

La connaissance isolée qu'a obtenu un groupe de spécialistes dans un champ étroit n'a en elle-même aucune valeur d'aucune sorte. Elle n'a de valeur que dans le système théorique qui la réunit à tout le reste de la connaissance, et seulement dans la mesure où elle contribue réellement, dans cette synthèse, à répondre à la question : 'Qui sommes-nous ?'.

E. Schrödinger

Peut-être y a-t-il d'autres connaissances à acquérir, d'autres interrogations à poser aujourd'hui, en partant, non de ce que d'autres ont su, mais de ce qu'ils ont ignoré.

S. Moscovici

Chapitre III

LE CADRE SCIENTIFIQUE

Chapitre III :

LE CADRE SCIENTIFIQUE**I- Théories scientifiques**

Pour les Sciences de l'Éducation ⁽¹⁾, et plus particulièrement la Sociologie et l'Économie, l'adaptation scolaire, la poursuite des études et la réussite scolaire dépendent, pour une part assez importante, des conditions socio-économiques et socio-culturelles d'existence des élèves ⁽²⁾. Selon POSTIC (1992), «tout système scolaire porte la marque de la société qui l'a produit, et il est organisé selon la conception de la vie sociale, des rouages de la vie économique, des rapports sociaux, qui anime cette société» ⁽³⁾. Ces facteurs peuvent se manifester en différentes occasions, comme le soutien et les renforcements pédagogiques familiaux apportés à l'apprenant. Les élèves qui en bénéficient auraient, de ce fait, plus de facilité d'adaptation scolaire et autant de chances de réussite, contrairement à ceux qui n'ont, pour toute référence, que le cours du maître.

D'une manière générale, les conclusions des recherches relatives à l'adaptation et à la réussite scolaires peuvent être réparties entre deux époques : avant 1980, après 1980. Pour POSTIC (1992), «depuis 1988 on constate une évolution dans les publications scientifiques en éducation» ⁽⁴⁾.

1.1- Avant 1980.

Du point de vue des tenants de la *théorie de l'héritage culturel*, « les causes (de l'échec scolaire) sont non seulement internes à l'école, mais consubstantielles de son fonctionnement ». Par contre, selon les adeptes de la *thèse des handicaps socio-culturels*, «les causes de l'échec scolaire sont fondamentalement extérieures à l'institution scolaire qui, de plus, apparaît comme l'instrument capable, par des moyens appropriés, d'en réduire de plus en plus l'effet» ⁽⁵⁾.

¹- Voir Louis LEGRAND (1993) dans sa préface à M. DURU-BELLAT et A. MINGAT (1993) : Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif. Paris : PUF. Le préfacier cite Repousseau Jean (1978), Bons et mauvais élèves, Paris, Casterman; Pourtois J.-P. et coll. (1984), Eduquer les parents, ou comment stimuler la compétence en éducation, Bruxelles : Labor

²- VOIR 1°- Basil BERNSTEIN (1975). Langage et classes sociales. Paris : Editions de Minuit; 2°- P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit; 3°- P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON (1985). Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris : Les Editions de Minuit; 4°- Jean-Michel BERTHELOT (1983). Le piège scolaire. Paris : P.U.F.; 5°- Jean-Claude EICHER, Louis LEVY-GARBOUA et alii (1979). Economie de l'éducation. Travaux français. Paris : Economica.

³- Marcel POSTIC (1992). La relation éducative. Paris : PUF (1ère éd. 1979, 5ème éd. avril 1992). Voir p. 23.

⁴- Marcel POSTIC (1992). La relation éducative. Paris : PUF (1ère éd. 1979, 5ème éd.1992). Voir p. 62.

⁵- Jean-Michel BERTHELOT (1983). Le piège scolaire. Paris : P.U.F. 1983. Voir page 229.

Il était généralement admis que l'école participe à la reproduction des couches dirigeantes par elles-mêmes. Ce serait, en effet, «dans la famille que l'échec se prépare par les habitudes contractées de 'codes sociaux' handicapants par rapport aux exigences de l'école»⁽⁶⁾. Louis LEGRAND (in préface de DURU-BELLAT et MINGAT 1993) rappelle que certains auteurs «moins nombreux ont été attentifs au fait que ces déterminismes sociaux ne jouaient qu'à grande échelle et que de nombreux individus semblaient y échapper» (p. vii).

Dans les années '70, les conclusions de recherches menées dans les pays industrialisés semblent concorder lorsqu'elles montrent que «les facteurs familiaux et socio-économiques sont des déterminants de réussite scolaire plus importants que les variables scolaires telles le niveau de qualification des enseignants ou les dépenses de manuels»⁽⁷⁾. Pour cette période, les conclusions du Rapport de Coleman et des travaux de l'IEA cités par HEYNEMAN⁽⁸⁾ vont dans le même sens.

Toutefois, la *théorie de l'héritage culturel* et la *thèse des handicaps socio-culturels* devraient être nuancées⁽⁹⁾. Car, «les enfants des classes populaires, insensibles globalement aux enjeux dominants du champ, mais profondément attentifs à ceux qu'ils constituent comme tels dans leur espace de jeu, (*sont réellement très*) habiles lorsque le besoin s'en fait sentir à utiliser à leur avantage les failles d'un système toujours contradictoire»⁽¹⁰⁾.

1.2- Après 1980.

Aujourd'hui, même pour les Sciences de l'Education, le poids de l'origine socio-culturelle et familiale sur la réussite scolaire est perçu avec plus de nuance. Ainsi, selon Jean-Michel BERTHELOT (1983), «l'école trie sans trier, sélectionne sans sélectionner, trompe sans tromper. (...) La classe dirigeante se perpétue par l'école parce qu'elle use, sciemment, de l'école pour se perpétuer et qu'elle se donne, à tous les niveaux de son intervention comme acteur social, les moyens d'y parvenir»⁽¹¹⁾. Mais toutes les couches sociales ne sont pas totalement dupes du jeu social et scolaire. L'école, qui, peut-être aliène, fait aussi prendre conscience⁽¹²⁾.

⁶- Louis LEGRAND in préface à DURU-BELLAT et MINGAT (1993). Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif. Paris : P.U.F. Voir préface, page vii.

⁷- George PSACHAROPOULOS et Maureen WOODHALL (1988), in L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissements. Publié pour la Banque Mondiale à Paris par Economica, voir p. 229.

⁸- S. HEYNEMAN (1986), in Les facteurs de la réussite dans les pays en développement. In CRAHAY, Marcel et LAFONTAINE, Dominique (1986), L'art et la science de l'enseignement (pp 303-339). Bruxelles : Editions Labor. Selon cet auteur, "il ressort de ces travaux (Rapport Coleman) que la partie de la variance de rendement scolaire expliquée par l'expérience de vie préalable à l'entrée à l'école (variables "non scolaires") dépasse largement la partie de variance expliquée par l'ensemble des variables scolaires" (p 307). Selon cette même source, les conclusions de l'Association internationale pour l'évaluation (IEA) montrent que «en général, les enfants de milieux économiquement favorisés réussissent mieux à l'école (Thorndike) et la partie totale de la variance de rendement scolaire expliquée par les facteurs familiaux (éducation des parents, prestige professionnel, et autres caractéristiques familiales) est un peu plus importante que la partie de variance expliquée par les caractéristiques de l'école et la qualité des maîtres" (p 308).

⁹- Voir Jean-Michel BERTHELOT (1983). Le piège scolaire. Paris : PUF 1983. Voir Chapitre VIII : La réussite scolaire et le piège, pp. 223-264.

¹⁰- Jean-Michel BERTHELOT (1983). Le piège scolaire. Voir page 291.

¹¹- Jean-Michel BERTHELOT (1983). Le piège scolaire. Voir page 293.

¹²- Voir Georges SNYDERS (1982). Ecole, classe et lutte des classes. Une relecture critique de Baudelot, Establet, BOURDIEU-PASSERON et Illich. Paris : PUF 1982. Voir aussi LE THANH KHOI (1976). Jeunesse exploitée, jeunesse perdue. Paris : PUF 1976.

Ainsi, dans les sociétés industrialisées où la stratification sociale est relativement nette entre couches sociales dominantes et couches sociales dominées, les élèves appartenant aux milieux socio-économiques et socio-culturels favorisés obtiennent généralement de meilleurs résultats ⁽¹³⁾.

L'école peut aussi conduire à la révolte des dominés. Dans les pays en développement, comme ceux d'Afrique, où de nouvelles stratifications sociales se consolident à côté d'une hiérarchie sociale traditionnelle encore vivace, les facteurs de réussite scolaires sont tout autre selon les recherches de comparaison. En plus de faire prendre conscience de l'antagonisme de classes, l'école fait aussi prendre conscience de l'exploitation des pays pauvres par les pays riches.

Aux différences liées à la stratification sociale en Afrique et dans les pays industrialisés viennent s'ajouter les différences des contextes culturels et pédagogiques. Bien souvent, les systèmes éducatifs dans les PVD ont été l'émanation des anciennes puissances coloniales ou la reproduction de modèles venus du Nord. En Europe et en Amérique du Nord, la culture scolaire (c'est-à-dire les contenus et les valeurs de l'enseignement) sont une émanation directe des couches dirigeantes de la société et de leurs alliés. Ainsi, selon les tenants des handicaps socio-culturels, «la culture scolaire correspond *grosso modo* dans son expression et dans ses valeurs, à la culture de la classe moyenne. Ne fût-ce qu'au point de vue du langage et des cadres de références, les enfants qui arrivent à l'école avec une culture différente de celle qui y prévaut sont défavorisés» ⁽¹⁴⁾.

Par contre dans les pays en développement comme ceux d'Afrique, «exploités et culturellement déstabilisés par les plus riches» ⁽¹⁵⁾, la culture scolaire est pour toute la société une culture étrangère. Les modèles pédagogiques ainsi imposés ou suggérés de l'extérieur ont souvent du mal à produire les résultats souhaités ⁽¹⁶⁾.

¹³- Selon une étude consacrée à "La réussite à l'ULB : Génération 1987", citée par Anne Van HAECHE dans son article "Réussite scolaire, qualité de l'enseignement et politique éducative", in ULB (1992) : L'enseignement en Europe, l'enseignement en Belgique : Analyse, bilan et perspectives, Bruxelles : ULB 1992 : "Elle (la réussite à la fin de la première année) varie surtout selon l'origine sociale : en polarisant situation sociale la plus défavorable (père et mère n'ayant fait que des études primaires et occupant une position professionnelle peu élevée) et situation sociale la plus favorable (père et mère ayant fait des études supérieures et occupant une position professionnelle élevée comme cadres, professions libérales, etc.), les chances de réussite (fin de 1ère candi toujours) passent du simple au double (d'une chance sur quatre à une chance sur deux). Notons que l'impact de l'origine sociale se produit essentiellement entre la première et la deuxième années et perd de sa force ultérieurement" (p. 149).

¹⁴- G. DE LANDSHEERE (1982), La recherche expérimentale en éducation, UNESCO, Delachaux et Niestlé, 1982, voir p. 49.

¹⁵- G. DE LANDSHEERE (1992), Former des enseignants pour le XXI^e siècle (Mourir de sa richesse)", in ULB (1992) : Actes du Colloque L'enseignement en Europe, l'enseignement en Belgique : analyse, bilan et perspectives, Bruxelles : ULB mars 1992; voir p. 89.

¹⁶- Par exemple, Fr. ORIVEL dans "Contraintes Budgétaires, Développement des ressources humaines et croissance en Afrique sub-saharienne", in ACCT (1992) : Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement", Bordeaux 1992, note : "L'aide extérieure à l'éducation ne facilite guère l'adoption de normes qui soient plus conformes aux capacités fiscales domestiques, dans l'hypothèse où l'objectif de scolarisation universelle au niveau primaire reste prioritaire. Elle véhicule avec elle des critères de qualité qui sont importés des pays développés et inaccessibles à la plupart des pays de l'Afrique sub-saharienne...", p. 88.

Ces différences culturelles (au sens le plus large de culture) entre le Nord et le Sud pourraient justifier les performances scolaires différentes observées. Ainsi en 1975 déjà, sous l'égide de l'OCDE, les recherches de comparaison entre les pays industrialisés et les pays pauvres permettaient d'attirer l'attention sur des résultats sensiblement divergents. En Ouganda par exemple, «il ne suffit pas que l'enfant provienne d'un milieu 'privilegié' pour qu'il réussisse mieux que d'autres enfants à l'école» ; dans ce même pays, «la relation entre le statut socio-économique et le rendement scolaire général est quasi inexistante» ⁽¹⁷⁾. Il semblerait même selon les travaux de Murphy au Zimbabwe vers 1973 «que les enfants de parents illettrés réussissent parfois mieux que des élèves issus de milieux privilégiés» ⁽¹⁸⁾.

D'une manière générale, selon les recherches de comparaison entreprises au milieu et à la fin des années '70, «les résultats des études menées en Afrique ne concordent pas, loin s'en faut, avec ce que laissent prévoir les recherches entreprises dans les pays industrialisés» ⁽¹⁹⁾.

Les comparaisons semblent même établir que «plus une société est industrialisée, plus le rendement scolaire est susceptible d'être influencée par l'environnement socio-économique des élèves et par d'autres variables non scolaires» ⁽²⁰⁾. Par contre, «plus le pays est pauvre, plus la qualité scolaire détermine le rendement» ⁽²¹⁾.

Les recherches entreprises pendant les années '80 confirmeront ces différences, notamment, selon les experts de la Banque Mondiale : HEYNEMAN (1986, p 324 et ss) et PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988). Les évaluations menées par la Banque Mondiale dans une vingtaine de pays en voie de développement renforcent ces observations, qui «aboutissaient à la conclusion que *les enfants d'origine aisée ne réussissent pas mieux que les autres*» ⁽²²⁾.

Il semble cependant que ces recherches internationales ne tiennent pas toujours compte de certaines caractéristiques des pays sur lesquels portent les comparaisons. En effet, dans les pays industrialisés, l'enseignement est généralement obligatoire jusque vers la fin de l'adolescence, c'est-à-dire vers 17 ans. L'enseignement élémentaire (ou ce qui lui correspond) est généralement universel et obligatoire. Tous les enfants scolarisables ont donc dans les pays industrialisés la chance d'aller à l'école. Ils doivent aller à l'école.

Par contre dans la plupart des pays en développement, en particulier ceux d'Afrique au Sud du Sahara, l'enseignement n'est souvent accessible qu'à une minorité. Il n'est, ni dans les principes ni dans les faits, obligatoire et gratuit ⁽²³⁾. Par exemple, les pays récemment indépendants d'Afrique francophone ne semblent toujours pas disposer d'assez de ressources économiques et financières pour étendre au moins la scolarité primaire à toutes les tranches d'âge scolarisables.

¹⁷- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 313.

¹⁸- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 314.

¹⁹- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 314.

²⁰- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 316.

²¹- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 324 et ss.

²²- PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), op.cit., p. 231. Selon S. HEYNEMAN (1986) : "...dans ces pays (pauvres), les élèves des milieux défavorisés n'ont pas un taux de réussite inférieur aux autres élèves lorsqu'ils subissent des tests standardisés, comme cela se produit dans les pays à revenu élevé" (p. 325).

²³- Au Sénégal ni la Loi d'orientation de l'Education nationale n° 71-36 du 3 juin 1971 (voir Journal Officiel de la République du Sénégal du 19 juin 1971), ni la Loi d'orientation de l'Education nationale n° 91-22 du 16 février 1991 ne mentionnent de façon explicite le caractère obligatoire ou gratuit de l'enseignement, serait-ce de l'enseignement élémentaire.

Ce qui revient à dire qu'aujourd'hui, dans plusieurs pays en développement, toutes les classes sociales ne sont pas représentées à l'école. Toute comparaison qui se focaliserait sur ce groupe de facteurs comporterait donc un biais relativement important. Aussi, en plus de l'effet des classes sociales, l'évaluation de la réussite scolaire devrait-elle tenir compte notamment d'autres facteurs comme l'effet de l'école.

Certaines conclusions des recherches internationales devraient donc être relativisées. Car si «l'impact du milieu social d'origine est beaucoup moins fort dans les pays en voie de développement qu'il ne l'est dans les pays développés»⁽²⁴⁾, c'est probablement parce que les stratifications sociales ne sont pas encore tout à fait stables dans les nouveaux états. Les classes sociales ne seraient pas encore bien différenciées dans les pays en développement. Par exemple, en Afrique au Sud du Sahara, les castes sont une réalité plus tangible que les classes sociales.

Mais les castes et les classes sociales ne remplissent pas toujours les mêmes fonctions économiques selon qu'il s'agit d'une économie de type moderne ou une économie de type traditionnel. Il est aussi probable que la notion de classes sociale ne recouvre pas tout à fait les mêmes réalités dans les pays en développement et dans les pays industrialisés.

S'il en était ainsi, l'effet école devrait permettre de compléter l'analyse des facteurs déterminants de la réussite scolaire dans les pays pauvres. C'est à ce titre que les conclusions des recherches de comparaison qui soutiennent que «moins un pays est développé, moins l'effet des variables socio-économiques se fait sentir, et plus sont efficaces les variables proprement scolaires»⁽²⁵⁾ paraissent plus proches de certaines réalités des contextes africains.

Cependant, les contextes des pays en développement sont soumis, comme partout ailleurs, à des contacts avec l'extérieur. Ils sont soumis également à la loi de l'évolution, notamment sous l'effet de l'économie de marché (planétaire) et sous les influences de nouvelles technologies de la communication. Les contextes sont des réalités dynamiques. Ils sont faits de structures et de relations qui vivent et se développent en se transformant. Aussi, les conclusions des recherches dans un domaine comme celui de l'enseignement peuvent-elles être renouvelées en des délais relativement courts.

Un autre facteur non moins important dans un domaine comme celui de l'éducation est celui du cadre de référence culturel du chercheur lui-même. L'éducation et l'enseignement sont des réalités culturelles. Connaître et partager les réalités culturelles qui portent les phénomènes liés à l'enseignement facilitent la compréhension et l'explication. La relativisation des conclusions en fonction de la loi de l'évolution et de la culture d'origine du chercheur amène donc à penser qu'aujourd'hui les déterminants de la réussite scolaire dans les pays en développement pourraient relever en partie de l'effet des classes sociales et en partie de l'effet école.

²⁴- PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), op.cit., p. 231.

²⁵- PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), op.cit., p. 231.

S'il en était ainsi, des études menées à la même époque que celles citées par Heyneman ou Psacharopoulos peuvent malgré tout aboutir à des conclusions sensiblement différentes. Par exemple, selon OUELLET ⁽²⁶⁾, «Simmons et Alexander, en particulier, prétendent que les déterminants de la réussite scolaire sont identiques quel que soit le niveau de développement des pays» (p. 90). Les travaux de Simmons et Alexander portaient sur «Les déterminants de la réussite scolaire dans les pays en développement» (*The determinants of School achievement in developing countries : A review of Research, Economic Development and Cultural Change*, vol. 26, n° 2, 1978, p. 341-357). Cette orientation reviendrait à reconnaître que les facteurs économiques et familiaux exercent aussi une influence déterminante sur la réussite scolaire dans les pays pauvres.

Face à la diversité des conclusions des recherches de comparaison internationale, plusieurs questions peuvent être posées. Les recherches de comparaison internationale qui ont été menées tiennent-elles toujours compte des mutations que subissent les pays pauvres ? Les nombreuses agressions que subissent les sociétés et les individus dans les pays pauvres n'ont-elles pas entraîné des mutations qui font que les facteurs d'adaptation et de réussite scolaires tendent à être les mêmes quel que soit le niveau de développement du pays ? Les résultats des études portant sur les pays en développement n'ont-ils pas été trop vite généralisés, sans toujours tenir compte des particularités propres à chaque pays ou groupe de pays, particularités pouvant dépendre de l'histoire, de l'économie et de l'organisation sociale ?

Par exemple un pays comme le Sénégal semble fait de deux contextes en apparence juxtaposés, qui souvent semblent s'ignorer, mais qui exercent toujours des influences l'un sur l'autre. Il y a, d'une part, un contexte général de type traditionnel et d'autre part un contexte général de type occidental. Il va sans dire que les valeurs, les croyances, les modes de vie, les modes de consommation, les relations interindividuelles et les échanges ne sont pas toujours les mêmes d'un contexte à l'autre. Cependant, du fait de la densité des relations sociales qui s'appuient toujours sur des familles élargies, la distinction des contextes d'appartenance des individus réels n'est pas aussi nette dans le vécu. Certains individus ou groupes d'individus n'appartiennent réellement à aucun de ces deux contextes. Ils appartiendraient à une zone d'intersection qui emprunte tout à la fois aux valeurs traditionnelles et aux valeurs occidentales.

D'une manière générale, l'enseignement et la scolarisation, tout comme la répartition des biens et de la richesse, ont pu sécréter un type d'homme qui peut être facilement inclus dans cette zone d'intersection. Cependant, sous l'influence de multiples facteurs (religions, urbanisation, communications, etc.) un nombre croissant de Sénégalais (instruits ou non instruits) pourrait facilement être inclus dans ce contexte intermédiaire...

Par rapport aux résultats des recherches internationales sur l'enseignement, cette zone intermédiaire aurait la particularité d'être en partie un domaine de validation des différentes conclusions évoquées. Dans cette zone d'intersection, l'adaptation et la réussite scolaires dépendraient en partie de l'effet des classes sociales (ou des milieux d'appartenance) et en partie de l'effet école. En réalité, l'effet école devrait être relativisé, car il pourrait lui-même dépendre des possibilités de scolarisation auxquelles l'appartenance sociale donne effectivement accès (choix des écoles, choix des options ou filières, etc.).

²⁶- Roland OUELLET (1987) : Effet de l'organisation scolaire des études sur la réussite scolaire, in *Revue des Sciences de l'Education*, volume XIII n° 1, 1987, pp 85-97.

S'il en était ainsi, pour mieux comprendre les dysfonctionnements actuels de l'enseignement en général et de l'enseignement supérieur en particulier, il serait intéressant de déterminer quel contexte exerce une influence sur la scolarisation et la réussite scolaire. A ce titre, l'analyse du contexte socio-économique et du contexte socio-culturel du Sénégal permet d'entrevoir l'importance des mutations à l'oeuvre et leurs influences sur l'éducation. L'analyse de ces contextes permet aussi de postuler le poids égal ou sensiblement égal des facteurs proprement scolaires, des facteurs économiques et des facteurs familiaux sur l'adaptation et la réussite scolaires dans le cas de ce pays.

D'une manière générale, la distinction de deux périodes aux orientations différentes, avant et après 1980, se retrouve également dans l'économie de l'éducation. A partir des années 70, les économistes de l'éducation semblent avoir opté pour l'étude de l'efficacité à la place de l'analyse du rendement. Les changements de paradigmes et des axes de recherche, mais surtout leur concomitance, ne seraient pas aussi fortuits qu'il le semble. L'analyse de l'efficacité (voir plus bas : 2.5) traitera de cette évolution des approches en économie de l'éducation, et de la concomitance des changements dans les sciences fondamentales de l'éducation, en particulier la sociologie et l'économie.

II- Eléments du contexte ⁽²⁷⁾ socio-économique et socio-culturel

Les contacts et les échanges avec le monde extérieur entraînent généralement d'importants bouleversements sociaux et économiques, surtout en cette époque de 'village planétaire'. Le Sénégal n'échappe pas à la règle. Avec l'économie marchande, la fortune et la culture sont autrement réparties que par le passé. Aujourd'hui, le statut de l'individu dépend plus de sa position du moment, principalement dans l'appareil d'Etat, et de ses alliances politiques, que de son origine sociale. «*Le caractère récent de la stratification professionnelle dans les pays moins développés signifie que les différences observées entre les couches sociales ne peuvent être caractérisées comme de véritables différences de 'classes'*» ⁽²⁸⁾.

En règle générale, la différenciation sociale grâce aux seuls critères économiques objectifs est d'autant plus tenue que les fortunes se font et se défont presque au jour le jour. Ce qui pourrait être expliqué par le fait que «*dans les sociétés les moins industrialisées, la notion moderne de statut social est relativement nouvelle. Les professeurs, les travailleurs de la santé et les fonctionnaires gouvernementaux sont fréquemment issus de familles alphabétisées depuis une ou deux générations seulement. En Afrique, nombre de personnalités officielles âgées, l'élite instruite, ont été les premiers alphabétisés de leurs familles. La plupart ont encore des cousins ou des grands parents analphabètes qui vivent dans leur village traditionnel*» ⁽²⁹⁾. L'assistance aux parents (père et mère) est un devoir sacré. Ne pas s'y soumettre, c'est accepter de vivre en marge du groupe, et dans certains cas, d'être réprimé par la justice moderne...

Si on prend en compte les taux d'alphabétisation au Sénégal, les individus peuvent être répartis en deux grands groupes ⁽³⁰⁾. Mais compte tenu également des interactions scolarisation/contextes (tel que le concept a été plus haut présenté), il y aurait également au Sénégal deux grands types d'individus. D'une part, ceux qui conservent (ou voudraient conserver) de leur passage par l'école le goût d'une culture et de comportements de type occidental ; de l'autre, ceux qui n'ont jamais été à l'école ou pendant si peu de temps qu'il ne leur en est rien ou presque rien resté. Ceux-ci vivent plus volontiers en conformité avec les valeurs traditionnelles. Cependant, les valeurs traditionnelles subissent, elles aussi, l'influence du monde actuel. (Le Sénégal pourrait être qualifié de pays où il n'existe sous aucune forme un ostracisme culturel.)

C'est ainsi que les mimétismes sociaux qui sont très forts au Sénégal tendraient à uniformiser les modes de vie. Il est, par exemple, notoire qu'au Sénégal les familles les plus pauvres aspirent à vivre

²⁷- Dans son étude intitulée "Evolution des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs", in ULB (1992) : L'enseignement en Europe, l'enseignement en Belgique : analyse, bilan et perspectives, Bruxelles : ULB 1992, Pierre LADERRIERE écrit : "Il n'y a pas un seul contexte pouvant expliquer les changements observés, mais une imbrication de contextes en évolution dont les interrelations constituent, en définitive, un défi à relever pour les autorités nationales et les responsables locaux" (p. 30). A propos du contexte socioculturel, il écrit notamment : "Ces services (publics, comme celui de l'éducation) doivent d'autant plus s'adapter à une nouvelle demande, plus incertaine qu'autrefois en termes de composition et d'intérêt, que les individus ont besoin pour vivre dans ces sociétés plus complexes, voire parfois plus éclatées qu'autrefois, de qualités d'autonomie, de savoir-faire, de compétences diverses, d'adaptation (voire de survie) et de créativité. Et ceci dans un cadre plus collectif de travail et d'action civique de groupes de composition diverse. Si le service d'enseignement et de formation n'est pas à même de se comporter de la sorte pour répondre à ces nouvelles demandes, qui pourra le faire à sa place ?" (p. 32).

²⁸- S. HEYNEMAN (1986), op. cit. p. 331.

²⁹- S. HEYNEMAN (1986), op. cit. p. 336.

³⁰- Pour tous les groupes d'âge, le taux d'analphabétisme est très élevé au Sénégal. Cependant, l'OCDE (1992) estime que "plus le niveau de la population (adulte de 25 à 64 ans) sera élevé, meilleures seront les perspectives de progrès social et économique du pays". Au Sénégal, selon le RGPH de 1988 (MEFP 1993, p. 30) : "en 1988, 82,1 % des femmes et 63,1 % des hommes âgés de 15 ans et plus étaient illettrés".

comme les familles les plus aisées, du fait de la simple rivalité entre les individus appartenant à la même parentèle (ou famille élargie). Il va sans dire que 'l'effet de démonstration' (c'est-à-dire le fait d'exhiber des signes extérieurs de richesse) joue également. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est la redistribution des revenus, par le biais du partage des salaires et du devoir de solidarité, qui encourage les mimétismes. (L'islam qui est la religion de l'immense majorité des Sénégalais recommande aux individus de prélever régulièrement sur leurs gains afin de les redistribuer aux 'pauvres'. C'est la *zakat*). Une des règles sociales les plus respectées au Sénégal est le partage des salaires (redistribution) entre tous les membres de la famille élargie ou parentèle.

Ces pratiques sociales ont d'importantes répercussions sur l'enseignement. En effet, la redistribution des revenus et le devoir d'assistance sociale sont une véritable manne pour nombre d'élèves et d'étudiants. Car, sous un même toit, peuvent vivre plusieurs élèves qui, sans avoir forcément des relations de parenté, sont tous entretenus comme des enfants de la famille. Le fondement de ces pratiques est de ne faire ou de ne laisser transparaître aucune différenciation dans le traitement de tous ces enfants. (L'entretien des élèves de conditions plus modestes peut aussi se faire à distance, en leur envoyant des moyens de subsistance et d'études.)

Ces pratiques sont donc tout à la fois un facteur d'accroissement des effectifs scolaires et, peut-être, de plafonnement de la qualité de l'éducation. En effet, les salariés supportent plusieurs élèves ou étudiants, mais ne peuvent toujours leur assurer ni l'accession à la meilleure éducation possible ni la satisfaction des conditions optimales d'études et de poursuite des études.

Ainsi, à côté de la motivation individuelle, les sollicitations sociales dont les salariés sont l'objet pourraient, en partie, expliquer l'égalité des chances de réussite scolaire constatées par les comparaisons internationales. Les enfants de parents pauvres côtoient ou vivent avec des enfants de parents aisés ou relativement aisés. Autrement dit, la redistribution des revenus et, son corollaire, le devoir d'assistance sociale pourraient être un facteur d'amélioration des conditions d'études de certains enfants issus de conditions modestes ou défavorisées, là où ils abaisseraient les conditions d'études des enfants d'origine aisées dont les parents doivent entretenir (sous le même toit) une large clientèle ou une parentèle nombreuse.

Sous cet éclairage, les recherches de comparaison internationale qui ont été menées justifieraient a posteriori certaines idées reçues qui ont cours au Sénégal ⁽³¹⁾.

³¹- Selon Roland OUELLET (1987) : Effet de l'organisation scolaire des études sur la réussite scolaire, in Revue des Sciences de l'Education, volume XIII n° 1, 1987, pp 85-97, plusieurs auteurs remettent en cause les résultats de Coleman et de Jencks relatifs aux déterminants de la réussite scolaire dans les pays industrialisés. Ainsi, selon Cherchaoui (1979) si "aux Etats Unis l'intensité de l'influence de la classe sociale sur la réussite scolaire de l'élève est plus forte que celles des variables relatives aux systèmes éducatifs", "pour tous les systèmes éducatifs européens l'effet de chacune des deux variables scolaires (i.e. la section et le caractère sélectif de l'établissement) sur la réussite est beaucoup plus important que celui de la classe sociale" (pp. 89/90). Toujours selon OUELLET, Kamens en 1981 et Coleman, lui aussi, en 1985 admettaient que dans les pays industrialisés les facteurs proprement scolaires exercent une influence relativement importante dans l'insertion professionnelle et sur la réussite scolaire, (p. 90).

Selon HEYNEMAN (1986), dans les pays pauvres, «la valeur attribuée aux études détermine les attitudes des étudiants et il est courant, dans les pays en développement, de rencontrer des étudiants de familles riches et de familles pauvres qui sont tous désireux de bien travailler à l'école. Cette égalité d'ambition tendrait à unifier les performances scolaires à travers les couches sociales»⁽³²⁾.

L'histoire et les pratiques sociales permettent également de circonscrire certaines des causes des faiblesses actuelles de l'enseignement en général, et de l'enseignement supérieur en particulier. Cependant, pour bien délimiter les fondements des dysfonctionnements actuels de l'éducation, l'économie devra être interrogée.

³²- S. HEYNEMAN (1986) : les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement; in Marcel CRAHAY et Dominique LAFONTAINE (1986) : L'art et la science de l'enseignement; Bruxelles : Editions Labor; voir pp 304-339, en particulier p. 331.

III- Eléments du contexte économique ⁽³³⁾

D'une façon générale au Sénégal, depuis la fin des années '60, le contexte social est resté très tendu. Au plan scolaire et universitaire, 1968 a marqué le paroxysme de l'agitation et des grèves annuelles dans les écoles et à l'université. 1988 a été une année blanche. A travers leurs mouvements de contestation, les élèves et les étudiants, qui forment un puissant groupe de pression, manifestent ainsi régulièrement leur désarroi face à la dégradation des conditions d'études et au manque de débouchés professionnels une fois leur formation achevée.

Au Sénégal comme dans plusieurs pays pauvres, alors que «entre 1960 et 1980, il fallait faire face aux conséquences d'une croissance rapide, aujourd'hui, les décideurs politiques et leurs exécutants sont confrontés aux dangers de la stagnation et du déclin» ⁽³⁴⁾.

Plus précisément, les efforts de développement économique et social du Sénégal peuvent être répartis en deux périodes : «la période expansionniste jusqu'en 1979 marquée par la montée de l'interventionnisme de l'Etat» et «la période de rigueur budgétaire » qui « se concrétise par la mise en oeuvre d'un programme d'urgence et de stabilisation à court terme (...)» ⁽³⁵⁾.

A partir de 1980, de réelles menaces se seraient alors abattues sur les fragiles systèmes économiques, annihilant inexorablement les efforts tentés dans tous les autres domaines.

Ainsi, la fin des années '70 semble être marquée par des difficultés de tous ordres, qui ont souvent été reliées aux catastrophes et calamités naturelles qui, à leur tour, se traduisent en des périls économiques. Une sorte de chape de plomb s'en est alors suivie, inhibant, peut-être, même les imaginations.

Pourtant, certaines des difficultés actuelles étaient perceptibles depuis le début des années '70 avec le cycle de sécheresse qui s'installait dès 1972. Ensuite, les contrecoups de la crise économique de 1973 et une gestion défectueuse des maigres ressources assombrissent davantage le tableau. Enfin, la chute des prix des matières premières au début des années '80 est venue lamener les fragiles efforts de développement économique et social.

Face à ces difficultés, les nouvelles doctrines économiques des années '80 (comme le libéralisme néo-classique) et leurs corollaires, les politiques d'ajustement structurel ou **PAS**, ne semblent pas toujours être les remèdes appropriés pour sortir les pays pauvres de la crise. Au contraire, «la plupart des

³³- Selon Pierre LADERRIERE (ULB 1992), op. cit., "la notion de contexte économique ne se réduit pas au champ économique stricto sensu. Il inclut en particulier tout ce qui relève de l'évolution des techniques dans tous les domaines d'action de l'économie et de l'administration. Il recouvre en particulier tout ce qui touche à l'économie d'entreprise, c'est-à-dire à sa nouvelle organisation face à l'évolution de l'économie de marché et à la compétition qui la caractérise. La fin des années 70 et la première moitié des années 80 ont connu des crises d'ajustement conjoncturel et structurel de caractère plus ou moins permanent, aux conditions du marché et à l'évolution des technologies. Les difficultés rencontrées dans la solution de ce problème se reflètent présentement dans la coexistence, dans de nombreux pays, d'un chômage persistant et d'un manque de main-d'oeuvre qualifiée" (p. 30).

³⁴- Voir Jacques HALLAK (1990) : Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement. Paris : UNESCO/IPE/Editions L'HARMATTAN 1990. Voir p. 46

³⁵- République du Sénégal/Ministère du Plan et de la Coopération (octobre 1989). Plan d'orientation pour le développement économique et social 1989-1995 (VIII^e Plan). Voir pp 16/17.

programmes d'austérité mis en place ont pénalisé les plus pauvres, menant parfois à des situations d'émeutes spontanées»⁽³⁶⁾.

Selon Carol Lancaster de l'USAID qui consacre une étude à '*L'évolution en Afrique subsaharienne*'⁽³⁷⁾, «nombreuses sont les études consacrées à l'impact des programmes d'ajustement structurel sur les économies africaines. Si on s'interroge toujours sur leurs conséquences sur la croissance, on s'accorde à dire qu'elles ont été bien moindres que ce qui avait été escompté et que, pour de nombreux Africains, les conditions économiques se sont aggravées au lieu de s'améliorer au cours de la décennie».

Ramenée à l'éducation, l'évaluation des PAS pourrait donner raison aux élèves et étudiants lorsqu'ils évoquent les causes économiques comme fondement de leur mécontentement. En effet, selon Jacques HALLAK (1990), «la récession économique qui a commencé à la fin des années 70 et qui s'est poursuivie au cours des années 80 a eu des répercussions importantes et graves sur l'éducation et le développement des ressources humaines dans les pays en développement»⁽³⁸⁾.

Les dysfonctionnements actuels, révélés par l'ampleur et la persistance du mouvement des élèves et des étudiants, auraient alors comme principale cause l'insuffisance d'articulation entre la formation et l'emploi, aggravée par la récession économique et les politiques d'ajustement structurel.

Enfin, il y a aussi les fondements pédagogiques des dysfonctionnements observés.

³⁶- Jean-Marie DE KETELE (1992). in ACCT : Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Bordeaux : ACCT 29 septembre - 2 octobre 1992. Voir Texte Introductif pp 43/75.

³⁷- Voir Afrique-Etats Unis (Bulletin mensuel du centre Culturel Américain de Dakar) n° 818/819 du 16 avril 1994, pp. 5-7.

³⁸- Jacques HALLAK (1990), op. cit., p. 45.

IV- Eléments du contexte pédagogique

A côté des causes économiques de la dégradation des systèmes éducatifs, il y a aussi des causes pédagogiques. Enseignants et parents, voire étudiants et élèves, se plaignent de la baisse de niveau. Mais le niveau a-t-il réellement baissé ? Tout au contraire, les exigences pédagogiques ne se seraient-elles pas élevées compte tenu à la fois de l'étendue des connaissances actuelles, du nombre croissant de diplômés de haut niveau et de l'élévation du niveau culturel général de la société ? Quels effets l'accès aux bénéfices de l'éducation moderne par des couches de plus en plus importantes peut-il avoir sur l'appréciation du niveau ?

Plus simplement, l'appréciation du niveau des élèves et des sortants (diplômés ou non) du système éducatif peut être, à son tour, aggravée ou amplifiée par l'inadéquation manifeste entre la formation et l'emploi : les programmes et méthodes de formation ne semblent pas préparer à la vie active.

Par-delà le chômage des jeunes diplômés, l'inadéquation entre la formation et l'emploi se traduit par la nécessité de leurs recyclages (en réalité une formation sur le tas) ; ce qui a comme conséquence d'amplifier la forte dépréciation des études.

Les causes pédagogiques qui affectent le système éducatif actuel peuvent elles aussi n'être que la conséquence de causes plus profondes ou plus anciennes. L'histoire et, surtout, la colonisation, ont pu introduire des effets pervers ou indésirables qui n'ont pas été gommés à temps... Dès lors, les fondements du malaise pédagogique actuel et de la dégradation de l'enseignement supérieur pourraient être reliés :

- aux survivances d'un enseignement de type colonial (l'école produisant toujours plus de bureaucrates et de littéraires que de scientifiques et de techniciens). Ce qui revient à se demander s'il y a *une véritable politique éducative* définie en adéquation avec les exigences du développement économique, si des *numerus clausus* ne s'imposent pas, sinon à l'enseignement supérieur tout au moins dans certaines filières ;
- aux programmes d'enseignement, qui n'ont pas suivi l'évolution des connaissances. D'où la question : que valent et à quoi servent les savoirs et les savoir-faire acquis à l'école, en particulier à l'université ?
- aux innovations ou aux réformes pédagogiques, qui ont été tentées puis abandonnées sans véritable esprit de méthode et sans aucune évaluation (les expériences de télévision scolaire au Niger, en Côte d'Ivoire et au Sénégal, les cours radiodiffusés comme ceux du CLAD au Sénégal) ⁽³⁹⁾.

Finalement, le jugement de HALLAK (1990) semble tout particulièrement caractériser tout le système éducatif du Sénégal. Selon cet auteur, dans les pays pauvres, «la demande croissante de scolarité s'accompagne d'un taux d'abandon élevé, d'une scolarité lente et de nombreux redoublements, d'une concurrence acharnée pour l'accès aux études, d'une préférence excessive pour l'enseignement théorique au niveau secondaire, d'une désaffection à l'égard des enseignements techniques et professionnels, notamment au niveau terminal, (...), de la pression conjuguée de restrictions financières et d'effectifs trop nombreux pour ne pas menacer les faibles progrès réalisés au plan de la qualité des études, et pour couronner le tout, de la menace croissante du chômage» ⁽⁴⁰⁾.

³⁹- Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Dakar.

⁴⁰- Jacques HALLAK(1990), op. cit., p. 45.

A ce niveau de l'analyse de la situation éducative au Sénégal, et faisant suite à *la question générale* de la présente recherche (voir chap. 2, p), **le problème spécifique** consiste à :

Chercher des solutions aux dysfonctionnements du système éducatif du Sénégal en général, et de l'enseignement supérieur en particulier, en partant d'une meilleure connaissance du milieu (les institutions d'enseignement comme l'université) et des hommes (les étudiants et les enseignants, mais aussi les gestionnaires).

A cette fin, il serait utile :

1°- d'identifier et mesurer le poids des facteurs qui entrent en jeu dans la détermination des résultats internes;

2°- de déterminer le niveau de satisfaction de la demande d'enseignement supérieur;

3°- d'identifier les groupes sociaux qui ont accès à l'université et qui en tirent le plus profit;

4°- de mesurer les coûts effectifs des formations dispensées;

5°- de mesurer l'adéquation des formations dispensées par rapport aux besoins.

Autrement dit, les dysfonctionnements observés ne pourraient-ils pas être corrigés si les connaissances relatives à l'efficacité et à l'équité de l'enseignement au Sénégal étaient plus précises ?

Cette dernière question servirait à la fois à délimiter **le thème** de la recherche :

Efficacité et l'équité dans l'enseignement supérieur

et **le problème général** abordé :

Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar et pourquoi ?