif et la qualité de notre échantillon ont permis de recueillir de l'information auprès d'un groupe représentatif de notre population de référence.

Par ailleurs la nature même d'un instrument de recueil d'information peut affecter la validité de l'information qui y est recueillie. Romainville (1992) a mis en évidence diverses sources de distorsions possibles quant à l'interprétation de données recueillies par

interviews ; en effet, un écart peut exister entre ce que le sujet déclare et la réalité des faits, étant entendu que sa déclaration peut être (ou pas) entachée de divers aléas inhérents à la nature subjective même de l'être humain.

Tout en étant consciente de cet écart, nous accueillons le discours des sujets lors de nos entretiens comme une construction personnelle et intéressante révélatrice de leur image. Nous avons tenu à nous entretenir personnellement avec chaque sujet pris individuellement dans un climat de confiance où notre interlocuteur s'exprimait en toute liberté. Tant du point de vue relationnel qu'organisationnel, nous pensons que l'administration de notre outil de recueil d'informations s'est faite dans des conditions adéquates et quasiment identiques. Le choix d'administrer nous-mêmes le guide d'entretien a en outre permis d'éviter un biais du type « effet enquêteur ».

Cette partie nous a permis de présenter la méthodologie suivie dans cette recherche pour recueillir les données de base. Nous disposons maintenant de différentes informations qui peuvent aider à la compréhension et à l'éclairage de notre problématique.

Le traitement des données ainsi recueillies sera effectué dans les lignes qui suivent dans le cadre de la présente recherche.