

Chapitre IX

EVALUATION DE L' EQUITE

Chapitre IX :

EVALUATION DE L' EQUITE**I- Indicateurs généraux d'équité.**

L'analyse du concept permet d'établir les principales variables qui pourraient intervenir dans l'évaluation de l'équité comme suit :

A- A l'entrée :

<i>CAP</i>	<i>Caractéristiques de l'apprenant,</i>
<i>ASC</i>	<i>Antécédents scolaires,</i>
<i>CSD</i>	<i>Caractéristiques socio-démographiques,</i>
<i>CSE</i>	<i>Caractéristiques socio-économiques,</i>

B- En cours de formation :**a)- les ressources utilisées.**

Elles sont identiques à celles qui ont été identifiées lors de l'analyse de l'efficacité.

<i>N_i</i>	<i>Effectifs à l'entrée ou effectif initial,</i>
<i>RES_{mat}</i>	<i>Moyens matériels ou ressources matérielles,</i>
<i>RES_{fin}</i>	<i>Ressources financières,</i>
<i>RES_{pat}</i>	<i>Personnels administratifs et techniques,</i>
<i>RES_{ens}</i>	<i>Personnels enseignants,</i>
<i>RES_{log}</i>	<i>Ressources non matérielles,</i>

b)- les résultats en cours et à la fin des études :

<i>M_o</i>	<i>Compétences réellement 'démontrées'</i>
<i>R_{int}</i>	<i>Résultats partiels en cours de formation,</i>
<i>N_{dip}</i>	<i>Résultat en fin de formation ou diplôme,</i>

Il s'y ajoute le statut des écoles (*STA*) et la durée légale des études (*TPS_{norm}*)

C- A la fin de la formation :

Ici également, il s'agit des mêmes effets attendus ou observés que pour l'efficacité :

<i>BEN_{pro}</i>	<i>Bénéfices professionnels en termes d'emploi occupé à l'issue des études et d'accroissement de la productivité</i>
<i>BEN_{soc}</i>	<i>Bénéfices sociaux en termes d'accomplissement social</i>

BEN_{per} *Bénéfices personnels en termes d'accomplissement comme personne.*

Alors que l'efficacité s'entendrait plus comme l'effet d'une action de formation, l'équité pourrait être considérée comme ce qui est souhaitable, c'est-à-dire comme un ensemble de pronostics. Le tableau ci-dessous compare les différentes variables principales qui ont été identifiées selon qu'elles jouent le rôle de 'variables pronostiques', c'est-à-dire de 'variables effets ou résultats' ou de 'variables d'attente'.

Tableau 14 : Correspondance entre les macro-variables 'pronostiques' et les macro-variables 'effets ou résultats'

EQUITE		EFFICACITE	
<i>Variables 'pronostiques'</i>		<i>Variables 'effets ou résultats'</i>	
<i>A l'entrée</i>		<i>A l'entrée</i>	
CAP	Caractéristiques élèves	EFF	Effectifs des élèves
ASC	Antécédents scolaires		
CSD	C. socio-démographique		
CSE	C. socio-économique		
<i>Ressources de formation</i>		<i>Ressources de formation</i>	
RES _{mat}	Ressources logistiques prévues ou souhaitées	RES _{mat}	Matériel réellement utilisé
RES _{fin}	Ressources financières escomptées	RES _{fin}	Ressources financières allouées
RES _{pat}	Pers. adm et techniques prévus ou souhaités	RES _{pat}	Pers. adm et techniques effectivement disponibles
RES _{ens}	Enseignants souhaités	RES _{ens}	Enseignants réellement en service
RES _{log}	Ressources logicielles espérées	RES _{log}	Ressources non matériel ou logicielles effectivement utilisées
TPS _{norm}	Durée normale des études programmée	TPS _{norm}	Variations dans la durée normale des études ou temps réellement consacré aux études
STA	Type nature côte école	STA	Etablissement fréquenté
<i>Résultats de la formation</i>		<i>Résultats de la formation</i>	
N _{dip}	Nature des diplômes visés et nombre de diplômés attendus	N _{dip}	Nature des diplômes obtenus et nombre des diplômés
M _o	Compétences visées	M _o	Compétences démontrées
R _{int}	Résultats pédagogiques intermédiaires ou partiels escomptés	R _{int}	Résultats pédagogiques effectifs à l'issue des évaluations internes
<i>Résultats après la formation</i>		<i>Résultats après la formation</i>	
BEN _{pro}	Bénéfices 'emplois' espérés, productivité	BEN _{pro}	Bénéfices 'emplois' occupés, productivité
BEN _{soc}	Bénéfices 'sociaux' visés	BEN _{soc}	Bénéfices 'sociaux' découlant de la formation
BEN _{per}	Bénéfices 'accomplissement personnels' visés	BEN _{per}	Bénéfices 'accomplissement personnel' réellement mesurés

Le niveau ou degré d'équité consisterait dans le rapport entre les réalisations et les attentes, rapport apprécié en fonction des caractéristiques des apprenants. La répartition des bénéfices attendus de

l'enseignement doit être appréhendée d'une part selon les caractéristiques des apprenants, et d'autre part selon les différents sous-groupes d'apprenants.

1.1- Indicateurs généraux selon les types d'équité.

L'identification des cinq types d'équité amène à établir l'analyse de cette dimension sociale ou justice sociale selon les indicateurs généraux suivants :

1°- Equité socio-économique d'accès :

Elle est mesurée par les taux d'inscription des individus et des différents groupes de la sociétés dans les programmes, sous-systèmes ou systèmes existants, grâce à l'équation générale de type :

$$T_{ni} = f(CAP, CSD, CSE, ASC)$$

Compte tenu des caractéristiques des apprenants, l'indicateur s'intéresse principalement aux effectifs analysés en termes de taux d'inscription dans un programme (T_{ni}), dans un sous-système ou dans un système d'enseignement.

2°- Equité socio-économique de confort pédagogique :

Elle devrait être mesurée par des indicateurs rapportant principalement les ressources matérielles et financières utilisées, les personnels administratifs et les enseignants en service, aux établissements et aux des différentes catégories d'élèves qu'ils accueillent. L'équation générale serait :

$$(RES_{mat}, RES_{fin}, RES_{pat}, RES_{ens}) = f(STA, CAP, ASC, CSD, CSE)$$

et compte tenu des indicateurs relatifs à l'efficacité et à l'efficience interne (coût net et coût brut)

$$C_{brut} = f(CAP, CSD, CSE, ASC)$$

$$C_{net} = f(CAP, CSD, CSE, ASC)$$

Au-delà de l'équité socio-économique de confort pédagogique, l'intérêt porte sur les compétences réellement 'démonstrées' et les résultats obtenus au cours des études

3°- Equité pédagogique

Il s'agit principalement de mesurer et de comparer la nature des écarts existant entre les forts et les faibles tout au long des études. L'équation générale met en relation les compétences, les résultats internes, et les caractéristiques des apprenants :

$$(M_o, R_{int}) = f(CAP, ASC, CSD, CSE)$$

$$(M_{o1} - M_{o2}, R_{int1} - R_{int2}) = f(CAP, ASC, CSD, CSE).$$

où

M_{o1} = Compétences réellement démontrées par les élèves 'forts',

M_{o2} = Compétences réellement démontrées par les élèves 'faibles',

R_{int1} = Résultats partiels obtenus par les élèves 'forts',

R_{int2} = Résultats partiels obtenus par les élèves 'faibles'.

En comparant plusieurs établissements dispensant le même enseignement ou la même formation, il peut également être intéressant de mesurer lequel obtient de meilleurs résultats en termes de nombre d'apprenants maîtrisant les objectifs pédagogiques visés et réussissant aux évaluations internes. L'équation serait :

$$(M_o, R_{int}) = f(STA)$$

$$(M_{o1} - M_{o2}, R_{int1} - R_{int2}) = f(STA)$$

4°- Equité de production pédagogique ou équité dans les produits :

L'un des objectifs de l'enseignement est de former des diplômés ou de conduire les apprenants jusqu'à l'étape finale des programmes de formation. Etablies en fonction des types d'établissement et des caractéristiques des apprenants, les équations d'équité de production pédagogique se formuleraient comme suit :

pour les apprenants :

$$N_{dip} = f(CAP, ASC, CSD, CSE),$$

ou en fonction des indicateurs d'efficacité interne de taux brut et de taux net :

$$T_{brut} = f(CAP, ASC, CSD, CSE)$$

$$T_{net} = f(CAP, ASC, CSD, CSE);$$

pour les établissements :

$$N_{dip} = f(STA)$$

$$T_{brut} = f(CAP, ASC, CSD, CSE)$$

$$T_{net} = f(CAP, ASC, CSD, CSE)$$

5°- *Equité externe ou équité d'accomplissement.*

L'équité externe ou équité d'accomplissement, qui a également été identifiée comme équité d'accomplissement professionnel, social et personnel, tient principalement compte des bénéficiaires réellement tirés des études. Elle revient donc à se demander si des formations de même nature, de même durée et de même niveau donne finalement droit aux mêmes bénéficiaires. Elle peut être évaluée grâce à des enquêtes statistiques permettant de comparer l'insertion socio-professionnelle des produits d'une formation en fonction des établissements dont ils sortent. Ici l'insertion socio-professionnelle prend le sens :

- d'emploi occupé après la formation,
- d'amélioration du statut socio-professionnel (par exemple à l'issue d'un stage),
- d'accroissement de la productivité (principalement pour l'employeur),
- le degré ou le niveau de satisfaction sociale et personnelle...

Les enquêtes statistiques devraient être complétées par des enquêtes d'opinion. Celles-ci viseraient principalement à établir :

- pour de nouveaux diplômés, le temps mis à la recherche du premier emploi,
- la satisfaction tirée des différents emplois occupés après la formation,
- l'image de soi dans le travail et dans la société,
- l'évolution de la carrière en termes d'avancement,
- les différentes fonctions occupées,
- l'évolution des salaires tout au long de la carrière,
- la mobilité professionnelle et ses justifications,
- le degré ou le niveau de satisfaction sociale et personnelle...

Les équations générales d'équité externe mettent en rapport les bénéficiaires réellement tirés des études, les caractéristiques des apprenants, les diplômes obtenus ou programmes suivis, les types d'établissement fréquentés :

pour les apprenants :

$$(BEN_{pro}, BEN_{soc}, BEN_{per}) = f(CAP, CSD, CSE, ASC)$$

Et en fonction des indicateurs d'efficacité et d'efficience externe, dont les taux d'insertion professionnelle et les taux d'adéquation formation-emploi :

$$\begin{aligned} T_{ipbrut} &= f(CAP, CSD, CSE, ASC), \\ T_{ipnett} &= f(CAP, CSD, CSE, ASC), \\ T_{ad} &= f(CAP, CSD, CSE, ASC); \end{aligned}$$

pour les établissements et les programmes suivis :

$$\begin{aligned} (BEN_{pro}, BEN_{soc}, BEN_{per}) &= f(STA), \\ T_{ipbrut} &= f(CAP, CSD, CSE, ASC), \\ T_{ipnett} &= f(CAP, CSD, CSE, ASC), \\ T_{ad} &= f(CAP, CSD, CSE, ASC). \end{aligned}$$

pour les diplômés :

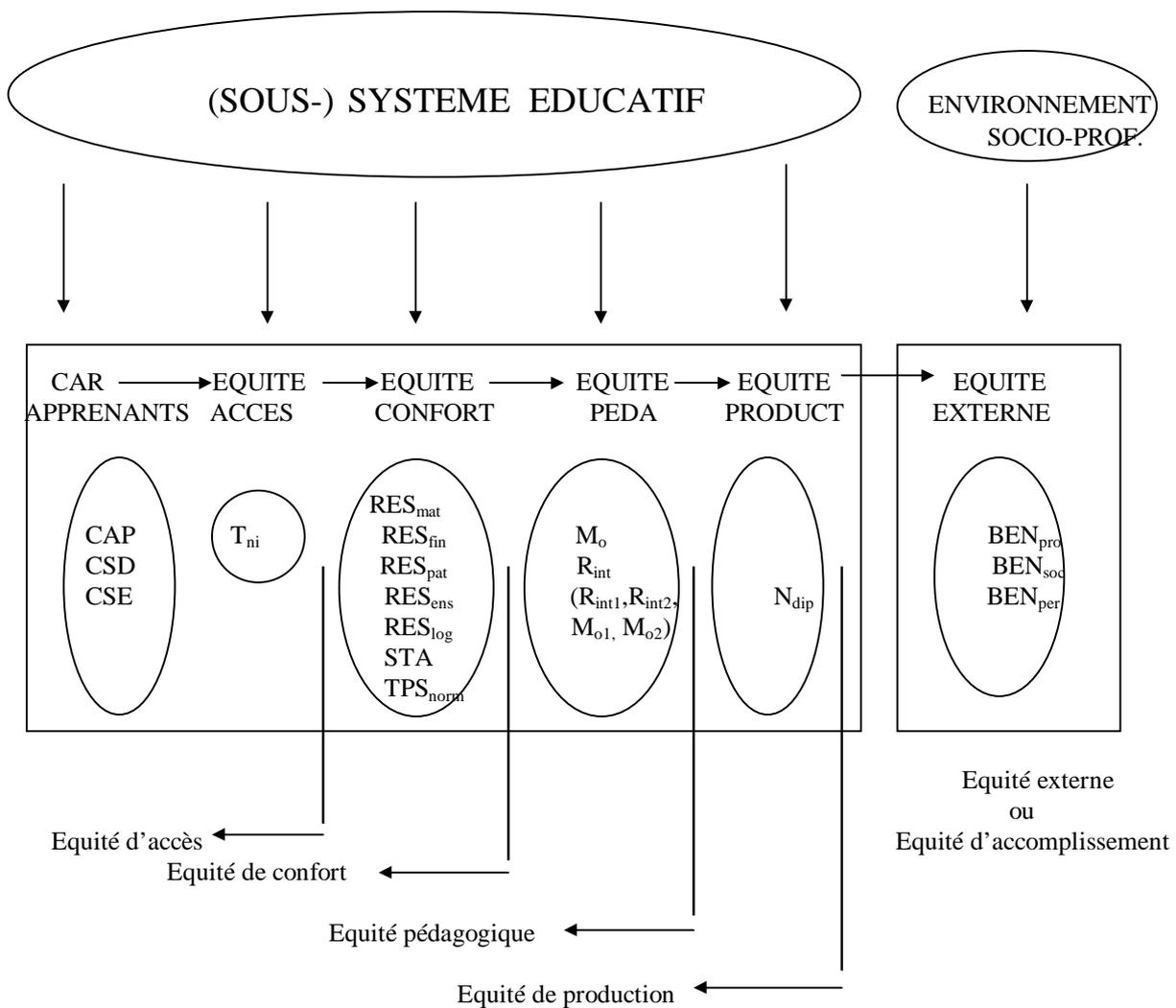
$$(BEN_{pro}, BEN_{soc}, BEN_{per}) = f(N_{dip}),$$

$$(BEN_{pro}, BEN_{soc}, BEN_{per}) = f(T_{brut}),$$

$$(BEN_{pro}, BEN_{soc}, BEN_{per}) = f(T_{brut}).$$

Les indicateurs principaux d'équité ainsi identifiés montrent une imbrication des différents types d'équité selon le modèle ci-dessous (schéma 3).

Schéma 3 : Interaction (imbrication) des différents types d'équité :



L'imbrication se justifie par le fait qu'une fois admis à s'inscrire dans un système d'enseignement (équité d'accès), l'élève doit (devrait) bénéficier d'un confort pédagogique et d'une qualité des études équivalents à ceux offerts à ses pairs qui fréquentent le même niveau d'études et qui peuvent être d'origine sociale plus favorisée (équité de confort pédagogique). Il doit aussi aspirer (être assisté) à améliorer ses performances et ses résultats (équité pédagogique). Quels que puissent être le type d'école qu'il fréquente et ses conditions sociales d'existence, il devrait atteindre le même niveau de production que les meilleurs élèves de sa classe, ou d'autres apprenants de même niveau de scolarisation, allant dans d'autres écoles (équité de production pédagogique). Les compétences et le diplôme acquis devront lui réserver les mêmes chances de se réaliser comme personne et comme producteur (équité externe).

Cette imbrication suppose une évaluation globale de l'équité. Elle suppose aussi d'identifier les bénéficiaires de l'action éducative selon leurs caractéristiques personnelles (*CAP*), selon leur origine (*CSD*) et les conditions d'existence (*CSE*), selon leurs antécédents scolaires (*ASC*), et les taux d'inscription établis en fonction de ces caractéristiques.

L'analyse de ces données en fonction des établissements, des personnels, des ressources matérielles et financières, etc., devra permettre de mesurer les variations des comportements individuels pendant et à la fin des études. Les comportements sont identifiés grâce aux compétences réellement démontrées (M_o : M_{o1} pour les 'forts' et M_{o2} pour les 'faibles'), aux résultats obtenus aux évaluations en cours d'études (R_{int}), aux diplômes (N_{dip}).

Cependant, l'équité devrait principalement être évaluée à la lumière des bénéfices que les apprenants tirent réellement des études suivies (BEN_{nve} , BEN_{asp} , BEN_{acp}).

L'imbrication des différents types d'équité et les interactions entre l'efficacité et l'équité justifient l'approche globale, et les définitions 'globalistes' qui ont été proposées pour les concepts d'efficacité et d'équité. Au demeurant, la notion de '*processus récursif*' définie par Edgard Morin (1986, p. 101) ne prend tout son sens que dans un projet d'évaluation globale des systèmes éducatifs et des actions éducatives, qui tiennent compte de l'imbrication et des interactions entre l'efficacité et l'équité.

L'idéal serait un modèle global d'évaluation fondé simultanément sur l'analyse :

1. d'analyse des besoins et les attentes de la société et des individus,
2. des orientations 'politiques' et 'philosophiques',
3. de l'organisation et du pilotage des systèmes d'enseignement et de formation,
4. des réalisations internes découlant des situations d'enseignement-apprentissage,
5. et des accomplissements externes à l'issue des études,
6. en vue de préparer la prise de nouvelles décisions réellement prospectives...

II- Indicateurs opérationnalisés d'équité.

2.1- Indicateurs d'équité d'accès socio-économique

L'équité d'accès peut être davantage précisée ici comme étant *l'équité face aux études*, c'est-à-dire la distribution effective des places dans un système éducatif. Les indicateurs d'équité d'accès tiennent principalement compte des caractéristiques des apprenants :

- le sexe,
- l'âge,
- la situation matrimoniale,
- l'origine géographique.

Au Sénégal, compte tenu de la durée théorique des études conduisant à l'université, d'une part, et de l'âge moyen des bacheliers qui n'auront pas redoublé en cours de scolarité, d'autre part, les modalités de la variable *âge* pourraient être réduites à trois catégories :

'*Non Attardés*' pour tous ceux qui sont âgés de 18 à 20 ans en arrivant à l'université,

'*Attardés*' : pour tous ceux qui sont âgés de 21 à 23 ans lors de leur première inscription,

'*Agés*' : pour tous ceux qui ont plus de 23 ans en rentrant à l'université sans aucun emploi.

Les étudiants seront également différenciés en fonction de leur statut selon qu'ils sont identifiés comme '*Salariés*' ou non.

Si elle était connue, la *situation matrimoniale* pourrait être intéressante à observer en milieu étudiant, avec une attention particulière à la variable 'sexe'. Reliée à la variable sexe, la variable 'situation matrimoniale' permet d'avancer que :

1. les étudiants qui ont des charges familiales directes sont plus pressés d'achever les études et mettent plus d'ardeur à réussir,
2. les étudiantes qui ont des charges familiales et des enfants ont besoin de plus de temps...

La variable *origine géographique* privilégie ici la localité dans laquelle l'étudiant a obtenu le baccalauréat et la nationalité, afin de différencier les Sénégalais et les non-Sénégalais. Elle facilitera l'identification réelle des étudiants. Elle permettra également de différencier les Sénégalais, selon qu'ils ont achevé les études secondaires à Dakar (la capitale) ou dans les capitales régionales.

Ces variables permettront d'estimer l'équation relative aux taux d'inscription en fonction des caractéristiques individuelles et socio-démographiques :

$$T_{ni} = f(CAP, CSD),$$

où T_{ni} = taux d'inscription.

Cette équation contribue à répondre à la question relative à *l'équité socio-économique d'accès aux études supérieures* :

QUI ENTRE A L'UNIVERSITE ?

Autrement dit, selon quels taux les étudiants se répartissent-ils :

- par sexe,
- par âge,
- par région d'origine (au sens de lieu d'implantation du dernier lycée fréquenté),
- par nationalité,
- et par statut matrimonial.

L'identification des étudiants établie grâce à ces variables sera complétée par des informations relatives aux caractéristiques socio-économiques, en l'occurrence :

- la situation professionnelle de l'étudiant,
- la nature des subsides (bourses),
- le statut socio-économique des parents,
- le niveau d'études des parents (père, mère ou tuteur).

Les variables de type socio-économique permettent d'avancer que les moyens matériels et financiers jouent un rôle déterminant dans la poursuite des études et qu'il peut paraître utopique d'espérer réussir sans un minimum ressources directes. Pour la poursuite des études supérieures, en particulier, il est probable qu'une autonomie financière et matérielle, même relative, peut être un élément facilitateur et déterminant d'adaptation et de réussite. Les étudiants doivent disposer de 'ressources propres' qu'ils gèrent directement, afin de faire face aux études supérieures. Ces ressources propres peuvent être, en l'absence de salaires, des bourses, des subventions ou des prêts, dont il importe d'établir l'origine et la répartition.

Au Sénégal, jusqu'en 1993-94, l'allocation des bourses d'études par le gouvernement respectait des critères sociaux. A partir de 1994-95, ceux-ci ont été abandonnés au profit de critères dits scolaires ou de mérite. Les bourses étaient dès lors réservées (en principe) aux élèves les plus méritants qui ont obtenu les meilleures mentions au baccalauréat. La politique officielle d'allocation de bourses d'études qui a prévalu jusqu'en 1993-94 peut donc être considérée comme une stratégie au service de l'équité socio-économique d'accès. Il importe de déterminer si cette idéologie était conforme aux faits.

Le *niveau d'études des parents et leurs professions* sont des facteurs qui interviennent dans la réussite scolaire dans les pays riches, contrairement aux pays pauvres. Dans ces pays en développement, les facteurs scolaires et la qualité des études jouent un rôle important dans la réussite scolaire (HEYNEMAN 1986, OUELLET 1987, PSACHAROPOULOS et WOODHALL 1988). La présente recherche qui a également un objectif de comparaison entre pays riches et pays pauvres, tentera de mesurer le poids de la profession et du niveau d'études des parents, du statut des établissements, de la qualification des personnels, et de la qualité des écoles, sur les études.

Il serait utile de tenter de vérifier lequel de ces deux groupes de facteurs (familiaux ou scolaires) expliquerait mieux la réussite scolaire dans le cas du Sénégal : à l'entrée à l'université, pendant et à la fin des études supérieures.

C'est à ce titre que les variables de type socio-économique contribueront à mieux circonscrire l'équité d'accès, en estimant selon deux perspectives complémentaires l'équation principale des indicateurs d'accès :

$$T_{ni} = f(CSD, CSE,)$$

$$T_{ni} = f(CAP, CSD, CSE,)$$

Ces deux fonctions contribueront à répondre à la question :

QUI PAIE LES ETUDES ?

L'analyse simultanée des variables de type caractéristiques individuelles et de type socio-économique devra alors concourir à répondre aux questions suivantes :

- Comment les différents groupes sociaux (ou catégories socio-professionnelles) sont-ils représentés à l'université ?
- Quelle politique d'équité face aux études est recherchée et pratiquée (grâce à des bourses) ?

Les questions que soulèvent les caractéristiques individuelles et les données socio-économiques ont ainsi trait aux aspects les plus généraux de l'équité. A ce titre, elles tentent d'établir le *sort réservé à la démocratie face aux études*. Il s'agirait alors de mesurer l'équité d'accès ou *équité face aux études* ou la possibilité éducative réellement offerte aux individus, compte tenu notamment de critères comme l'âge, le sexe, l'origine géographique et l'appartenance socio-économique. Les principaux *indicateurs* ⁽¹⁾ en seraient :

- les taux de scolarisation du groupe d'âge pertinent par niveau d'enseignement,
- les taux de répartition des étudiants selon le sexe,
- les taux de répartition des étudiants selon l'âge,
- les taux de répartition des étudiants selon l'origine géographique (régions, pays),
- les taux de répartition des étudiants selon l'appartenance sociale,
- les taux de répartitions des étudiants boursiers ou subventionnés.

¹-Voir André BLAISE (1987). Les indicateurs. In Benoît GAUTHIER (sous la direction de) (1987). Recherche sociale. Sillery (Québec) [C.P. 250 Québec G1T 2R1] : Presses de l'Université du Québec, pp 154-173. Selon cet auteur, "l'indicateur est l'ensemble des opérations empiriques, effectuées à l'aide d'un ou de plusieurs instruments de mise en forme de l'information, qui permet de classer un objet dans une catégorie par rapport à une caractéristique donnée" (p. 158). Cf également (a)- O.C.D.E./Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (1992). Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Paris : OCDE 1992; (b)- O.C.D.E./Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (1992). L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse. Paris : OCDE 1992; Voir aussi Gérard FIGARI (1994) : Evaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck/Université, pp. 110-113.

Ces indicateurs montrent qu'il s'agit bien du niveau le plus général des questions relatives à l'équité, en regard du contexte économique, social et politique. En principe au Sénégal, les bourses sont réservées aux étudiants démunis, c'est-à-dire aux étudiants dont les parents n'ont aucun revenu. Des bourses ou aides peuvent aussi être accordées aux étudiants les plus méritants, qui ont obtenu le baccalauréat avec une mention Bien ou Très Bien. Cependant, ces règles sont souvent transgressées. Il y a des étudiants de condition aisée qui sont boursiers, tout comme selon la BANQUE MONDIALE (mars 1992), «l'ampleur des pertes liées à l'attribution de bourses à des étudiants qui n'y ont pas vraiment droit, mais qui ont pu en obtenir une en fournissant des documents douteux, est préoccupante»⁽²⁾. Malgré ces cas douteux et difficiles à circonscrire objectivement, l'analyse de l'équité sera complétée grâce aux informations fournies par des variables scolaires.

Au demeurant, des facteurs scolaires, comme les antécédents scolaires interviennent comme critères de sélection à l'entrée à l'université. L'équation générale de l'équité socio-économique d'accès en tient compte sous la forme :

$$T_{ni} = f(CAP, CSD, CSE, ASC),$$

où T_{ni} = taux d'inscription dans une filière donnée d'études supérieures (ou dans une faculté).

Pour l'enseignement supérieur, les données scolaires nécessaires à la résolution de cette équation ont trait aux établissements fréquentés, aux parcours et aux résultats scolaires dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire les trois dernières années conduisant au baccalauréat. De telles données permettront aussi de faire ressortir la nature et la qualité de l'enseignement suivi.

Pour l'enseignement supérieur, l'évaluation de l'équité face aux études devrait donc tenir compte de facteurs comme :

- le type du dernier lycée fréquenté,
- la nature du baccalauréat,
- la mention au baccalauréat,
- et la faculté d'accueil.

²- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, p. vi.

Les variables '*type dernier lycée fréquenté*' et '*nature et mention du baccalauréat*' collectent de l'information en vue d'établir si les règles explicites d'orientation et d'admission en faculté sont réellement respectées. Ces règles disposent que les différents types de baccalauréat conduisent à des études supérieures spécifiques en facultés. Il serait donc intéressant d'étudier si d'autres règles (implicites) ne viendraient pas se greffer aux règles officielles. En d'autres termes, des facteurs socio-économiques et socio-démographiques ne prendraient-ils pas la place de facteurs pédagogiques ? La répartition des étudiants dans les facultés ne s'opérerait-elle notamment en fonction :

- de l'origine socio-démographique,
- de l'appartenance socio-économique,
- du lycée d'origine,

au détriment de facteurs pédagogiques comme :

- du type du baccalauréat obtenu,
- de la mention au baccalauréat.

Au demeurant, les universités ne semblent pas toujours avoir des politiques cohérentes d'admission. Marie DURU-BELLAT (1989) s'interrogeant sur «les possibilités et les limites de l'utilisation des données empiriques de plus en plus nombreuses tant sur le passage secondaire/supérieur que sur les conditions de réussite dans le supérieur lui-même, dans le cadre du débat politique (au sens large) sur l'accès à l'enseignement supérieur, et plus précisément sur l'opportunité d'une sélection à l'entrée» (p. 59), en vient à conclure, «il faut sans doute abandonner l'idée naïve, et un brin technocratique, que l'on pourrait déterminer des pratiques (d'orientation et de sélection) à partir d'une connaissance, si 'scientifique' soit-elle, du fonctionnement du système universitaire» (p. 68)⁽³⁾.

En principe au Sénégal, le baccalauréat (ou équivalent) ouvre les portes de l'UCAD à tout candidat aux études supérieures. Pour être admis dans les facultés, les candidats expriment des vœux d'orientation. Mais la crise que connaît l'enseignement supérieur peut amener certains bacheliers à renoncer aux études supérieures (longues ou courtes). Pourtant, malgré la crise économique et la crise de l'emploi qui frappe surtout les jeunes, d'autres bacheliers pourraient décider d'aller à l'université. Une autre catégorie d'étudiants comprendrait des candidats à l'enseignement supérieur dont le niveau peut être douteux.

³- Marie DURU-BELLAT (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université. In *L'orientation scolaire et professionnelle* 1989, 18 n° 1, pp 59 - 70.

S'agissant de la sélection à l'entrée à l'université, DURU-BELLAT (1989) souligne : «D'une manière générale, s'il est vrai que les étudiants ont, en moyenne, une propension d'autant plus grande à s'inscrire dans une filière qu'ils ont des chances raisonnables d'y réussir, et s'écartent d'eux-mêmes de celles jugées trop risquées, alors, on est donc bien fondé à décrire les choix d'orientation en termes d'auto-sélection. Il importe ici de souligner combien cette auto-sélection participe, à l'évidence, à la sélection universitaire globale : elle dispense l'institution d'une partie de son 'travail', en écartant les étudiants qui eussent éprouvé les plus grandes difficultés. Oublier de la prendre en compte, c'est sous-estimer l'importance de la sélection réelle sur critères scolaires»⁽⁴⁾.

En principe, un examen comme le baccalauréat est supposé diagnostiquer le niveau des élèves qui aspirent à des études supérieures. Mais comme tout examen, le baccalauréat pourrait être entaché de subjectivité. Compte tenu du mode de choix des épreuves proposées au baccalauréat, il est probable que cet examen manque à la fois d'efficacité et d'objectivité⁽⁵⁾. La faiblesse tant décriée des bacheliers admis dans l'enseignement supérieur amène la question : quelle est la corrélation statistique du baccalauréat et des performances des bacheliers admis dans les institutions d'enseignement supérieur, quelques mois ou années plus tard ?

Cette question revient à dire que des tests standardisés à la fin des études secondaires rendraient de meilleurs services, notamment pour la sélection des candidats aux études supérieures. Les tests rendraient de meilleurs services mais n'ont pas eux non plus une valeur prédictive absolue. Afin d'accroître la valeur prédictive des indicateurs de sélection, « de nombreuses recherches ont fait apparaître la nécessité de combiner tests d'intelligence, examens et appréciations des maîtres »⁽⁶⁾.

Ainsi, compte tenu des critiques faites aussi bien aux tests et qu'aux examens classiques (PSAHAROPOULOS et WOODHALL, 1988, p 226, p 250 et suivantes, LE THANH KHOI, 1967, p. 170-172), les conclusions que LE THANH KHOI (1967) tire des nombreuses recherches qu'il a consultées pourraient être appliquées à des études portant notamment sur des cas déjà vécus. En effet, selon cet auteur «les meilleurs prédicteurs simples sont, par ordre décroissant, les examens, les estimations des maîtres, les tests d'intelligence»⁽⁷⁾. Ainsi, malgré les réserves qu'elles soulèvent, les notes obtenues au baccalauréat pourraient être utilisées dans des études évaluatives.

⁴- DURU-BELLAT (1989), op. cit. p. 63)

⁵- Voir à ce propos PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op. cit., p. 251 et suivantes, qui s'interrogent sur les moyens à mettre en oeuvre pour améliorer l'efficacité du système d'examen dans certains pays pauvres en particulier.

⁶- LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 171.

⁷- LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 172.

L'utilisation des notes scolaires traditionnelles non standardisées, dans des études évaluatives diachroniques ou transversales, est également suggérée par Leslie WAGNER (in OCDE 1988, pp 85 - 86) dans le calcul de *la valeur ajoutée* des études supérieures : «Théoriquement, on pourrait établir une échelle de points applicable à la fois au niveau d'instruction des candidats au moment de leur admission, tel qu'il ressort des notes qu'ils avaient obtenues au baccalauréat, et à celui des diplômes, tel qu'il ressort des notes obtenues à leur examen de diplôme de fin d'études supérieures, afin d'obtenir une mesure approximative de la valeur ajoutée de leur instruction par l'établissement qu'ils ont reçue»⁽⁸⁾.

Dans le cas du Sénégal, en principe, les bacheliers sont admis dans l'enseignement supérieur compte tenu :

- du baccalauréat,
- du livret scolaire de la Seconde à la Terminale,
- de la demande du candidat,
- et de la décision de la Commission Nationale d'Orientation des Bacheliers (tout au moins entre 1970-71 date d'installation de la dite commission, et 1994-95 début de mise en application des décisions de la Concertation sur l'Enseignement Supérieur autorisant les facultés à recruter parmi les bacheliers selon les critères qu'elles auront élaborés...)

La variable '*nature de l'orientation selon le type de bac et la mention*' s'intéresse à la répartition des étudiants selon le type de baccalauréat et la mention obtenue, afin de déterminer s'il existe une règle conduisant au regroupement des étudiants les plus brillants dans les filières 'nobles', de prestige ou exigeantes au plan des aptitudes pédagogiques, et les étudiants les moins brillants dans les filières les moins exigeantes. Par exemple, la préférence donnée en Médecine aux titulaires du bac C et de la mention Très Bien. Est-il cependant possible d'établir une relation vérifiée entre les mentions obtenues au baccalauréat et l'orientation en faculté ? autrement dit, *y a-t-il adéquation entre le bac obtenu et les études supérieures entreprises ?*

L'indice pondéré de performance scolaire (IPS) décrit lors de l'analyse de l'efficacité peut contribuer à rechercher des éléments de réponse à de telles questions. En effet, au moment où le nouvel étudiant s'inscrit en faculté, il pourrait être identifié à son indice pondéré de performance scolaire (IPS). Pour mieux cerner l'équité face aux études ou équité socio-économique d'accès dans l'enseignement supérieur, les valeurs calculées de l'IPS pourraient être réparties en un nombre limité de classes (par exemple 6), qui en facilitent l'exploitation et l'interprétation.

⁸- Selon Leslie WAGNER (in OCDE 1988) : Exposé introductif..., op. cit., p. 85 : «Par la valeur ajoutée, comme son nom l'indique, on essaye de mesurer la valeur qu'une activité donnée ajoute au produit. Dans le cas de l'industrie, on la calcule en déduisant de la valeur du produit fini le coût de tous les facteurs de production (matières premières ou produits semi-finis utilisés pour la fabrication compris). Dans le cas des établissements d'enseignement supérieur, on peut calculer la valeur ajoutée à partir de la qualité des étudiants».

Le tableau suivant donne un exemple de classification et d'appréciation des valeurs de l'indice pondéré de performance scolaire (IPS).

<i>Classes</i>	<i>Valeurs</i>	<i>Appréciation</i>
IPS = 0	0	Echec
$0 < \text{IPS} \leq 20$	1	Faible
$20 < \text{IPS} \leq 40$	2	Passable
$40 < \text{IPS} \leq 60$	3	Bon
$60 < \text{IPS} \leq 80$	4	Très bon
$80 < \text{IPS}$	5	Excellent

Les nouveaux étudiants seraient alors répartis entre ces quatre classes. Cette répartition tient compte des caractéristiques individuelles (*CAP*), socio-démographiques (*CSD*), socio-économiques (*CSE*) et des antécédents scolaires en particulier le statut du dernier établissement scolaire fréquenté (*STA*). Elle aboutit à l'équation générale :

$$IPS = f(CAP, CSD, CSE, STA).$$

La résolution de l'équation devrait amener à l'identification pédagogique des nouveaux étudiants. La catégorisation pédagogique conduit naturellement à se demander au moment où ils entrent à l'université :

- selon l'identité, de quel type d'établissement scolaire proviennent les étudiants ?
- viennent-ils du public ou du privé ?
- selon l'identité et le type d'établissement scolaire, quel baccalauréat a été obtenu (littéraire, scientifique ou technique) ?
- selon l'identité, le type d'établissement scolaire et la nature du baccalauréat, quelles filières choisissent les étudiants (littéraires, scientifiques ou techniques) ?

Les réponses à ces questions permettent tout d'abord d'évaluer :

D'OU VIENNENT LES ETUDIANTS ?

Ensuite, l'influence que ces facteurs exercent sur la nature des études poursuivies pourra être évaluée grâce à la question :

POUR QUELLES FILIERES ?

En regard des caractéristiques des nouveaux étudiants et de leur orientation dans une facultés, l'équation générale d'inscription à l'université serait :

$$IPS = f(CAP, CSD, CES, STA),$$

où STA désigne la faculté et la filière 'choisie'.

La résolution de cette équation contribuera principalement à évaluer l'orientation des nouveaux bacheliers à l'université, dans les filières existantes, compte tenu de l'âge, du sexe, de l'origine sociale et des résultats scolaires. L'orientation pourrait être le révélateur des projections possibles, en termes de carrières. Ce qui revient à se demander, après BOURDIEU et PASSERON (1964), si au Sénégal « le désavantage scolaire s'exprime aussi dans la restriction du choix des études qui peuvent être raisonnablement envisagées par une catégorie donnée »⁽⁹⁾.

Plus récemment encore, en 1989, montrant que : «1°- le processus d'orientation n'est que partiellement méritocratique, 2°- la façon dont les élèves sont notés tend à favoriser les élèves d'origine sociale élevée, 3°- la part substantielle des différences sociales d'acquisitions (...)», DURU-BELLAT et MINGAT concluent «(...) le processus d'orientation creuse encore plu fortement l'écart entre catégories sociales extrêmes (...)»⁽¹⁰⁾.

En définitive, l'orientation des bacheliers à l'entrée de l'Université de Dakar relèverait-elle d'une stratégie (implicite) tendant vers plus d'équité dans la distribution des places d'enseignement ou, au contraire, servirait-elle de renforcement aux différences sociales existantes ?

Dans le contexte économique actuel du Sénégal, le choix de certaines filières peut avoir de lourdes conséquences sur les carrières, car le dysfonctionnement de l'enseignement supérieur s'accompagne du chômage des diplômés. L'orientation dans les filières juridiques ou littéraires, dont les perspectives professionnelles sont réellement pessimistes, serait de ce fait synonyme de chômage.

La sélection s'impose-t-elle à l'entrée à l'université dans un pays comme le Sénégal, confronté avec de multiples difficultés surtout économiques ?

L'orientation systématique de tous les bacheliers sénégalais à l'université a comme conséquence une réelle inflation des effectifs des Facultés de Lettres et Droit. Ainsi, en 1992-93, alors que l'UCAD comptait 20657 étudiants dont 10851 (soit 52,53 %) en première année, il y avait en première année à la Faculté des Lettres 4498 étudiants (soit 41,45 % des effectifs de la première année de toute l'UCAD), et à la Faculté de Droit 3 974 inscrits (soit 36,62 % des premières années)⁽¹¹⁾.

⁹- Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON (1964). Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris : Les Editions de Minuit 1964. Page 17; expression soulignée par les auteurs.

¹⁰- Marie DURU-BELLAT et Alain MINGAT (1989). Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires. In Revue Française de Pédagogie N° 68 juillet - août - septembre 1989, pp 5 - 13.

¹¹- Souleymane NIANG (Recteur UCAD) (mai 1994) : L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar : Stratégies, prospectives et mise en oeuvre; Dakar : Rectorat mai 1994, voir p. 9.

Malgré tout, les candidats à l'enseignement supérieur (souvent mal informés de ce qui les attend) aspirent fortement à s'inscrire à l'université et, de toute préférence, dans une faculté. (Est-ce parce qu'ils représentent seulement 3 % du groupe d'âge pertinent ?) Tout se passe comme si obtenir la carte d'étudiant, se présenter comme étudiant confère un aura à nul autre pareil.

Selon Cheikh T. SALL de l'ENS de Dakar (UNESCO/BREDA 1992), « l'idée que les étudiants de première année se font de l'Université joue un rôle déterminant dans leur adaptation aux types de relations qui caractérisent le milieu universitaire »⁽¹²⁾. Qui plus est, les attentes sociales clairement exprimées (ou aspirations démocratiques des populations) sont si fortes qu'elles dépassent ou devancent l'élaboration et la mise en oeuvre des projets éducatifs cohérents.

Le déphasage entre les attentes et les réalisations aurait d'importantes conséquences, tant sur la politique éducative, que sur la planification de la formation des ressources humaines et, probablement, sur les projets de développement économique et social.

Contraintes par la poussée démographique, assaillies de tous les côtés par de multiples pressions sociales (des partis politiques, des syndicats et des associations), « les autorités sénégalaises sont confrontées à un choix douloureux entre des contraintes économiques et sociales qui s'opposent. Sur le plan social, le Gouvernement s'est engagé à conduire une politique d'expansion rapide de l'enseignement supérieur tout en maintenant la gratuité des études. Si la demande sociale continue d'être le moteur de l'enseignement supérieur sans qu'il soit tenu compte des ressources disponibles, des exigences de qualité ou des besoins du marché du travail, les problèmes que connaît actuellement l'université ne peuvent que s'aggraver et devenir de plus en plus difficiles à résoudre »⁽¹³⁾.

Or, parmi ces problèmes, le chômage des diplômés de l'université occupe une place importante. Selon la BANQUE MONDIALE (mars 1992), « l'offre globale de diplômés de l'université dépasse la demande, comme en témoigne la montée du chômage parmi les diplômés de l'enseignement supérieur. En 1984, on comptait 820 diplômés de l'université inscrits au chômage. Au début des années '90 il y aurait, selon diverses estimations, entre 2000 et 3000 diplômés de l'enseignement supérieur au chômage. La situation risque de se détériorer davantage dans les années à venir »⁽¹⁴⁾. Il n'existe pas au Sénégal des données officielles relatives au chômage...

Il est dès lors possible que derrière une politique d'équité non voulue par les autorités, puissent se cacher des pratiques qui maintiennent, voire renforcent, les différences sociales existantes. Parmi les indices qui corroborent cette opinion, l'envoi des enfants de la classe dirigeante ou des couches aisées hors du pays pour la poursuite des études, alors que les conditions et la qualité des études à l'UCAD se détériorent. La situation serait encore plus préoccupante si aucune solution n'est effectivement appliquée (voir supra sur les dernières tentatives).

¹²- Cheikh T. SALL (UNESCO/BREDA 1992) : Une dimension fondamentale de la gestion des institutions d'enseignement supérieur : la gestion pédagogique, in UNESCO/BREDA 1992, voir p. 219.

¹³- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, p. vii.

¹⁴- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, p. iv.

Il semble donc que le problème majeur de l'UCAD réside dans la confusion entre démocratisation de l'enseignement supérieur et obligation d'admettre tout bachelier à l'université. Le recteur de l'UCAD souligne à ce propos que « l'admission des bacheliers dans les Facultés ne respecte (sauf en Médecine) ni la capacité d'accueil des établissements, ni les critères de compétences. Une Commission nationale est chargée de répartir l'ensemble des bacheliers non admis dans les Ecoles (recrutant sur tests ou par concours) dans les Facultés, sans tenir compte en aucune façon des problèmes de massification des effectifs »⁽¹⁵⁾.

Cependant, le recteur reconnaît également « l'inadaptation des structures et des filières de formation. Structures souvent lourdes, non adaptées aux exigences du développement national et peu motivantes pour les étudiants »⁽¹⁶⁾.

Ainsi, en admettant tous les bacheliers dans les facultés, le Sénégal semble rechercher plus d'équité. Cependant, compte tenu du niveau des bacheliers, de l'organisation des études à l'université et de la conjoncture économique, les chances de réussite universitaire en vue d'une insertion socio-professionnelle sont bien ténues. Le jeu paraît être fait d'avance. Les autorités savent que les taux d'échec seront importants ; elles savent aussi qu'il n'y a pas d'emploi disponible, ou si peu.

Tout semble donc indiquer qu'au Sénégal, l'expansion de l'enseignement élémentaire et secondaire s'est accompagnée de trois phénomènes importants :

- l'accroissement des effectifs de l'université (peut-être synonyme de plus de démocratie),
- la baisse du niveau dans tout le système éducatif,
- et le chômage des jeunes diplômés.

Dans ce contexte particulier, quels sont les rapports entre équité et efficacité à l'Université de Dakar ?

La réponse à cette question nécessite de pousser plus loin l'analyse de l'équité, d'aller plus loin que *l'équité d'accès ou équité face aux études* ou la possibilité éducative réellement offerte aux individus par rapport à leurs chances de réussir ou non les nouvelles études entreprises à l'université.

¹⁵- Souleymane NIANG (mai 1994) : L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar : Stratégies, perspectives et mise en oeuvre; Dakar : Rectorat (mai 1994), voir p. 4.

¹⁶- Souleymane NIANG (mai 1994), p. 11.

2.2- Indicateurs d'équité dans les études.

L'équité dans les études tente de circonscrire tout à la fois les efforts consacrés par les apprenants à leur formation et les efforts déployés par les institutions qui les accueillent à les soutenir et à les conduire au terme de leurs projets pédagogiques. Les buts visés par les élèves peuvent sous-tendre des projets plus lointains d'insertion socio-professionnelle, de promotion professionnelle, d'ascension sociale, etc. Pour les individus, la formation est un moyen et non une fin en soi; elle est un tout global qui doit servir des desseins. L'équité dans les études tente d'apprécier ce tout global; elle regroupe ainsi l'équité de confort pédagogique, l'équité pédagogique et l'équité de production pédagogique. Son évaluation permet d'apprécier qualitativement les formations dispensées 'de l'intérieur', c'est-à-dire depuis le début des études jusqu'à leur terme.

Au plan du confort pédagogique, l'analyse de l'équité dans les études tente d'apprécier la qualité des études offertes aux apprenants. Cette qualité principalement dépend des ressources matérielles (RES_{mat}), des ressources financières (RES_{fin}), et des ressources en personnels ($RES_{pat} + RES_{ens}$). Pour chaque institution ou programme, l'une des questions principales qui se posent serait alors de déterminer si les moyens mis en oeuvre sont adéquats et suffisants par rapport aux attentes individuelles ou sociales et par rapport aux objectifs pédagogiques. Il s'agirait en quelque sorte de mesurer les écarts entre les besoins des structures de formation et les moyens mis à leur disposition.

S'agissant de la dimension équité pédagogique, c'est-à-dire la diminution ou l'augmentation des écarts qui existaient au départ entre les forts et les faibles, l'appréciation de l'équité dans les études tient compte des stratégies et des méthodes pédagogiques, en plus des différentes ressources. La réduction des écarts peut être clairement recherchée par l'école ou le maître. Elle peut être également clairement formulée dans les orientations de la politique de formation. Mais la volonté de gérer les écarts pourrait aussi faire défaut.

Dans la réalité de la gestion, pour ainsi dire quotidienne des élèves, les enseignants adoptent souvent des attitudes qui compensent les conséquences de la loi Posthumus et de l'effet d'assimilation⁽¹⁷⁾. Ils ont souvent recours à des procédures 'dissimulées' de compensation des déséquilibres entre les forts et les faibles : surévaluation des faibles, plus grande exigence et sévérité avec les forts, etc. Ils pourraient, par exemple, lors de conseil de classe 'reconsidérer' l'appréciation portée sur les élèves...

Compte tenu de ces observations, l'évaluation de l'équité pédagogique pourrait nécessiter le recours à la méthode clinique...

Concernant l'équité de production qui en est le but, l'évaluation de l'équité dans les études portera principalement sur l'appréciation qualitative des diplômes.

Au total, une façon économique et probablement efficace d'évaluer l'équité dans les études serait de procéder à des comparaisons :

- comparaison de structures de même nature dispensant des formations similaires,
- comparaison des performances des élèves conduits par des enseignants différents,
- comparaison des performances des forts et des faibles,

¹⁷- Voir De LANDSHEERE (1979) : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, p167 et p. 91.

- comparaison des résultats obtenus dans des structures de même nature, d'une part, et par les forts et les faibles, d'autre part, etc.

L'élément le plus important de l'équité dans les études est probablement l'apprenant. A cet effet, la catégorisation pédagogique des nouveaux étudiants répartis entre les quatre classes de l'IPS, exprimée en pourcentages, permet d'élaborer des indicateurs de pronostic. Ces indicateurs-pronostics serviront à comparer les résultats obtenus tout au long des années d'études, afin d'apprécier :

- le niveau de performance des étudiants pendant les années d'études,
- les redoublements,
- et les abandons.

De telles comparaisons qui se fondent principalement sur les antécédents scolaires (la valeur de l'IPS) aideraient à faire ressortir le sort réservé à la démocratie *dans* les études. Elles contribueraient notamment à étudier la *répartition équitable de la qualité de l'enseignement*, ou ce que l'*idéal démocratique* devient effectivement *dans* les études.

Ces indicateurs, propres à l'équité, sont complétés par l'intégration à l'analyse de certains indicateurs d'efficacité réévalués à la lumière des performances académiques des différentes catégories pédagogiques d'étudiants.

Ainsi, les valeurs annuelles de l'indice pondéré de performance pédagogique (IPP) devront-elles être examinées en fonction de la catégorisation pédagogique des étudiants établie à partir des quatre classes de l'IPS, selon l'équation :

pour l'équité de confort pédagogique :

$$IPP_x = f(\text{RES}_{\text{mat}}, \text{RES}_{\text{fin}}, \text{RES}_{\text{pat}}, \text{RES}_{\text{ens}}),$$

pour l'équité pédagogique :

$$IPP_x = f(\text{IPS});$$

pour l'équité de production :

$$IPP_x = f(\text{RES}_{\text{mat}}, \text{RES}_{\text{fin}}, \text{RES}_{\text{pat}}, \text{RES}_{\text{ens}})$$

$$IPP = f(\text{IPS})$$

$$N_{\text{dip}} = f(\text{RES}_{\text{mat}}, \text{RES}_{\text{fin}}, \text{RES}_{\text{pat}}, \text{RES}_{\text{ens}})$$

$$N_{\text{dip}} = f(\text{IPS})$$

où IPP_x est l'indice d'une année donnée.

Les valeurs cumulées de l'IPP sur une série d'années successives seront, elles aussi, réévaluées selon la même procédure,

$$IPP_c = f(IPS)$$

où IPP_c est l'indice cumulé d'une série d'années d'études.

Les différents taux de déperdition (TGD), taux de rendement (TAR), taux de redoublement (TRA), taux d'abandon (TAB) et taux de survie (TSV) serviront également à faire des comparaisons entre les différentes catégories pédagogiques d'étudiants :

$$TGD = f(IPS)$$

$$TAR = f(IPS)$$

$$TRA = f(IPS)$$

$$TAB = f(IPS)$$

$$TSV = f(IPS)$$

Parallèlement aux étudiants, l'équité dans les études s'intéresse aussi aux structures de formation et aux enseignants. Dans le cas de l'UCAD, les principales variables retenues pour apprécier les résultats des étudiants admis en première année des facultés de l'UCAD en 1987 sont :

- les facultés (fréquentées),
- les filières (suivies),
- la durée des études,
- la nature des résultats.

Le groupe de variables relatives aux '*trajets universitaires*' s'intéresse aux filières fréquentées par les étudiants tout au long de leur séjour à l'UCAD. Il peut arriver qu'un étudiant change de filière à l'intérieur d'une même faculté, soit pour maximiser ses chances de réussite, soit parce qu'il a épuisé ses droits à l'inscription. Il arrive plus souvent que le changement de filière s'accompagne d'un changement de faculté au cours du premier cycle (les deux premières années). En principe, ces cas de ré-orientation s'observent notamment pour les étudiants qui n'ont pas réussi à dépasser le cap du premier cycle dans une faculté, après trois inscriptions consécutives. Toutefois, avec les très nombreuses dérogations accordées à l'UCAD, il n'est pas rare qu'un étudiant 's'éternise' dans le premier cycle d'une même filière (voir plus haut l'appréciation du recteur sur l'immixtion du politique à l'UCAD).

La variable '*durée des études*' permet de suivre les étudiants depuis l'année de l'inscription en première année. Dans les facultés, les études sont découpées en cycles. Les deux premières années forment le premier cycle et conduisent au Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires ou DUEL en Faculté des Lettres, et au Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques ou DUES en Facultés des Sciences. Les deux années suivantes constituent le second cycle et comprennent la Licence (1^{ère} année du 2^e cycle) et la Maîtrise (2^e année du 2^e cycle). Au-delà de ces quatre années commence le troisième cycle qui donne accès à un Doctorat (de troisième cycle en Lettres et Sciences, d'Etat en Médecine, Pharmacie et Chirurgie dentaire).

En principe, la durée des études est limitée à trois ans au premier cycle. Il n'y pas de limite à la durée au-delà du premier cycle. Mais en pratique, la durée des études au premier cycle est (presque) illimitée. Les étudiants du premier cycle bénéficient de très nombreuses dérogations automatiques. Tout au moins jusqu'en 1993-94, la réforme envisagée à partir de 1994-95 devrait ramener à une application de la réglementation qui n'autorise qu'un redoublement au premier cycle... A titre d'exemple, selon le recteur NIANG (octobre 1993), les dérogations s'établissaient comme suit en 1992-93 ⁽¹⁸⁾ :

- *Pour la première année dans l'ensemble des cinq facultés* (Lettres et Sciences Humaines, Sciences et Technique, Médecine, Sciences Economiques, et Sciences Juridiques) : 597 dérogations pour 10851 étudiants, soit 5,50 %. La Faculté des Lettres venait en tête avec 278 dérogations, suivie par la Faculté de Droit avec 126 dérogations et de la faculté des Sciences avec 114 dérogations. Viennent ensuite la faculté d'Economie avec 77 dérogations et la faculté de Médecine avec 2 dérogations.
- *Pour la deuxième année dans l'ensemble des cinq facultés* : 982 dérogations avaient été accordées pour 3732 étudiants, soit 26,31 %. La Faculté des Lettres venait encore en tête avec 403 dérogations, suivie respectivement par la Faculté des Sciences (242), la Faculté de Droit (163), la faculté d'Economie (154) et la Médecine (20).

Il est intéressant d'observer que contrairement à une idée bien répandue, les dérogations sont plus nombreuses tant en valeur absolue (982 contre 597), qu'en valeur relative (5,5 % contre 26,31 %) en deuxième année. Au-delà de la deuxième année, l'étudiant n'est soumis à aucune limitation de la durée des études. L'assainissement de l'UCAD recherchée par les autorités s'appliquerait donc aux deux premières années...

En fonction des indications ainsi apportées par les données de l'année 1992/93, il serait utile de procéder à une analyse plus détaillée des dérogations, en considérant une cohorte reconstituée. L'analyse des dérogations sur une cohorte reconstituée devrait permettre d'établir les taux selon :

- le sexe,
- l'âge,
- l'origine géographique,
- l'appartenance socio-économique,
- la nature des subsides,
- la nature et la mention du bac,

¹⁸- Souleymane NIANG (octobre 1993) : Rentrée universitaire 1993-94 : Rapport général; Dakar : UCAD/Rectorat (octobre 1993), voir p. 6 et p. 11.

- le lycée d'origine,
- la nature des études supérieures (filières),
- la répartition des dérogations (selon les filières et les caractéristiques des étudiants).

La répartition des taux de dérogation en fonction des caractéristiques des étudiants pourrait être un indicateur d'équité ou d'inéquité. Des taux plus importants parmi les étudiants de conditions sociales modestes seraient le révélateur d'une stratégie implicite d'équité dans les études. Les responsables administratifs qui prennent de telles décisions tendraient (volontairement ou non) à rétablir plus de justice en faveur de ces étudiants, notamment parce que leur origine sociale et leur origine scolaire sont des facteurs de handicap justifiant plus de temps pour arriver aux mêmes résultats que d'autres catégories d'étudiants. Ce qui serait aussi synonyme de la recherche de conditions propices à la réussite de ces étudiants, synonyme de recherche d'une plus grande équité pédagogique et d'équité de production. La maîtrise du facteur temps (ou durée des études) ainsi poursuivie par des dérogations permettrait d'amener les étudiants défavorisés, probablement les plus faibles, aux mêmes résultats que les étudiants favorisés, probablement les plus forts.

Autrement dit, les étudiants faibles (ceux qui demandent des dérogations à la suite d'échecs répétés aux examens universitaires) seraient une catégorie d'apprenants pour laquelle la durée légale (ou normale) de la formation ne saurait être équivalente à celle des étudiants forts (qui n'ont pas besoin de dérogations). La variation (le contrôle) du facteur temps en leur faveur viserait donc à leur permettre d'apprendre autant que les autres (équité pédagogique), afin de parvenir aux mêmes résultats (équité de production).

Cependant, les dérogations pourraient aussi bénéficier à des étudiants qui n'ont manifestement aucune aptitude aux études supérieures...

En définitive, les variables de catégorisation des étudiants corrélées avec la variable '*nature des résultats*', année après année, devraient permettre également d'élaborer une géographie des étudiants selon les résultats.

La catégorisation des étudiants telle qu'elle a été élaborée conduira finalement à se demander combien d'années les étudiants mettent à l'université,

POUR QUELS PARCOURS ?

ET QUELS RESULTATS ?

Ces deux questions devraient permettre d'élaborer les indicateurs ci-dessous :

- les taux de répartition des passages par année d'étude selon l'âge, le sexe, l'origine sociale, le bac,
- les taux de répartition des redoublements par année d'étude selon l'âge, le sexe, l'origine social et le bac,
- les taux de répartition des abandons selon l'âge, le sexe, l'origine social et le bac,

- la durée des études dans un cycle selon l'âge, le sexe, l'origine social et le bac,
- la répartition des diplômés (cohorte, filières, âge, sexe,).

Les réponses des questions relatives aux parcours et aux résultats pourraient servir aux interrogations suivantes :

1°- *Quels sont les résultats des élèves forts (bac avec mention > ou = à Assez Bien) ?*

2°- *Quels sont les résultats des élèves faibles (bac avec mention Passable) ?*

La réussite aux examens universitaires à Dakar s'accompagnant de mentions comme au baccalauréat, les indicateurs suivants serviront à évaluer en partie l'équité de production :

- taux de répartition des résultats par année d'études selon la mention du bac,
- taux de répartition des mentions obtenues aux examens universitaires, par année d'étude et selon la mention du bac (pour les deuxièmes années de facultés selon le cumul des mentions de première année et du bac).

Afin de compléter l'analyse de l'équité dans les études, les indicateurs d'efficacité relatifs aux résultats définitifs seront eux aussi réexaminées en fonction de la catégorisation pédagogique des étudiants :

pour les coefficients :

coefficients d'efficacité interne (C_{eff}) = f (classes IPS)
 déperdition (C_{dep}), = f (classes IPS);

pour les taux :

taux global (TGR) = f (classes IPS);

pour les coûts :

coûts unitaires (CUT) = f (classes IPS)
 globaux (CGT) = f (classes IPS).

2.3- Indicateurs d'équité externe.

Les indicateurs opérationnalisés d'équité externe tiennent compte des structures de formation fréquentées et des diplômes obtenus. Ils sont élaborés en comparant les bénéficiaires tirés par les individus et leur groupe social, des études suivies en fonction des écoles fréquentées et des diplômes obtenus. Ils nécessitent donc des enquêtes.

L'indicateur minimal des bénéfices tirés des études est relatif à l'insertion professionnelle et à la productivité des produits du système d'enseignement :

$$\begin{aligned} \text{BEN}_{\text{pro}} &= f(\text{N}_{\text{dip}}) \\ \text{BEN}_{\text{pro}} &= f(\text{N}_{\text{dip}}, \text{STA}) \\ \text{BEN}_{\text{pro}} &= f(\text{N}_{\text{dip}}, \text{CAP}) \\ &\text{etc.} \end{aligned}$$

Il serait intéressant de mesurer quel accomplissement social les produits d'un système de formation tirent des études et des occupations professionnelles :

$$\begin{aligned} \text{BEN}_{\text{soc}} &= f(\text{N}_{\text{dip}}) \\ \text{BEN}_{\text{soc}} &= f(\text{N}_{\text{dip}}, \text{STA}) \\ \text{BEN}_{\text{soc}} &= f(\text{N}_{\text{dip}}, \text{CAP}, \text{CSD}, \text{CSE}) \end{aligned}$$

Les bénéfices personnels peuvent être mesurés grâce aux indicateurs :

$$\begin{aligned} \text{BEN}_{\text{per}} &= f(\text{N}_{\text{dip}}) \\ \text{BEN}_{\text{per}} &= f(\text{N}_{\text{dip}}, \text{STA}, \text{IPS}) \text{ où intervient les profils d'entrée.} \end{aligned}$$

Au total, l'analyse de l'efficacité et celle de l'équité font ressortir de multiples interactions entre les deux domaines. Ces interactions amènent Pascal BRESSOUX (1994) à « se demander si les classes performantes ne sont pas également les plus équitables, et inversement pour les classes peu performantes. (...) Autrement dit, les maîtres équitables ont également tendance à être plus efficaces; c'est dans les classes où l'on apprend en moyenne le plus que se créent le moins de différenciations entre élèves initialement faibles et forts»⁽¹⁹⁾.

Bressoux conclut ainsi à une étude sur '*l'apprentissage de la lecture*', c'est-à-dire longtemps avant l'université, et en France.

- Quelle valeur prennent les analyses qui ont été élaborées par la présente recherche ?
Quelle valeur prennent des conclusions comme celles de Bressoux : à l'université, et dans un pays pauvre ?

¹⁹- Pascal BRESSOUX (1994) : Les effets des écoles..., op. cit., p. 175.