

*Université Cheikh Anta Diop de Dakar*



**Faculté des Lettres et  
Sciences Humaines  
Département de Philosophie**

Doctorat d'Etat ès-Lettres et Sciences Humaines

*(option Sciences de l'Education)*

**Efficacité et équité  
de l'enseignement supérieur**

*Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ?*

**Tome 1 : cadre théorique et méthodologie**

présentée par

**M. Hamidou Nacuzon SALL**

*Sous la co-direction de*

Monsieur le Pr Abdoulaye Bara DIOP  
Directeur de l'IFAN Cheikh Anta Diop  
Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Monsieur le Pr Jean-Marie DE KETELE  
**Professeur titulaire de la CUSE ENS/UCAD**  
Université Catholique de Louvain (Belgique)

**Année Universitaire 1995-1996**  
*(décembre 1996)*

à

*Mon père Boubou SALL*

*Mon père Ibrahima SALL*

*Ma mère Khady GADIAGA*

*Ma mère Mah Coumba SOUMARE*

*Ma soeur Khady SALL*

*Monsieur le Pr. Georges SNYDERS*  
*(Université René Descartes Paris V)*

Je ne saurais citer ici tous ceux m'ont aidé et soutenu par leurs conseils éclairés, par leur assistance discrète, par leur tendre affection, par leur amitié sincère. De peur d'en oublier, qu'ils soient tous très sincèrement remerciés.

Ils se reconnaîtront.

Ils me permettront de mentionner expressément :

- Monsieur le Professeur Abdoulaye Bara DIOP, Directeur de l'Institut Fondamental de l'Afrique Noire de l'UCAD (IFAN-Cheikh Anta DIOP),
- Monsieur le Professeur Jean-Marie DE KETELE, de l'Université Catholique de Louvain (Belgique), titulaire de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de l'UCAD (CUSE),
- Monsieur le Recteur Frédéric SEDDOH,
- Monsieur le Professeur Dieudonné LECLERCQ de l'Université de Liège (Belgique),
- Monsieur le Professeur Gora MBODJ de l'Université de Saint-Louis du Sénégal,
- Monsieur le Professeur Abdoulaye SAMB de la Faculté des Sciences et Technique de l'UCAD,
- Monsieur Séga Seck FALL, Directeur de l'École Normale Supérieure de l'UCAD,
- Monsieur le Professeur Libasse DIOP, Doyen de la Faculté des Sciences et Technique de l'UCAD,
- Monsieur Boubacar KANE de l'École Normale Supérieure de l'UCAD,
- Madame Awa BEYE et tout le personnel de la Scolarité de la Faculté des Sciences et Technique de l'UCAD,
- l'ensemble du personnel de l'École Normale Supérieure de l'UCAD : enseignants, chercheurs, personnel technique et administratif,
- mes amis et collaborateurs du Laboratoire Informatique-Education (LIE) et Monsieur Cheikh Tidiane SAKHO du Ministère de la Recherche Scientifique/Délégation à l'Informatique,
- Madame le Professeur Anne CAMBIER de l'Université Libre de Bruxelles,
- Mon frère et ami Amadou Ciré SALL et toute la famille de Mamadou Boubou SALL,
- Jocelyne, Magali et Bérengère, Christiane, Jacques, Jannine, Sylvie, Jean-Luc, et compagnie,
- Amadou Moctar SY, Boubou Mamadou SALL, Mamadou Boubou SALL, familles.

Je suis persuadé que Awa SARR, Mahléna Khady Nacuzon SALL, Codou Fatou Bineta Nacuzon SALL, Bineta Aïda Nacuzon SALL, Amadou DIOP, Ndeye Fatou KEBE verront avec soulagement s'achever cette longue période d'absence et de réclusion intellectuelle.

## Sommaire

<b>Première partie : Cadre théorique et méthodologie</b>	1-277
<b>Introduction : <i>Les repères</i></b>	1-8
<b>Chapitre premier : <i>Le problème</i></b>	9-51
I- Tableau général : une situation préoccupante	10-31
II- Tableau général de l'enseignement supérieur	32-51
<b>Chapitre II : <i>Eléments d'histoire</i></b>	52-73
I- Des balbutiements à nos jours	53-60
II- Les contradictions du colonisateur	61
III- Les contradictions du colonisé	62
IV- Quelques répercussions du phénomène scolaire	63-65
V- Les faiblesses de l'enseignement supérieur	66
VI- Quelles leçons tirer du passé ?	67-72
<i>Question générale de la recherche</i>	73
<b>Chapitre III : <i>Le cadre scientifique</i></b>	74-88
I- Théories scientifiques	75-81
II- Eléments du contexte socio-économique et socio-culturel	82-84
III- Eléments du contexte économique	85-86
IV- Eléments du contexte pédagogique	87
<i>Problème spécifique de la recherche</i>	88
<b>Chapitre IV : <i>Le concept d'efficacité</i></b>	89-102
I- Eléments de définition	90-96
II- Niveaux d'analyse du concept d'efficacité	97-102
<b>Chapitre V : <i>Les types d'efficacité</i></b>	103-116
I- L'efficacité interne	104-105
II- Problèmes de comparabilité des mesures d'efficacité	106-107
III- L'efficience	108-110
IV- L'efficacité externe	111-115
<i>Schéma 1 : Analyse de l'efficacité</i>	116
<b>Chapitre VI : <i>Evaluation de l'efficacité</i></b>	117-177
I- Indicateurs généraux d'efficacité	118-125
II- Indicateurs opérationnels d'efficacité	126-177

<b>Chapitre VII : <i>Le concept d'équité</i></b>	178-188
I- Eléments de définition	179-184
II- Niveaux d'analyse du concept d'équité	185-188
<b>Chapitre VIII : <i>Les types d'équité</i></b>	189-200
I- L'équité socio-économique d'accès	190-191
II- L'équité socio-économique de confort pédagogique	192-193
III- L'équité pédagogique	194-195
IV- L'équité de production ou équité dans les produits	196
V- L'équité externe ou équité d'accomplissement professionnel, social et personnel	197
<i>Schéma 2 : Analyse de l'équité</i>	200
<b>Chapitre IX : <i>Evaluation de l'équité</i></b>	201-226
I- Indicateurs généraux d'équité	202-208
<i>Schéma 3 : Innteraction (imbrication) de différents types d'équité</i>	207
II- Indicateurs opérationnalisés d'équité	209-226
<b>Chapitre X : <i>Objectif général et hypothèses</i></b>	227-257
I- Objectif général	228-235
II- Hypothèses	236-253
<i>Rappel de la spécification du thème, de la problématique et des hypothèses de recherche</i>	254-257
<b>Chapitre XI : <i>Méthodologie</i></b>	258-277
I- Types d'approches	259-263
II- Eléments d'échantillonnage	264-275
III- Sources et collecte des données	276
IV- Mesure des variables	276
V- Principales étapes de la recherche	277
<b><i>Deuxième partie : Contribution empirique</i></b>	278-677
<b>Chapitre XII : <i>les étudiants</i></b>	279-330
I- Les étudiants de 1986-87	280-285
II- Caractéristiques personnelles des étudiants selon l'âge et le sexe	286-304
III- Caractéristiques socio-démographiques des étudiants (CSD)	305-326
<i>Première conclusion partielle relative à l'identification des étudiants</i>	327-330
<b>Chapitre XIII : <i>Antécédents scolaires</i></b>	331-380
I- Lyceé d'origine	333-349
II- Séries du baccalauréat	350-359
III- Indice pondéré de performance scolaire (IPS)	360-373
<i>Deuxième conclusion partielle relative aux antécédents scolaires</i>	374-380

<b>Chapitre XIV : <i>Les caractéristiques socio-économiques</i></b>	381-436
I- Profession des parents (CSE)	382-408
II- Ressources financières propres (RES <sub>fin</sub> )	409-423
<i>Troisième conclusion partielle relative aux caractéristiques socio-économiques</i>	424-436
<b>Chapitre XV : <i>Les études</i></b>	437-504
I- Les programmes des études	440-447
II- Les enseignants	448-458
III- L'efficacité interne des études	459-502
<i>Quatrième conclusion partielle relative aux indicateurs d'efficacité interne</i>	503-504
<b>Chapitre XVI : <i>Efficacité et équité</i></b>	505-677
I- Equité pédagogique de 1986-87 à 1992-93	509-642
II- Equité de production de 1986-87 à 1992-93	643-677
<b>Chapitre XVII : <i>Synthèse</i></b>	678-694
I- Implications de la recherche au plan interne	679-690
II- Implications théoriques de la recherche	691-694
<b>Cocclusion</b>	695- 699
<b>Index</b>	700-703
<b>Bibliographie</b>	704-719
<b>Table des matières</b>	720-726

## Sigles et abréviations

<b>AEF</b>	Afrique Equatoriale Française
<b>AOF</b>	Afrique Occidentale Française
<b>BFEM</b>	Brevet de Fin d'Etudes Moyennes
<b>BIRD</b>	Banque Internationale pour la Reconstruction e le Développement
<b>CE</b>	Cours Elémentaire
<b>Ci</b>	Cours d'Initiation
<b>CM</b>	Cours Moyen
<b>CP</b>	Cours Préparatoire
<b>DFEM</b>	Diplôme de Fin d'Etudes Moyennes
<b>DRP</b>	Direction de la Recherche et de la Planification
<b>IDH</b>	Indicateurs de développement humain
<b>MEFP</b>	Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan
<b>OUA</b>	Organisation de l'Unité Africaine
<b>PAS</b>	Programme (Politique) d'ajustement structurel
<b>PNB</b>	Produit national brut
<b>PNUD</b>	Programme des Nations Unies pour le Développement
<b>RGPH</b>	Recensement Général de la population et de l'habitat
<b>ULB</b>	Université libre de Bruxelles
<b>UCAD</b>	Université Cheikh Anta Diop de Dakar
<b>UCL</b>	Université Catholique de Louvain
<b>IPS</b>	Indice pondéré de performance scolaire
<b>IPP</b>	Indice pondéré de performance pédagogique
<b>MEN</b>	Ministère de l'Education Nationale

«Lorsque nous juxtaposons le débat actuel sur la croissance économique et la notion de développement humain, notre première impression est que ces deux concepts appartiennent à deux mondes différents, qu'ils n'ont aucun rapport l'un avec l'autre. C'est comme si la mort du socialisme réel coïncidait avec une sorte de 'revanche' de Marx. L'économie règne en maître, détermine les choix politiques et les limites de l'action sociale. Et la liberté de marché apparaît comme une idéologie dominante, favorisant la concurrence et un individualisme excessif et narcissique qui assimile la sphère des valeurs aux diktats de l'efficacité.»

Fernando Henrique Cardoso (Président du Brésil), in  
PNUD (1996) : *Rapport mondial sur le développement humain 1996*, p 49.

## **PREMIERE PARTIE**

### **Cadre théorique et méthodologie**

Cette première partie campe le cadre théorique et méthodologique. Elle essaie de montrer les problèmes auxquels l'éducation, en général, et l'enseignement, en particulier, sont confrontés au Sénégal.

Elle s'efforce de relativiser les approches théoriques élaborées par la Banque Mondiale, par les institutions (financières) internationales, et par leurs experts, les solutions qu'ils préconisent pour la définition et la mise en oeuvre de '*Stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion de l'éducation en Afrique subsaharienne*', en vue notamment de la '*Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal*' <sup>(1)</sup>.

Ces approches et ces solutions sont confrontées avec les analyses élaborées dans le cadre des sciences de l'éducation afin d'en déterminer la portée et les limites pour mieux diagnostiquer les difficultés que rencontrent l'enseignement, en vue de proposer des indicateurs relativement simples à élaborer que les décideurs pourraient facilement intégrer dans leurs tableaux de bord, et qui puissent permettre de rechercher plus d'efficacité et plus d'équité dans le pilotage des systèmes d'enseignement.

Au plan méthodologique, à défaut d'une approche longitudinale, la méthode des cohortes reconstituées est utilisée. La Faculté des Sciences et Technique de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar en est le terrain d'application.

## INTRODUCTION :

## REPERES

«Notre époque se meurt de ne plus croire en une idée qui la transcende.»  
Jules Lachelier, philosophe français (1832-1918)

1968-1990, tout comme l'analyse des faits sociaux, l'analyse des phénomènes éducatifs semble avoir beaucoup évolué au cours de cette période. En effet, après le tumulte de mai 1968 dont le lointain écho est encore de temps à autre perceptible, le monde paraît repu de théories, surtout de théories révolutionnaires. Les années 80 ont alors été toutes dévolues aux réussites managériales et financières, du moins, en apparence.

Aux lendemains des mouvements estudiantins de mai 1968 en Europe, comme en Amérique et en Afrique, dans les années 70-80, les étudiants voulaient plus de justice sociale. Tout au long de leurs années d'études ils luttèrent ou apprenaient à lutter pour les classes laborieuses. Ils se voulaient les alliés de la classe ouvrière. Ils avaient aussi des référentiels théoriques sur lesquels ils s'appuyaient pour nourrir leurs réflexions. Avec Marx, Mao, Trotsky '*et compagnie*', il y avait eu Herbert Marcuse et '*les nouveaux prophètes d'alors*'. Les années d'études étaient aussi des années d'apprentissage politique pour une jeunesse qui voulait refaire le monde. Pour les étudiants d'alors, au bout des études, avec ou sans diplôme, un emploi leur était garanti.

Dans les années 90, les étudiants semblent avoir peu de souci de la justice sociale. Ils sont plus préoccupés par le sort inexorable qui les attend : le chômage. Toutes leurs luttes ont un seul leitmotiv : survivre. Plus besoin de maîtres à penser, si ce n'est quelques bons orateurs. Plus besoin d'étudier outre mesure pour obtenir le diplôme; cependant, le curriculum vitae souvent réclamé par les employeurs tient compte tout à la fois des expériences professionnelles et des diplômes. La teneur du discours a changé.

Pour la génération des années 80-90, au bout des études, avec ou sans diplôme, trouver un emploi est incertain.

Avec les difficultés liées à l'insertion professionnelle, la jeunesse d'aujourd'hui semble avoir d'autres préoccupations que celles des aînés.

Si la teneur du discours des étudiants a changé, celle de la société hors des campus semble, elle aussi, connaître d'importantes mutations. C'est ainsi que, dans la société civile, hors de l'université, les façons de s'exprimer et d'aborder les problèmes aujourd'hui semblent fort différentes de celles d'il y a cinq ou dix ans à peine. Il y a cinq ou dix ans à peine, jusqu'à l'effondrement du mur de Berlin en 1989, en Europe comme en Afrique, il était de bon ton d'avoir comme référence la lutte des classes. Il y avait une classe ouvrière et ses alliés. Il y avait une classe révolutionnaire avec ses théoriciens, ses partis politiques. Ils étaient l'histoire. Malgré les régimes du parti unique qui prévalaient en Afrique, il y existait des partis qui se réclamaient de l'idéologie marxiste et qui avaient pour 'grands frères' les partis communistes

---

<sup>1</sup>- Il s'agit du titre de deux publications de la Banque Mondiale : 1°- Banque Mondiale (1988) :*L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, 2°- Banque Mondiale (mars 1992) : *Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal : les enjeux de la réforme*.

d'Europe, principalement de France, d'Europe Centrale et d'Union Soviétique. En face de ces partis révolutionnaires d'Europe et d'Afrique, ils y avait des opportunistes qui voulaient retarder le sens de l'histoire...

Aujourd'hui, la référence à la lutte des classes et la notion de classe sociale elle-même semblent avoir cédé la place aux catégories sociales, aux catégories socio-professionnelles, ou de façon encore plus neutre aux différents groupes qui composent la société, comme s'il y avait quelque pudeur ou incongruité à parler aujourd'hui encore de classes sociales et de lutte des classes...

A bien des égards, les changements perceptibles dans le discours et dans l'analyse des phénomènes sociaux n'affectent pas que les étudiants et la lutte des classes. Dans les années 60-70, il était de bon ton de prendre position par rapport au marxisme. Toute étude scientifique devait prendre position par rapport aux théories marxistes (certains disaient même marxiennes). A présent, le pragmatisme semble l'emporter.

En réalité, la fin des années 70 et le début des années 80 portaient les signes avant-coureurs de ces changements. Il était question de réalisme politique. Chancelier de la République Fédérale d'Allemagne (RFA) de 1969 à 1974, Willy Brandt en était l'un des principaux instigateurs avec sa 'realpolitik' (réalisme politique) et ses initiatives pour la détente Est-Ouest (Ost-Westpolitik).

D'une manière plus générale, il était question de préparer *le nouvel ordre économique mondial*. Tous en parlaient. Personne ne savait réellement quoi y mettre. Plus tard, vint le concept de 'global village' (village planétaire).

Aujourd'hui, le libéralisme économique (le néo-libéralisme) qui accompagne l'avènement du nouvel ordre économique mondial semble aussi se traduire par le monopole des institutions financières internationales sur les schémas de développement et même sur les modes de penser. Le néo-libéralisme économique et ses prolongements politiques et sociaux semblent ainsi devenir non seulement une nouvelle idéologie économique, mais une idéologie politique et sociale, l'unique référence.

Est-ce l'avènement du réalisme ou bien est-ce la prise du pouvoir par les technocrates et des managers ?

En tout état de cause, les changements qui s'opèrent dans les discours semblent aussi intervenir sur les différentes questions qui touchent à la gestion des institutions et des hommes. *Avant l'effondrement du mur de Berlin* (autre repère dans l'accélération des changements importants qui se produisent sous nos yeux), il était de bon ton d'aborder les questions soulevées par la vie des institutions et des hommes en les étudiant sous l'éclairage de l'analyse marxiste ou des théories qui lui étaient opposées. Aujourd'hui, toute interrogation a pour leitmotiv l'efficacité.

La nouveauté du discours qui porte sur l'efficacité paraît être une nouvelle façon de redire des choses autrement. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, pendant longtemps, les tenants du développement du capital humain et les économistes traitaient des rendements scolaires. Après une éclipse au cours des années 80, la redécouverte des études sur le capital humain amène à étudier l'efficacité. La sociologie de l'éducation traitait des inégalités sociales face à l'éducation. A présent, il est question d'équité.

Les questions relatives à l'efficacité et à l'équité ne sont ni simples ni faciles à circonscrire dans un domaine comme l'éducation. Pourtant, les systèmes éducatifs qui ont longtemps refusé d'être comparés à des industries, font aujourd'hui la dure expérience de devoir justifier l'utilisation des ressources qui leur sont affectées.

Les systèmes d'éducation doivent faire la preuve de leur efficacité parce que le monde a connu depuis le milieu des années 70 plusieurs crises économiques. Sans mécanismes de régulation puissants et efficaces, les 'crash' boursiers pouvaient reproduire les mêmes effets qu'en 1929. Bref, les ressources financières se font rares, et les grands argentiers gouvernent aujourd'hui le monde. Les gouvernements ont peu de ressources financières; ils doivent surtout faire face à de multiples sollicitations. Ils trouvent assez difficilement les ressources financières nécessaires à leur politique. Ils ont aussi le souci de répartir équitablement les maigres financements obtenus. Ceux qui leur en prêtent veulent des garanties; ils veulent être assurés de retrouver les sommes placées, avec leurs bénéfices.

Parmi ces grands financiers, le groupe de la Banque Mondiale et du Fonds Monétaire International joue un rôle grandissant. En réalité, l'impression prévaut que c'est depuis le siège de la Banque Mondiale que les grandes décisions politiques de l'humanité mais aussi de chaque pays, se préparent et se prennent. Dans tous les domaines, la Banque Mondiale semble être devenue une référence incontournable.

La Banque, qui manifestait peu d'intérêt pour l'éducation en général et pour l'enseignement supérieur en particulier, semble aujourd'hui prête à intervenir dans ce secteur. Le Sénégal a fait appel à cette institution financière internationale vers la fin des années 80 pour sauver l'université.

L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) semble, en effet, atteinte d'une longue maladie qui se manifeste chaque année à travers les mouvements de grèves des étudiants. Dans les années 60 déjà, les étudiants bloquaient l'appareil pédagogique pour la satisfaction de leurs revendications. Les cadets ayant beaucoup appris de leurs aînés, les grèves scolaires et estudiantines ont atteint leur paroxysme vers la fin des années 80. Depuis 1988, aucune année universitaire ne s'est déroulée de façon normale au Sénégal.

En référence au néolibéralisme économique, la Banque Mondiale, ayant été associée aux tentatives de diagnostic et de remédiation au mal universitaire du Sénégal, il semblerait que l'UCAD souffre d'inefficacité. L'inefficacité d'une institution jadis fleuron du système colonial d'enseignement se manifeste, selon la Banque Mondiale, par les mauvais résultats aux examens universitaires, par les redoublements trop nombreux et mal réglementés, et, pour couronner le tout, par l'inadéquation des formations dispensées à la production. L'UCAD serait donc atteinte d'inefficacité interne et d'inefficacité externe.

En septembre 1988, la Banque Mondiale publiait son étude sur '*L'éducation en Afrique subsaharienne*' dont le sous-titre est fort évocateur. Il s'agirait, selon cette importante institution qui bénéficie d'une oreille attentive auprès de tous les gouvernements, de mettre en place '(...) *une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*'<sup>(2)</sup>.

---

<sup>2</sup> - Banque Mondiale (1988) : L'Education en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion, Washington : Banque Mondiale.

S'agissant plus particulièrement de l'Université de Dakar, en mars 1992, la Banque Mondiale rendait publique son étude sur la '*Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal*'. Ici aussi le sous-titre laisse entrevoir '*les enjeux de la réforme*' qui doit être entreprise <sup>(3)</sup>.

Certes, d'autres sources que la Banque Mondiale s'intéressent à l'éducation. Mais le pouvoir organisateur de l'éducation, en l'occurrence l'état, tient souvent compte des propositions et les recommandations faites par cette organisation. Dans le cas du Sénégal, les diagnostics qui ont été faits du mal de l'UCAD semblent tous mettre en relief la place que les étudiants y occupent.

Le facteur 'étudiant' peut s'apprécier selon l'origine ou selon le nombre.

Tout d'abord selon l'origine sociale, il y a massification manifeste de l'enseignement supérieur au Sénégal, au sens que Le Petit Larousse illustré (édition 1992, p.620) en donne, c'est-à-dire que l'université s'est ouverte 'à la masse, au grand nombre, par suppression des caractères différenciés (qu'elle présentait'. Il y a aussi, à l'Université de Dakar, un phénomène de surnombre des effectifs.

Ensuite, compte tenu du nombre, la concomitance de la massification et du surnombre des effectifs pose à l'UCAD des problèmes pédagogiques et sociaux. Les étudiants sont trop nombreux à redoubler au premier cycle où ils séjournent plus que la durée réglementaire autorisée : d'où les difficultés pédagogiques qui doivent être analysées et expliquées en vue de solutions satisfaisantes. Il semble également, qu'aujourd'hui au Sénégal, la réussite des études supérieures n'entraîne le plus souvent que de l'amertume. Les étudiants obtenant un diplôme d'études supérieures trouvent difficilement du travail : d'où les difficultés d'ordre social et politique, qui doivent elles aussi être analysées et expliquées en vue de solutions satisfaisantes.

Cependant, les diagnostics qui ont été établis jusqu'à présent semblent souvent être élaborés à partir de données statistiques discontinues. Des informations dont l'objectivité pourrait être discutée sont assez souvent utilisées pour étayer ces diagnostics.

Au demeurant, les nombreuses missions d'experts sur l'enseignement supérieur que la Banque Mondiale a envoyées au Sénégal peuvent être logées dans la catégories des diagnostics généraux. Il en est de même des '*Recommandations de la Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur au Sénégal (1992-1993)*'. De tels tableaux sont trop généraux et ne permettent pas de saisir la multiplicité des facteurs entrant réellement en cause dans la situation étudiée. Ils ne permettent pas non plus d'expliquer les différentes causes des phénomènes observés. Ils ne permettent pas de saisir les interactions entre les différents facteurs.

Il en est ainsi parce que les données statistiques qui servent traditionnellement de base à ces diagnostics sont de type transversal. Leur principale qualité est de permettre, en un instant déterminé, une vue d'ensemble simultanée, sorte d'instantané de la situation éducative depuis la petite section de l'éducation préscolaire (première année de l'école maternelle) jusque au-delà des troisièmes cycles dans l'enseignement supérieur...

---

<sup>3</sup> - Banque Mondiale (mars 1992) : Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal : les enjeux de la réforme. Washington : Banque Mondiale.

Certes, pour aller plus en profondeur dans l'analyse des problèmes qui se posent à l'UCAD, il doit être tenu compte de l'abondante littérature d'une institution comme la Banque Mondiale. Les rapports commis de ses experts sont une source précieuse. Il en est de même des rapports élaborés selon les mêmes principes par les sources sénégalaises.

De toute évidence, au regard des données statistiques disponibles, la situation éducative est préoccupante au Sénégal.

La situation éducative paraît même très préoccupante. Elle serait embarrassante face aux exigences de 'rentabilité' et de démocratie. Les effectifs sont pléthoriques à l'université. Les taux d'échec y sont également extrêmement élevés, surtout au premier cycle. Pourtant, la question pourrait être posée de savoir ce qu'un petit pays comme le Sénégal ferait de la multitude de diplômés sortant du système actuel d'enseignement. En réalité la question a été posée par des auteurs comme ORIVEL <sup>(4)</sup>.

La situation éducative, telle qu'elle se dessine, soulève de multiples interrogations.

Quelle situation sociale prévaudrait au Sénégal si les résultats de l'UCAD étaient meilleurs ? Compte tenu de leurs effectifs actuels, quelle occupation trouver pour un plus grand nombre de diplômés de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines, de la Faculté de Sciences Juridiques et de la Faculté des Sciences économiques ? Face à l'inefficacité externe actuelle des produits de l'université, l'inefficacité interne actuelle n'aurait-elle pas alors une vertu salvatrice pour les pouvoirs publics ?

Afin de bien comprendre le système actuel, il est important d'interroger l'histoire. Ce qu'il est convenu d'appeler l'Ecole Sénégalaise est en réalité un héritage de l'époque coloniale. L'administration coloniale avait bâti progressivement un système d'enseignement en fonction de ses besoins. Il y avait une philosophie et une idéologie de l'expansion européenne sur les autres continents. L'ère des indépendances a peu modifié cet héritage.

A côté des diagnostics de la Banque Mondiale et de l'éclairage apporté par l'histoire, les difficultés actuelles de l'enseignement au Sénégal pourraient aussi être analysées en référence aux recherches scientifiques en éducation. Les recherches en sociologie et en économie de l'éducation qui ont été menées en Europe ou dans les pays développés ont souvent été reproduites dans les pays en développement. Les comparaisons internationales, dont l'objectif semble être d'établir en éducation des lois universelles comme dans les autres sciences, ont permis de mettre relativement en lumière les facteurs pouvant expliquer certains phénomènes liés à l'enseignement, comme l'adaptation et la réussite. Pour la plupart, ces études de comparaison internationale ont été menées soit en Afrique anglophone, soit en Amérique Latine, rarement en Afrique francophone.

---

<sup>4</sup> - François ORIVEL : Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique sub-saharienne, pp77-94, in Agence de Coopération Culturelle et Technique (1992): Contraintes de l'ajustement structurel et l'avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Bordeaux : Ecole Internationale de Bordeaux (actes du colloque international organisé à l'occasion du Xxème anniversaire de l'Ecole Internationale de Bordeaux). Voir notamment page 90 sur ce que l'auteur appelle la 'caractéristique des systèmes francophones directement empruntée à la France', sur le 'surinvestissement important au niveau supérieur', et sur la proportion d'étudiants par filières compte tenu du nombre d'emplois et de la population.

Tenant compte des recherches de comparaison, l'inefficacité de l'UCAD mériterait d'être abordée sous l'éclairage de l'étude des facteurs propices à l'adaptation aux études et des facteurs intervenant dans la réussite scolaire. Il s'agirait d'expliquer le fort taux de redoublement et d'échec à l'UCAD. Le faible taux de réussite aux examens universitaires dans cette institution mérite aussi une approche plus approfondie.

La question de l'inefficacité de l'UCAD pourrait alors être revue en tenant compte tout à la fois de l'expansion de l'offre d'enseignement au Sénégal et de l'arrivée de nouvelles catégories d'étudiants à l'université. Même s'il n'est plus question de classes sociales, aujourd'hui, la modernisation du pays aura entraîné des modifications dans les structures sociales et même mentales. Les comportements des individus peuvent être de plus en plus fortement reliés aux groupes sociaux qui se différencient plus que par le passé.

La démographie et la démocratie pourraient avoir poussé jusqu'aux portes de l'université des catégories sociales et des élèves qui n'ont pas reçu toute la préparation adéquate pour affronter ce type d'études. La majorité de ces nouveaux arrivants dans l'enseignement supérieur n'aurait pas non plus les moyens de faire face aux coûts du séjour et des études à l'université.

S'il en est ainsi, l'inefficacité devrait être évaluée en tenant compte de l'équité : équité dans la distribution des chances offerte à toute la population scolarisable d'aller à l'école, équité dans la répartition des chances offertes aux élèves de fréquenter des établissements dispensant des enseignements qualitativement comparables, mais aussi équité de l'université, dans son souci d'améliorer le niveau des étudiants, de les conduire à la réussite et de les préparer à un avenir meilleur, et enfin équité d'accomplissement socio-professionnel

C'est en ce sens qu'il a paru utile de tout d'abord circonscrire le sens du concept d'efficacité et celui d'équité. Ces deux notions ont été opérationnalisées dans plusieurs types d'efficacité et d'équité.

L'efficacité et l'équité étant définies, la méthode des cohortes reconstituées a été retenue pour tenter d'en dégager les modes d'actualisation au Sénégal. En effet, pour bien identifier les dysfonctionnements actuels de l'enseignement supérieur, il semble important d'aller au-delà des séries statistiques transversales ou discontinues. Les données doivent être les plus complètes possibles. Elles doivent permettre de suivre un étudiant ou un groupe d'étudiants depuis la première inscription jusqu'au départ définitif de l'université.

En réalité, les interactions entre l'efficacité et l'équité seraient plus finement établies grâce à des études longitudinales.

La différence principale entre l'approche longitudinale et la méthode des cohortes reconstituées réside dans le facteur temps. L'approche longitudinale suit les apprenants pendant toutes leurs années d'études. La méthode des cohortes reconstituées tente de refaire le trajet d'un groupe d'apprenants à partir des données statistiques disponibles. En ce sens, les apprenants ne sont pas nécessairement suivis tout au long des études.

Dans l'approche longitudinale et dans la méthode des cohortes reconstituées le chercheur ne manipule directement aucune des variables. Il ne s'agit ni d'une expérimentation ni d'une quasi-expérimentation.

La méthode des cohortes reconstituées a été mise en oeuvre grâce à des données provenant de la Faculté des Sciences et Techniques de l'UCAD. Les données collectées proviennent principalement du fichier informatique instauré dans cette faculté à partir d'octobre 1986. Tous les étudiants inscrits pour la première fois en première année en 1986 dans cette faculté ont été *marqués* dans les fichiers informatiques et suivis jusqu'en 1993-94. Les informations des fichiers informatiques ont été systématiquement confrontées aux archives de la faculté et, au besoin, complétées.

## **Chapitre premier**

### ***LE PROBLEME***

**Chapitre premier :****LE PROBLEME****I- Tableau général : une situation préoccupante.**

Il est unanimement admis aujourd'hui que l'éducation occupe une place de plus en plus importante et joue un rôle croissant et décisif dans l'essor des nations modernes. L'intérêt de l'histoire pour l'éducation semble plus important que jamais et même s'accélère ces dernières années <sup>(5)</sup>.

En mars 1990, la Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous (tenue à Jomtien en Thaïlande du 5 au 9 mars 1990) élaborait la Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous et un Cadre d'action pour Répondre aux Besoins Educatifs Fondamentaux. La Conférence attachait un intérêt tout particulier au rôle et à la place que l'éducation de base (l'enseignement élémentaire) et l'alphabétisation devaient occuper dans tous les efforts de développement national.

En 1993, l'UNESCO entamait une série de consultations afin de préparer la réunion de la Commission sur l'Education pour le XXIème siècle et le Sommet Mondial pour le Développement Social convoqué par l'Organisation des Nations Unies à Copenhague en 1995. Ces consultations mettent un accent tout particulier sur 'la formation des ressources humaines de haut niveau pour le XXIème siècle'. Elles insistent sur la pertinence du rôle de l'enseignement supérieur à l'égard de la société, pour les questions relatives à la démocratie, au travail, à l'essor du système éducatif tout entier, pour la recherche de solutions aux problèmes de l'humanité, de l'environnement, de la paix, etc. Autant dire que de nouvelles orientations se dessinent pour lesquelles l'enseignement supérieur devra être la priorité des priorités.

Cette effervescence d'idées et de projets sur l'éducation en général pourrait expliquer le renouveau d'intérêt que la Banque Mondiale porte plus que par le passé aux questions éducatives. En effet, d'importants changements semblent s'être opérés dans la politique d'intervention de cette institution financière internationale. Pendant longtemps «les prêts de la Banque ne pouvaient pas financer l'enseignement primaire ni les universités de type littéraire, et devaient se concentrer sur les formations d'ingénieurs, de techniciens, de gestionnaires ou autres formations professionnelles étroitement liées aux autres projets de la Banque» <sup>(6)</sup>.

---

<sup>5</sup>- Voir PNUD, UNESCO, UNICEF et BIRD (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, Thaïlande : 5-9 mars 1990. New York : WCEFA, avril 1990. Voir également : a)- UNESCO (août 1993). Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Première session (Paris 2-4 mars 1993). Rapport de la première session. Paris : UNESCO (distribution limitée). b)- UNESCO (janvier 1994). Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Deuxième session (Dakar 18-21 septembre 1993). Rapport. Paris : UNESCO (distribution limitée). c)- UNESCO (octobre 1993). Stratégies pour le changement et le développement dans l'enseignement supérieur. Paris : UNESCO (distribution limitée). d)- UNESCO (1994). 4ème Consultation collective UNESCO-ONG sur l'enseignement supérieur. (Paris, 2-4 novembre 1994). Paris : UNESCO (distribution limitée).

<sup>6</sup>- PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988). L'Education pour le développement. Une analyse des choix d'investissements. Paris : Economica; p. 5.

Aujourd'hui, la Banque Mondiale reconnaît que «*sans éducation, pas de développement. Seule l'éducation peut donner à un pays les compétences dont il a besoin pour asseoir durablement la croissance de son économie, et améliorer la qualité de vie de sa population*»<sup>(7)</sup>. Institution financière ayant le caractère d'une banque classique vouée à la recherche de la rentabilité et du profit, la Banque s'intéresse aujourd'hui à des questions qui ont aussi trait à la recherche de la justice sociale. En effet, «l'attention (de la Banque) est aujourd'hui portée sur les progrès qualitatifs et quantitatifs, et les problèmes d'équité sont traités avec autant de soin que les problèmes d'efficacité»<sup>(8)</sup>.

L'Afrique a-t-elle réellement conscience de cette importance de l'éducation dans tout processus de développement ? Que fait-elle pour mettre l'éducation au service de la lutte contre le sous-développement ?

Les décideurs ont besoin pour répondre à des questions de cette nature, de disposer d'informations objectives et pertinentes sur les problèmes qui se posent à l'éducation en Afrique et des solutions qui pourraient être envisagées.

A cet égard, l'explosion et la violence du mouvement des élèves et des étudiants, la permanence des grèves qui rythment la vie scolaire et universitaire depuis plus de vingt ans, seraient de puissants révélateurs de l'acuité des difficultés inhérentes aux systèmes éducatifs post-coloniaux. Dans un pays comme le Sénégal, depuis 1968, régulièrement, des grèves ponctuent l'année scolaire et universitaire. Pour toute solution, les élèves et les étudiants ont été très souvent renvoyés chez eux, en pleine année scolaire.

Les Indépendances de 1960 auraient-elles entraîné les graves problèmes avec lesquels l'éducation est confrontée en Afrique ? Que se cache-t-il derrière les mouvements des élèves et des étudiants ? Quelles en sont les causes ? Quelles explications peuvent leur être apportées et quelles justifications leur trouver ? De tels mouvements peuvent-ils être évités ou atténués et comment ?

Dès 1961<sup>(9)</sup>, les pays d'Afrique dont plusieurs venaient d'accéder à l'indépendance se réunissaient à Addis-Ababa pour envisager l'avenir et l'essor de leurs systèmes éducatifs. Depuis cette date, les décideurs et leurs conseillers n'ont cessé d'affirmer que l'enseignement et la formation doivent jouer un rôle primordial dans l'essor de leurs jeunes nations. Pour eux, l'éducation serait même la panacée face aux défis à relever pour le développement économique, social et culturel de leurs pays.

### ***Que sont devenues les euphories des années '60 ?***

Il est incontestable que des pays comme le Sénégal ont connu une forte expansion de leur offre d'éducation depuis 1960. En 1988, la Banque Mondiale établissait que « depuis leur indépendance, les pays d'Afrique Sub-saharienne ont beaucoup investi dans l'éducation. Les progrès accomplis dans ce domaine ont été impressionnants tant en valeur absolue que par rapport aux autres secteurs et aux autres pays à d'autres époques »<sup>(10)</sup>.

<sup>7</sup>- BANQUE MONDIALE (1988). L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion. (Etude de politique générale de la BANQUE MONDIALE). Washington : BANQUE MONDIALE 1988. Voir Avant-propos, p. v.

<sup>8</sup>- PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988). L'Education pour le développement; p. 5.

<sup>9</sup>- UNESCO (1961). Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique. Addis-Ababa (15-25 mai 1961). Rapport final. Paris : UNESCO 1961, (Ed. 181)

<sup>10</sup>- BANQUE MONDIALE (1988).L'éducation en Afrique subsaharienne... Préface, p. xi

En effet, si depuis le milieu des années '70 les pays développés consacrent moins de ressources en terme de taux du PIB au financement de leurs systèmes éducatifs, « pour les pays en voie de développement, on ne peut pas parler de diminution, mais plutôt de quasi-stabilisation, ou de très légère tendance à la hausse »<sup>(11)</sup>. Ainsi selon ORIVEL (1992), « si l'on compare entre elles les trois grandes régions en développement, l'Afrique arrive en tête avec 4,8 % de son PNB alloué à l'éducation en 1989, suivie par l'Asie avec 4,1 % et l'Amérique Latine avec 3,9 % »<sup>(12)</sup>. Mais ces constats sur les efforts faits en matière de financement des systèmes éducatifs en Afrique s'accompagnent aussi de constats tout à fait négatifs sur les résultats obtenus. Ainsi, selon la Banque Mondiale (1988), « depuis quelques années, les effectifs stagnent et la qualité de l'éducation semble avoir baissé dans un grand nombre de pays » d'Afrique sub-saharienne<sup>(13)</sup>.

La rapide progression des effectifs à tous les niveaux d'enseignement, la baisse de la qualité de l'enseignement et la dégradation générale des conditions d'études seraient liées à la combinaison de plusieurs facteurs externes. Aujourd'hui, la situation scolaire est explosive. Certains pays ont eu droit à des années blanches<sup>(14)</sup> ou à des années invalidées (1987/1988 et 1993/1994 au Sénégal). L'année blanche ou l'année invalidée a comme conséquence majeure d'annihiler presque totalement les progrès enregistrés. Elles traduisent au moins le désarroi des décideurs face à la gravité des problèmes qui agitent l'école. En effet, les facteurs qui contribuent à la baisse de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement sont multiples et variés. S'agissant de la qualité et de l'efficacité de l'éducation en Afrique Sub-saharienne, sa «régression s'est opérée dans le contexte d'un accroissement démographique sans précédent, d'une austérité budgétaire croissante ainsi que de structures politiques et administratives souvent fragiles. Chacun de ces phénomènes a nui à l'éducation (...) »<sup>(15)</sup>.

La démographie et les difficultés économiques évoquées par la Banque Mondiale sont-elles les seules causes des dysfonctionnements du système d'enseignement ? Quels autres facteurs pourraient être évoqués ? Quels sont les effets réels de la croissance démographique et des difficultés économiques sur les politiques éducatives actuelles ? Quel est le poids réel des facteurs économiques et démographiques sur la stagnation et la dégradation de l'éducation ?

D'une manière générale, l'accroissement démographique, l'austérité budgétaire, les dysfonctionnements des structures politiques et administratives, et les mauvaises gestions sont les facteurs les plus évoqués pour expliquer les difficultés que rencontrent les pays en développement et la dégradation des conditions des situations éducatives en Afrique. Tous ces facteurs sont des facteurs externes aux systèmes éducatifs. Cependant, d'autres facteurs (externes ou internes) moins visibles pourraient aussi avoir des effets variés sur l'éducation.

<sup>11</sup>- François ORIVEL (1992). Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique Sub-Saharienne. AC CT (1992). Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Bordeaux : EIB (29 septembre - 2 octobre 1992). Voir p. 79.

<sup>12</sup>- François ORIVEL (1992). Contraintes budgétaires ... ; voir p. 80.

<sup>13</sup>- BANQUE MONDIALE (1988).L'éducation en Afrique subsaharienne... Préface, p. xi.

<sup>14</sup>- Une année blanche n'est pas comptabilisée dans la durée légale du séjour dans un cycle d'enseignement. Par contre, une année invalidée est considérée comme une année normale suivie d'un échec aux évaluations certificatives.

<sup>15</sup>- BANQUE MONDIALE (1988).L'éducation en Afrique subsaharienne... Préface, p. xi.

Au Sénégal, toute la politique éducative est fortement déterminée par l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement supérieur et par l'entrée à l'université. Un tableau général représentant l'éducation à la lumière de la situation économique (1.1), de la situation démographique et humaine (1.2), du niveau d'instruction de la population (1.3), permettrait de mieux appréhender les principales caractéristiques de l'enseignement supérieur au Sénégal (1.4).

Il est important de noter que les données statistiques les plus fréquemment publiées ne sont jamais des séries complètes. Elles permettent, cependant, d'élaborer une vue d'ensemble assez proche des réalités.

### ***1.1 - Comment la situation économique, sociale et politique se caractérise t-elle ?***

Le Sénégal est aujourd'hui frappé par une forte morosité économique qui n'épargne aucun secteur. La stagflation que connaît le pays, surtout depuis la dévaluation du franc cfa intervenue en janvier 1994, n'est pas de nature à laisser présager des lendemains meilleurs. En même temps que les difficultés économiques, le pays vit dans une situation de troubles sociaux quasi-permanents. En effet, depuis les élections présidentielles et législatives de 1988 le pays connaît de très fortes dissensions politiques amplifiées cinq ans plus tard avec les élections de 1993. L'agitation sociale permanente qui accompagne les luttes politiques et les revendications syndicales a instauré une situation de grèves endémiques, le blocage de l'appareil productif et administratif. Pour la première fois dans l'histoire du Sénégal depuis 1960, de véritables révoltes ont été observées, notamment en février 1994, avec le massacre de policiers.

Au plan économique, avec un Indicateur de Développement Humain ou IDH de 0,322 en 1992 <sup>(16)</sup>, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) classe le Sénégal dans le groupe des pays à *développement humain faible* (IDH inférieur à 0,500). Pour la Banque Mondiale, avec un PNB de 720 US \$ en 1991 <sup>(17)</sup>, le Sénégal se place dans la *tranche inférieure* des pays à *revenu intermédiaire* (Revenu par Habitant compris entre 636 et 7 909 US \$).

Selon l'édition du rapport sur la '*Coopération pour le développement*' consacré au '*Sénégal en 1993*' par le PNUD, «d'une manière générale, les niveaux des indicateurs de santé, d'éducation et d'accès à l'hygiène, sont particulièrement préoccupants » au Sénégal <sup>(18)</sup>.

---

<sup>16</sup>- PNUD (1994). Rapport Mondial sur le Développement Humain. Paris : Economica 1994. Voir page 143.

<sup>17</sup>- BANQUE MONDIALE (1993). Rapport sur le Développement dans le Monde. Investir dans la Santé. Indicateur du développement dans le Monde. Washington : BANQUE MONDIALE 1993. Voir Tableau 1, p. 246.

<sup>18</sup>- Programme des Nations Unies pour le Développement (1994) : Coopération pour le développement : Sénégal 1993; Dakar : PNUD (décembre 1994), p. 10.

Jouissant d'un préjugé favorable à l'extérieur, le Sénégal, qui semble être enveloppé d'une aura, doit, malgré tout, fournir de grands efforts de développement <sup>(19)</sup>. En effet, les indicateurs du développement laissent entrevoir le Sénégal comme un pays où «la pauvreté devient un frein au processus de développement» <sup>(20)</sup>. Du fait de la pauvreté, la situation politique et la situation sociale paraissent, elles aussi, préoccupantes <sup>(21)</sup>. «Quant aux besoins d'éducation et de santé, ils se posent de manière tout à fait préoccupante dans la mesure où le taux d'analphabétisme chez les adultes est de 62 %; il subsiste de grands risques de dégradation de l'enseignement primaire dans la mesure où le nombre d'élèves par enseignant passe de 35 en 1980 à 58 en 1992 (...)» <sup>(22)</sup>.

La pauvreté et la démocratie, la recherche de l'efficacité et la tension vers plus d'équité sont-elles antinomiques ?

Analysant les indicateurs du développement, le PNUD (1994) estime que «la lutte contre la pauvreté se pose davantage au Sénégal comme une stratégie de développement incontournable puis qu'environ 30 à 60 % de la population se trouvent concernés. Le Développement Humain Durable en tant que concept de développement donne la 'priorité aux pauvres, élargit leur liberté de choix et leur décision' Ainsi, place t-il donc les ressources humaines au centre des préoccupations» <sup>(23)</sup>.

Pays pauvre longtemps soumis aux aléas de la monoculture de l'arachide, le Sénégal est placé sous surveillance des institutions financières internationales depuis la fin des années '70. «C'est dans ce contexte qu'un important séminaire intitulé Banque Mondiale/Autorités Sénégalaises, organisé en janvier 1992, a servi de cadre pour un diagnostic en profondeur de la décennie 80 qui a été marquée respectivement par une période de Redressement Economique et Financier de 1979-1984 et de celle d'Ajustement Structurel 1985-1992» <sup>(24)</sup>.

Ainsi, soumise à des mesures de redressement économique et financier, et à un programme d'ajustement structurel, l'économie sénégalaise connaît d'importantes difficultés. La dévaluation du franc cfa (janvier 1994) amplifie les perturbations économiques. L'ajustement structurel et la dévaluation de la monnaie mettent le pays sous une forte tension sociale. Principale source de revenu, l'agriculture connaît elle aussi un désordre persistant depuis les années 1970 avec l'installation de la sécheresse au Sahel.

<sup>19</sup>- Des préjugés favorables sont un véritable atout dans les relations internationales. Appréciant cet atout dans le cas du Sénégal, le PNUD (1992) souligne dans son rapport sur la '*Coopération au développement : Sénégal 1991*) que «le Sénégal a abrité de grandes rencontres internationales, et a joué un rôle stratégique sur la scène internationale en particulier dans la guerre du Golf», p. 5.

<sup>20</sup>- PNUD (1994), *ibid*, p. 11.

<sup>21</sup>- Le PNUD (1992) estime dans l'édition de 1991 de son rapport sur la '*Coopération au développement : Sénégal 1991*) que «le Sénégal a bénéficié d'une relative stabilité politique qui s'est renforcée depuis la mise en place du Gouvernement dit de majorité présidentielle élargie au mois d'avril 1991. Contrairement à d'autres pays de la sous-région dont les économies ont subi les conséquences des troubles sociaux généralement suite à l'aspiration de leurs populations à une plus grande démocratisation des institutions politiques et juridiques, l'économie sénégalaise a continué à tirer des avantages de sa culture démocratique (...)», p. 5.

<sup>22</sup>- PNUD (1994), *ibid*, p. 2.

<sup>23</sup>- PNUD (1994) : *Coopération pour le Développement : Sénégal 1993*, *op cit*, p. 11.

<sup>24</sup>- PNUD (1993) : *Coopération pour le développement : Sénégal 1992*, Dakar : PNUD (décembre 1993), p. 10.

Selon le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), en 1990/92 la main-d'oeuvre représentait 34 % de la population totale. 81 % de la main-d'oeuvre étaient occupés dans l'agriculture <sup>(25)</sup>, 6 % dans l'industrie et 13 % dans le secteur tertiaire <sup>(26)</sup>.

Ces données ne permettent pas de suffisamment bien camper la situation socio-économique. En effet, le taux annuel d'inflation qui était de 8,5 % en moyenne au cours de la période 1970-1980 et de 5,2 % en 1980-1992 <sup>(27)</sup> était de 36,1 % en 1994 après une année de dévaluation de la monnaie locale, le franc cfa <sup>(28)</sup>. Ce qui semble surtout faire le plus défaut au Sénégal, ce sont des données relatives aux demandes d'emploi en général et à l'insertion socio-professionnelle des sortants du système d'enseignement et de formation en particulier. Il n'existe aucune indication sur les taux de chômage, par exemple par tranches d'âge, ou bien par niveau d'instruction, ou encore par sexe, ou par région.

D'une manière générale, malgré les efforts fournis, le contexte économique ne paraît pas propice à des dépenses à caractère social et culturel. Selon les données fournies par le PNUD dans son Rapport mondial sur le développement humain (1994, p. 176), en 1990 le Sénégal avait consacré 2,3 % de son PIB à la santé et 3,7 % de son PNB à l'enseignement.

Le contexte économique pourrait être aggravé par des facteurs humains non maîtrisés.

### ***1.2 - Quelle est la situation démographique et humaine ?***

Avec un taux de croissance démographique de 2,8 % <sup>(29)</sup>, le Sénégal peut être classé parmi les pays à haut risque qui verront leur population doublée au début du troisième millénaire.

Les problèmes liés à la démographie font ressortir avec plus d'acuité encore les difficultés économiques. Une lecture attentive des résultats définitifs du dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 1988 <sup>(30)</sup> illustre une situation humaine à tous égards préoccupante.

<sup>25</sup>- Dans l'édition de décembre 1992 de son rapport sur la 'Coopération au développement : Sénégal 1991', Dakar : PNUD (décembre 1992), le PNUD s'interroge sur la place de l'agriculture dans le développement. Selon cette institution chargée de la coordination de la coopération internationale, «il a toujours été pensé que l'agriculture est la base du développement de l'Afrique. Au regard des statistiques (...), il y a lieu de se demander si le développement se fera par le biais de l'agriculture traditionnelle telle qu'elle persiste en Afrique en général et au Sénégal en particulier. Est-ce que le développement se fera en maintenant 61 % de la population dans les activités qui n'apportent qu'une faible valeur ajoutée, à savoir les activités du secteur primaire ? Ce développement ne suppose-t-il pas une demande substantielle et soutenue des produits nationaux, non seulement au niveau du marché intérieur mais aussi du marché extérieur ?», p. 3.

<sup>26</sup>- PNUD (1994). Rapport sur le développement humain 1994. Paris : Economica. Voir p. 175.

<sup>27</sup>- Banque Mondiale (1994). Rapport sur le développement dans le monde 1994. Une infrastructure pour le développement. Washington : BIRD; voir tableau 1 p. 176.

<sup>28</sup>- Voir 'Le Soleil' (quotien national, organe officieux du gouvernement) du lundi 16-1-1995, n° 7390; voir première page et p. 2. Selon la même source, 'Le Soleil' du mercredi 24-1-96, n° 7694, l'inflation n'était plus que de 6 % en 1995...

<sup>29</sup>- PNUD (1994). Rapport mondial sur le développement humain. Paris : Economica, p. 187.

<sup>30</sup>- Pour les encadrés 1, 2 et 3 et les tableaux 1 et 2, voir : Ministère de l'Economie des Finances et du Plan/Direction de la Prévision et de la Statistique (juin 1993). Recensement Général de la Population et de L'Habitat 1988. Rapport National (Résultats définitifs). Dakar : Ministère de l'Economie des Finances et du Plan /Direction de la Prévision et de la Statistique, juin 1993. CF : Tableau 1.1 page 8, 1.3 page 10, 1.4 page 12, 2.2 page 33.

**1°- Au plan démographique, en 1988, le Sénégal comptait 6 896 808 habitants.**

Selon le dernier recensement, les sept millions de Sénégalais résidents (voir *tableau C1.1*) vivent en majorité en milieu rural (4 242 865 ruraux soit 61,52 %, contre 2 653 943 urbains soit 38,48 %). Cependant l'exode rural, en particulier vers Dakar la capitale, semble être de nature à plutôt inquiéter les planificateurs et les décideurs. En effet, « *la région de Dakar regroupe 21,6 % de la population du pays sur 0,3 % de la superficie du territoire* » <sup>(31)</sup>. L'exode rural est la conséquence directe de plusieurs phénomènes, dont les plus importants sont :

- les courants migratoires naturels des populations,
- l'urbanisation galopante,
- et les déséquilibres économiques et sociaux.

La combinaison des phénomènes démographiques et urbains avec les possibilités économiques et éducatives entraîne l'inégale répartition de la population entre les dix régions que compte le Sénégal. Selon des clichés, il existe au Sénégal deux régions naturelles :

- a- Dakar la capitale du pays et la région de Dakar,
- b- et un arrière pays désertique, surtout au plan économique.

**Tableau C1.1 : Répartition de la population résidente en 1988**

<i>Population résidente</i>		
		%
Sénégalais	6 773 417	98,21
Non Sénégalais	123 391	1,79
Total	6 896 808	100
dont		
Population urbaine	2 653 943	38,48
Population rurale	4 242 865	61,52

Source : MEFP (1993) : RGPH 1988, Rapport national (Résultats définitifs).

Il est important de noter que le dénombrement de la population résidente du Sénégal varie selon les sources consultées. Ainsi, le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 1988 dénombre une population résidente de près de sept millions d'âmes. La Banque Mondiale (1993) fait état de huit millions d'habitants en 1991 <sup>(32)</sup>.

<sup>31</sup>-Ministère Economie, Finances et Plan/Direction de la Prévision et de la Statistique (juin 1993), p 9.

<sup>32</sup>-BANQUE MONDIALE (1993). Rapport sur le développement dans le monde 1993. Washington : BANQUE MONDIALE 1993. CF Tableau 26, page 296.

Certes, avec 6 896 808 en 1988, pour une densité de 35 habitants au km<sup>2</sup> <sup>(33)</sup>, le Sénégal est un pays peu peuplé. Mais l'évolution de la population ne manque pas d'inquiéter. En effet, selon la Banque Mondiale (1993), le taux d'accroissement annuel moyen de la population est passé de 2,9 % en 1970-80 à 3,0 % en 1980-91 et devrait revenir à 2,8 % en 1991-2000. Selon cette même source, en passant de près de 8 millions d'habitants en 1991 à 10 millions en 2000 et 18 millions en 2025, la population aura plus que doublé dans trente ans <sup>(34)</sup>. Selon le PNUD (1994), la population du Sénégal aura doublé en 2017 (PNUD, 1994, p. 187).

Compte tenu des difficultés économiques et financières actuelles, les efforts indispensables pour accroître le niveau de développement seraient lourdement grevés si l'accroissement de la population se confirmait. L'Etat, qui semble avoir pris conscience de l'importance du facteur démographique, multiplie ses programmes d'éducation en matière de population, de santé et de planification familiale.

Les structures d'enseignement (lycées et collèges en particulier) et des Organisations Non Gouvernementales (ONG) participent à l'élaboration et à la conduite des projets de cette nature qui s'adressent aussi aux couches les plus jeunes de la population, car, le rajeunissement de la population rend urgent la mise en oeuvre de tels programmes.

## **2°- Selon la répartition par tranches d'âge, la population est plutôt jeune.**

Près de 60 % de la population totale du Sénégal avait moins de 20 ans en 1988. En effet, selon les résultats définitifs du RGPH de 1988, 3 976 782 Sénégalais résidents étaient âgés de 0 à 20 ans (voir *Tableau C1.2* ci-dessous).

**Tableau C1.2 : Répartition de la population résidente par tranches d'âge en 1988**

<i>Tranches d'âge</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>
0 à 19 ans	3 976 782	57,7
20 à 59 ans	2 573 277	37,3
60 ans et plus	346 749	5
Total	6 896 808	100

*Source : MEFP (1993) : RGPH 1988, Rapport national (Résultats définitifs).*

Si les Sénégalais sont en majorité jeunes, sont-ils instruits ?

Les données relatives à la population résidente (*Tableau C1.2*) peuvent être rapprochées de celles qui ont trait à l'éducation (*Tableaux C1.2 et C1.3*).

<sup>33</sup>- Ministère Economie, Finances et Plan/Direction de la Prévision et de la Statistique (juin 1993), p. 9.

<sup>34</sup>- BANQUE MONDIALE (1993). Rapport sur le développement dans le monde 1993. Washington : BANQUE MONDIALE 1993. CF *Tableau 26*, page 296.

**3°- La moitié de la population devrait avoir comme occupation principale la fréquentation des structures éducatives.**

En regard du tableau C1.2, la moitié presque de la population devrait avoir pour principale occupation la fréquentation des structures éducatives parce qu'elle a moins de 20 ans et parce qu'au Sénégal, les élèves achèvent leurs études secondaires (baccalauréat) vers 19 ans. Le tableau C1.3 dresse les bornes théoriques des études au Sénégal depuis l'enseignement élémentaire jusqu'à l'université.

**Tableau C1.3 :**

*Age à l'entrée par niveau d'enseignement, durée des études et âge à la sortie* <sup>(35)</sup>

	Age à l'entrée	Durée des études	Age à la sortie
Elémentaire	7 ans	6 ans	12 ans
Moyen	13 ans	4 ans	16 ans
Secondaire	17 ans	3 ans	19 ans
Supérieur	20 ans	3 ans	22 ans

L'enseignement élémentaire dure six ans (CI, CP, CE1, CE2, CM1 et CM2). Les élèves y sont admis à 7 ans et en sortent à 12 ans. L'enseignement moyen dure 4 ans (6ème, 5ème, 4ème et 3ème). Pendant ces années de collège, les élèves ont entre 13 ans et 16 ans. L'enseignement secondaire dure 3 ans (Seconde, Première et Terminale). Au cours de ces années passées au lycée, les élèves sont âgés de 17 ans à 19 ans. Le parcours scolaire normal (sans passage par la Maternelle) dure donc 16 ans au Sénégal. Les études conduisant à une licence ou à un titre équivalent durent généralement 3 ans. Un élève qui n'a jamais redoublé au cours de sa scolarité et qui serait rentré à l'école vers 7 ans, pourrait obtenir le baccalauréat à 19 ans et une Licence à 22 ans <sup>(36)</sup>.

Qu'en est-il de l'effort réel de scolarisation par niveau d'enseignement ?

<sup>35</sup>- Voir République du Sénégal (1973) : *Journal Officiel de la République du Sénégal*, 118<sup>e</sup> année - n° 4274 Numéro spécial (jeudi 1er février 1973) : Décret n° 72-861 du 13 juillet 1972 portant organisation de l'enseignement primaire élémentaire, article 2 : «Sont admis au cours d'initiation les enfants âgés de six ans, révolus au 31 décembre de l'année d'inscription ». Inscrit à 6 ans révolu, l'enfant aura 7 ans en cours de son année de scolarisation.

<sup>36</sup>- Selon l'UNESCO (1993) : Rapport mondial sur l'éducation 1993, Paris : UNESCO 1993, l'espérance de vie scolaire est de 4,7 années au Sénégal, cf Tableau 3 p. 124.

Selon l'annuaire statistique du Ministère de l'Education Nationale <sup>(37)</sup>, l'effort de scolarisation paraît être à la fois inégalement réparti entre les différents niveaux d'enseignement (cf tableaux C1.4b, C1.4c, C1.4d) et insuffisant compte tenu du nombre des jeunes pouvant prétendre à l'enseignement. La jeunesse âgée de 0 à 19 ans représentait 57,7 % de la population résidente (cf tableau C1.2). A titre d'exemple, entre 1989-90 et 1992-93 l'enseignement élémentaire n'a jamais bénéficié à 60 % de la tranche d'âge correspondante (voir tableaux 1b).

**Tableau C1.4a** : Evolution des effectifs et du taux brut <sup>(38)</sup> de scolarisation entre 1989 et 1993

Taux brut de scolarisation dans l'enseignement élémentaire (7-12 ans)

	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Scolarisables	1 196 536	1 246 825	1 299 228	1 360 975
Total scolarisé	682 925	708 299	725 496	738 560
Taux brut global	57,1	56,8	55,8	54,3

Source : Ministère de l'Education Nationale (1994, p. 127) : Statistiques scolaires et universitaires

Selon les taux bruts (tableau C1.4a), plus de la moitié des 7-12 ans a accès à l'enseignement élémentaire. En réalité, les taux nets de scolarisation montrent que moins de la moitié de cette tranche d'âge accède effectivement à l'école (voir tableau C1.4b), alors que le taux d'accroissement démographique de la population âgée de 7 à 12 ans est de 4,1 % par an (MEN 1994, p. 127).

**Tableau C1.4c** : Taux net de scolarisation dans l'enseignement élémentaire (7-12 ans)

	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Total scolarisés	561 034	581 181	599 311	610 802
Taux net global	46,9	46,6	46,1	44,9

Source : Ministère de l'Education Nationale (1994) : Statistiques scolaires et universitaires

La situation de l'enseignement paraît nettement plus préoccupante en ce qui concerne l'accès à l'enseignement moyen (les collèges) et l'accès à l'enseignement secondaire (les lycées).

<sup>37</sup>- Ministère de l'Education Nationale (MEN)/Direction de la Planification et de la réforme de l'Education (1994). Statistiques Scolaires et Universitaires. Dakar : MEN. Voir pages 127, 128 et 129.

<sup>38</sup>- Le Ministère de l'Education Nationale ne donne aucune précision sur la différence entre taux brut et taux net de scolarisation. Selon Le Rapport Mondial sur le Développement Humain 1994 du PNUD (p. 234-235), «le taux brut de scolarisation est le nombre d'enfants inscrits à un cycle (niveau) d'enseignement (qu'ils aient ou non l'âge normal pour le suivre), exprimé en pourcentage du nombre d'enfants appartenant au groupe d'âge correspondant à ce niveau d'enseignement. Le taux net de scolarisation est le nombre d'enfants inscrits à un cycle (niveau) d'enseignement et qui appartient au groupe d'âge pertinent, exprimé en pourcentage du nombre d'enfants appartenant à ce même groupe d'âge. L'UNESCO (1993) adopte les mêmes définitions dans son Rapport Mondial sur l'Education 1993 (voir p. 112-113).

**Tableau C1.4c** : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement moyen (13 - 16 ans)

	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Scolarisables	604 332	617 999	631 974	646 265
Total scolarisé	127 375	132 348	137 978	136 068
Taux brut global	21,1	21,4	21,8	21,1

Source : Ministère de l'Éducation Nationale (1994) : Statistiques scolaires et universitaires

Selon les données du tableau C1.4c seul 1/5 des 13-16 ans est admis dans les collèges, pour un taux de scolarisation brut global stationnaire à 20 %, alors que le taux de croissance démographique de cette tranche d'âge est de 2,3 % par an (MEN 1994, p. 128). Les taux nets de scolarisation dans l'enseignement moyen n'ont pas été calculés.

Pour la tranche d'âge 17-19 ans (*Tableau C1.4d*) qui devrait aller au lycée, les taux de scolarisation dépassent rarement 10 %. Au plan démographique, cette catégorie de la population croît de 3,8 % par an (MEN 1994, p. 129). Les taux nets de scolarisation dans l'enseignement secondaire n'ont pas été calculés.

**Tableau C1.4d** : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire (17 - 19)

	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Scolarisables	459 283	476 736	494 852	513 656
Total scolarisé	44 946	47 022	52 664	53 471
Taux brut global	9,8	9,9	10,6	10,4

Source : Ministère de l'Éducation Nationale (1994) : Statistiques scolaires et universitaires

Si les taux bruts de scolarisation sont aussi faibles, en particulier dans l'enseignement moyen (collège) et dans l'enseignement secondaire (lycée), qu'en serait-il des taux nets ? Généralement, les taux bruts sont plus élevés que les taux nets de scolarisation.

Selon la série des tableaux C1.4a à C1.4d, les disproportions des effectifs des différents niveaux d'enseignement sont très importantes; les écarts sont encore plus importants en tenant compte des tranches d'âge correspondant. Les données de ces tableaux peuvent être rapprochées de celles du tableau C1.5, même si les tranches d'âge ne sont pas tout à fait identiques.

En effet, le titulaire d'une Licence ou d'une Maîtrise devra, en plus, subir une à quatre années de formation dans une école professionnelle. Ainsi, un élève qui n'a jamais redoublé depuis le CI (première année d'enseignement élémentaire) jusqu'en Terminale (dernière année d'enseignement secondaire) peut commencer les études à 7 ans et les achever entre 23 et 26 ans. Selon cette hypothèse, *les études commencent à 7 ans et peuvent être achevées vers 26 ans*. A deux ans près, 46,62 % (3 216 888) des Sénégalais résidents qui ont entre 5 et 24 ans remplissent les conditions d'âge de cette hypothèse (voir *tableau C1.5*).

Le rapprochement des groupes d'âge dont fait état le tableau C1.5 et de l'âge moyen des élèves en cours de scolarité depuis l'élémentaire jusqu'à la fin la plus lointaine des études (Licence + années de formation professionnelle) permet également de présager de la demande d'éducation. En tenant compte de la probabilité que de nombreux élèves auront au moins redoublé une fois en cours de scolarité, les tranches d'âge de l'analyse des données démographiques (5 à 29 ans) et les tranches d'âges scolarisables (7 à 22 ans) pourraient être superposées.

En effet, la réglementation scolaire et universitaire autorise un redoublement par niveau d'enseignement jusqu'à la fin du premier cycle dans les facultés. Un écolier peut redoubler une fois dans l'élémentaire, un élève une fois au collège et un lycéen une fois. A l'université, la règle permet un redoublement au cours du premier cycle. Il n'y a pas de limite au nombre des années d'études au-delà de la deuxième année dans les facultés préparant à la licence.

Il est donc possible de bénéficier de quatre redoublements entre la première année d'inscription dans l'Elémentaire (CI) et le passage en première année du second cycle de l'enseignement supérieur (année de Licence ou équivalent). Sans redoublement en cours de scolarité, une élève commence les études à 7 ans et les achève avec une Licence et une année de formation professionnelle vers 23 ans, avec une Licence et 4 ans années de formation professionnelle vers 26 ans.

**Tableau C1.5 : Répartition de la population résidente  
âgée de 5 à 29 ans en 1988 :**  
*effectifs, strates et % population résidente totale*

<i>Tranches d'âge</i>	<i>Effectifs</i>	<i>%</i>
05 à 19 ans	1 127 648	16,35
10 à 14 ans	819 035	11,87
15 à 19 ans	710 188	10,29
<b>05 à 19 ans</b>	<b>2 656 871</b>	<b>38,52</b>
20 à 24 ans	560 017	8,11
<b>05 à 24 ans</b>	<b>3 216 888</b>	<b>46,64</b>
25 à 29 ans	532 033	7,71
<b>05 à 29 ans</b>	<b>3 748 941</b>	<b>54,35</b>

*Source : MEFP (1993) : RGPH 1988, Rapport national*

*(Résultats définitifs) p. 12.*

La demande d'éducation au Sénégal pourrait être relativement forte. La population résidente sénégalaise est très jeune :

- 46,64 % de la population avaient entre 5 et 24 ans. En regard du tableau C1.3 (voir plus haut), à 24 ans un élève ayant eu un parcours scolaire et universitaire normal devrait être titulaire d'une licence ou d'un diplôme équivalent.
- 54,35 % des Sénégalais résidents avaient entre 5 ans et 29 ans. Compte tenu de la durée des études (voir tableau C1.3), à 29 ans l'étudiant devrait être au moins titulaire d'une licence, avoir suivi une formation professionnelle dont la durée varie généralement entre une et deux années.

Qu'en est-il réellement de l'offre d'éducation au Sénégal ?

### 1.3 - Quel est le niveau d'instruction de la population ?

La demande d'éducation d'une population relativement très jeune (voir encadré 3) ne semble pas toujours satisfaite, même si les *Résultats Définitifs* rendus publics dans le Rapport National du RGPH de 1988 doivent être manipulés avec prudence. Par exemple, le bornage des âges par niveau d'enseignement (tableau C1.3) ne correspond pas exactement avec l'analyse des données relatives à la répartition de la population par tranches d'âges, établie par les démographes (tableau C1.5) <sup>(39)</sup>.

D'une manière générale, la population résidente est peu instruite. En effet, selon le RGPH de 1988, respectivement 62,6 % de la population résidente âgée de 6 à 9 ans, 55,5 % des 10-19 ans et 69,1 % des 20-29 n'avaient reçu aucune instruction. Ces données sont corroborées par le taux d'analphabétisme de la population âgée de 15 ans. Selon l'annuaire statistique 1992-1993 du Ministère de l'Education Nationale paru en 1994, le taux d'analphabétisme <sup>(40)</sup> par groupe d'âge et par sexe s'établit comme suit :

**Tableau C1.6 : Taux d'analphabétisme par groupe d'âge et par sexe**

	1976	1988	1991
Femmes 15 ans et +	89,49	82,20	72,98
Hommes 15 ans et +	78,51	63,13	33,33
Ensemble 15 ans et +	84,20	73,18	54,72

Source : Ministère de l'Education Nationale (1994) : *Annuaire statistique 1992-1993*, p. 124 bis

<sup>39</sup>- Voir Ministère de l'Economie des Finances et du Plan/Direction de la Prévision et de la Statistique (juin 1993). Recensement Général de la Population et de L'Habitat 1988. Rapport National (Résultats définitifs). Dakar : Ministère de l'Economie des Finances et du Plan /Direction de la Prévision et de la Statistique, juin 1993. Voir Tableau 1.4 p. 12 : Répartition de la population résidente par sexe et par âge, Tableau 2.2 p. 33 : Répartition de la population résidente de 6 ans et plus selon le niveau d'instruction, l'âge actuel et le sexe.

<sup>40</sup>- Ministère de l'Education Nationale/Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (1994). *Statistiques Scolaires et Universitaires 1992-1993*. Dakar : MEN; voir p. 124 bis.

Les taux d'analphabétisme (*tableau C1.6*) montrent que des progrès relativement importants ont été accomplis entre 1976 et 1991. Les hommes âgés de 15 ans et plus en ont plus bénéficié que les femmes. Cependant, le mode de calcul de ces taux n'est nulle part précisé. La question pourrait alors être posée de savoir si les progrès font suite à l'effort de scolarisation insufflé au système formel d'enseignement ou bien s'ils sont la conséquence des nombreux programmes et projets d'alphabétisation dans les différentes langues nationales, projets et programmes initiés dans le système non formel d'éducation.

En tout état de cause, l'évolution des effectifs scolaires et universitaires entre 1960 et 1990 permet de mieux apprécier la situation éducative en général et le niveau d'instruction en particulier. Selon la Banque Mondiale (1988)<sup>(41)</sup> et les Statistiques Scolaires et Universitaires 1992-1993 du MEN (1994) les effectifs ont évolué comme indiqué sur le tableau 3 au cours des trois décennies qui ont suivi l'indépendance en 1960.

**Tableau C1.7 :**

*Evolution des effectifs par niveau d'enseignement de 1960 à 1990 (en milliers)*

	Elémentaire	Moyen et Secondaire	Supérieur
1960	129	13	1,4
1970	263	59	5
1980	420	96	13,6
1990	683	173	18

Sources BANQUE MONDIALE (1988) et MEN (1994)

Pour l'année scolaire et universitaire 1992-93, les statistiques du Ministère de l'Education (1994)<sup>(42)</sup> font état de :

- 738 560 élèves dans le primaire,
- 189 539 dans l'enseignement secondaire : dont 53 471 au collège, et 136 068 au lycée;
- 23 001 étudiants, dont 21 722 à l'UCAD et 1 279 à la nouvelle université créée à Saint-Louis depuis octobre 1990.

Ainsi, en un peu plus de trente ans depuis l'indépendance (1960-1993), les effectifs sont-ils passés de :

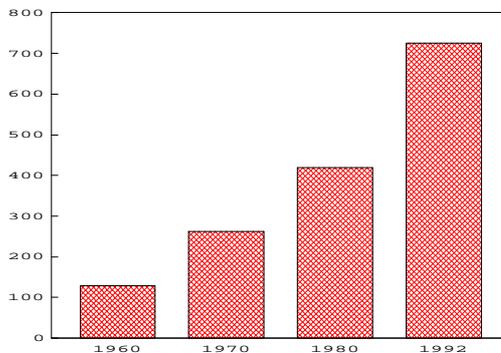
- 129 000 élèves dans l'élémentaire à 738 560,
- 13 000 collégiens et lycéens à 189 539,
- et de 1 400 étudiants à 23 001.

<sup>41</sup>- BANQUE MONDIALE (1988).L'éducation en Afrique subsaharienne... Tableaux A-1 p. 131 et A-2 p. 132.

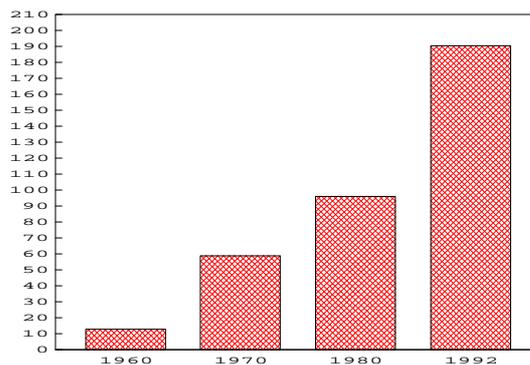
<sup>42</sup>- Ministère de l'Education Nationale/Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (1994) : Statistiques Scolaires et Universitaires 1992-1993; Dakar : MEN/DPRE 1993.

L'accroissement des effectifs par niveau d'enseignement au cours des trois dernières décennies (1960-1993) aura donc été impressionnant (voir Histogramme 1, 2 et 3).

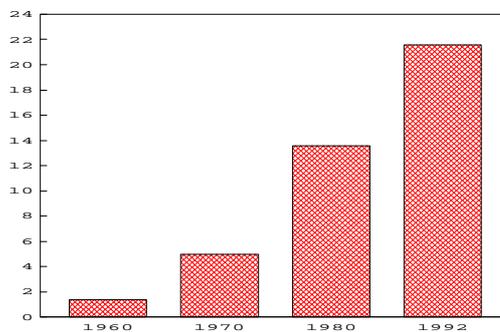
*Histogramme 1 : Evolution des effectifs de l'enseignement élémentaire de 1960 à 1992*



*Histogramme 2 : Evolution des effectifs de l'enseignement moyen et secondaire de 1960 à 1992*



*Histogramme 3 : Evolution des effectifs de l'enseignement supérieur de 1960 à 1992*



Les histogrammes 1, 2 et 3 permettent de mieux visualiser l'évolution de l'accroissement des effectifs par niveau d'enseignement entre 1960 et 1992. Regroupés sur le tableau 4, les taux d'accroissement des effectifs par niveau d'enseignement ont été calculés grâce à l'équation du taux de croissance composé  $X_t = X_0(1+r)^t$ , où  $X$  est la variable,  $t$  le temps et  $r$  le taux de croissance. Connaissant les effectifs scolaires au temps  $X_t$  et  $X_0$  <sup>(43)</sup> :

$$r = \left( \frac{X_t}{X_0} \right)^{\frac{1}{t}} - 1 \quad \text{ou bien encore} \quad r = \sqrt[t]{\frac{X_t}{X_0}} - 1.$$

**Tableau C1.8 :**

*Taux d'accroissement des effectifs par niveau d'enseignement de 1960 à 1992 (en %)*

	Elémentaire	Moyen et Secondaire	Supérieur
1960-70	7,38	16,32	13,57
1970-80	4,79	4,98	10,52
1980-92	4,66	5,88	3,91
1960-92	6,07	10,51	12,03

La scolarisation a enregistré d'importants progrès depuis 1960. Cependant, plus d'efforts devront lui être consacrés pour tenir compte des effets directs de la croissance démographique et les progrès de l'information jusque dans les localités les plus éloignées des centres de prise de décision sur l'enseignement. Compte tenu des groupes d'âge scolarisables par niveau d'enseignement, les taux de scolarisation sont encore relativement faibles (*tableaux C1.4a à C1.4d, tableaux C1.8 et C1.9*) Les progrès ont été relativement plus importants dans l'enseignement élémentaire; au-delà, l'école semble être inaccessible, autant dire peu démocratique.

Les difficultés économiques et financières déjà mentionnées peuvent encore être évoquées pour expliquer qu'au moins l'enseignement élémentaire n'est pas encore universel. Par exemple, l'engagement des autorités auprès des bailleurs de fonds (dont la Banque Mondiale) à réduire les effectifs de la fonction publique et la nécessité de maintenir les taux actuels de scolarisation poussent le gouvernement à rechercher des solutions alternatives aux problèmes de l'école. Ainsi, à la rentrée 1994-95, pour faire face au déficit d'enseignants à tous les niveaux d'enseignement y compris dans l'élémentaire, il a été fait appel à des « vacataires ». Le déficit actuel d'enseignants pourrait être expliqué par les exigences de contrôle et de limitation de la masse salariale. L'Etat est tenu par la Banque Mondiale de réduire le nombre de ses agents et les fonctionnaires. Les écoles de formation pédagogiques ont recruté peu d'élèves-professeurs les années précédentes.

A la rentrée 1994-95, aucune école de formation post-secondaire n'a été autorisée officiellement à organiser un concours de sélection. Généralement ces concours sont réservés aux bacheliers de l'enseignement secondaire et aux diplômés de l'enseignement supérieur titulaires d'une licence ou d'une maîtrise.

<sup>43</sup>- L'équation du taux de croissance composé est notamment utilisée par la BANQUE MONDIALE (1988) dans l'Education en Afrique subsaharienne, p. 179. Pour plus de détails sur les taux d'accroissement, voir notamment Georges TAPINOS (1985) : Eléments de démographie : Analyse, déterminants socio-économiques et histoire des populations; Paris : Armand Colin (Collection U) 1985, pp 176-177.

La demande d'enseignement paraît difficile à satisfaire. Le nombre des établissements paraît en deçà des besoins pour accueillir tous les jeunes en âge d'aller à l'école. Pour accroître les chances de scolariser leurs enfants, les parents d'élèves n'hésitent souvent pas à construire des écoles ou des salles de classe. Ces créations sont traditionnellement intégrées dans le patrimoine de l'Etat <sup>(44)</sup>.

Entre 1981-82 et 1993-94, le nombre des écoles a été multiplié par 1,43 dans l'enseignement élémentaire (*voir tableau C1.9*), et le nombre de salles de classe par 1,46 <sup>(45)</sup>.

**Tableau C1.9 : Enseignement élémentaire : Nombre d'écoles et de classes**

	81-82	91-92	93-94
<b>Ecoles</b>			
Total	1795	2434	2559
Privé	173	203	225
Public	1622	2231	2334
<b>Classes</b>			
Total	8577	11695	12496
Privé	1112	1509	1618
Public	7465	10186	10878

<sup>44</sup>- La demande d'éducation est un phénomène relativement complexe à circonscrire. En effet, dans les régions comme celles de Dakar, Thiès, Fatick et Kaolack, les associations de parents d'élèves construisent, surtout dans l'enseignement élémentaire, de nouvelles écoles ou de nouvelles salles de classe. Dans d'autres, comme celle de Diourbel, des écoles restent fermées... faute d'élèves. La déscolarisation semble s'installer au Sénégal. S'agit-il en réalité d'un phénomène de déscolarisation ou plutôt d'une prise de conscience, d'un désabusement vis-à-vis de l'école et de la valeur sociale des études qui garantissaient une certaine ascension sociale ? Par exemple, il peut facilement être soutenu que dans la Région de Diourbel les parents renoncent d'envoyer leurs enfants à l'école... pour y perdre du temps, alors que les entreprises familiales florissantes à tous égards peuvent les occuper de façon socialement et économiquement utile. Pour les jeunes bacheliers et les jeunes citadins qui renoncent d'eux-mêmes à poursuivre les études, les mêmes arguments de réalisme peuvent être avancés. D'une manière générale, les nombreuses grèves annuelles des élèves et des enseignants, les années blanches (1988 et 1994) et, surtout, le chômage des diplômés du système éducatif n'incitent guère aux études...

<sup>45</sup>- Sources : 1°- 1981-82 : Ministère de l'Education Nationale/Direction de la Recherche et de la Planification/Division de la Planification : *Annuaire statistique 1981-82*; 2°- 1991-92 : Ministère de l'Education Nationale/Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education : *Statistiques scolaires et universitaires 1991-1992*; 3°- 1993-94 : Ministère de l'Education Nationale/Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education : *Statistiques scolaires et universitaires 1993-1994 (version provisoire)*.

Entre 1981-82 et 1993-94, le nombre des établissements d'enseignement général et technique a été multiplié respectivement par 1,64 pour les collèges d'enseignement moyen (quatre années d'études : Sixième, Cinquième, Quatrième et Troisième). Le nombre des lycées (enseignement secondaire comprenant la Seconde, la Première et la Terminale) a été multiplié par 2,21 (voir *tableau C1.10*).

Selon les statistiques du Ministère de l'Education, pour l'enseignement secondaire, le Sénégal compte autant d'établissement public que privés. Il y a, par contre en 1993-94, plus de collèges privés (163) que de collèges publics (144). Que valent les institutions d'enseignement privé ? Quelle formation ont reçu leurs personnels ? Ces établissements sont-ils tous reconnus par l'Etat ?...

**Tableau C1.10** : Enseignement moyen et secondaire général et technique : Nombre d'école

	81-82	91-92	93-94
Enseignement moyen			
Total	187	280	307
Privé	85	140	163
Public	102	140	144
Enseignement secondaire			
Total	38	84	84
Privé	21	42	42
Public	17	42	42

La multiplication des institutions privées à tous les niveaux d'enseignement, et la construction d'écoles ou de salles de classe par les parents d'élèves sont des pratiques qui peuvent soulager momentanément l'Etat de certains investissements coûteux. La politique d'ajustement structurelle à laquelle les pouvoirs publics sont soumis lui impose de réaliser des économies. C'est à ce titre que l'Etat est souvent contraint de mettre en oeuvre des politiques dont les effets à long terme ne sont pas toujours mesurés. Par exemple, pour combler le déficit en personnels enseignants, le Ministère de l'Education Nationale fait appel à des 'vacataires de l'éducation' et à des 'volontaires de l'éducation'. Par-delà la recherche de solutions aux questions liées à l'enseignement, il semble à maints égards que le recrutement de ces nouveaux promus permet (surtout) aux autorités d'attaquer de front la question du chômage des jeunes (en particulier des jeunes diplômés de l'Université). En effet, ces nouveaux enseignants reçoivent peu ou pas de formation pédagogique pour faire face à leur future fonction. Leurs indemnités sont inférieures à celles des enseignants 'régulièrement recrutés'. Elles seraient calculées selon le nombre d'heures d'enseignement dispensées. Ce qui plus est, les 'vacataires' et les 'volontaires' sont en principe révocables à tout moment...

Toutes ces innovations permettront-elles de résoudre durablement les nombreux problèmes que pose l'éducation et d'accroître l'offre d'enseignement, de faire face à la demande ?

Les données publiées par la Banque Mondiale (1994) permettent justement de mesurer les efforts qui devront être faits à partir de l'offre et de la demande probables d'enseignement <sup>(46)</sup> :

- 1°- pour permettre à toutes les couches sociales de jouir de leur droit fondamental à l'éducation et à la culture,
- 2°- pour mettre l'éducation et la formation au service du développement économique et social.

**Tableau C1.11** : Taux brut de scolarisation du groupe d'âge pertinent par niveau d'enseignement : en %

	Elémentaire	Secondaire	Supérieur
1970	41	10	3
1991	59	16	3

Source : BANQUE MONDIALE (1994)

Selon ces taux, l'offre d'éducation (le nombre de places d'éducation existantes) semble bien être l'un des points faibles du système éducatif sénégalais. L'impossibilité de satisfaire la demande d'éducation serait corrélative à des facteurs externes (économiques, démographiques et politiques), et à des facteurs internes (taux de passage et de redoublement).

Les facteurs économiques, démographiques et politiques sont les plus apparents parmi les facteurs externes. Il est même difficile de distinguer quels facteurs sont strictement d'ordre économique et quels facteurs sont strictement politiques.

En effet, au Sénégal, le passage d'un niveau d'enseignement à l'autre est conditionné par le nombre des places offertes aux examens et aux concours. Les concours qui conditionnent les passages et la poursuite ou non des études sont la partie visible de la politique de sélection scolaire. En réalité, la politique de sélection permet de faire face à la rareté des ressources financières (facteurs économiques), tout en prônant une éducation élitiste (facteurs politiques).

<sup>46</sup>- Banque Mondiale (1994). Rapport sur le développement dans le monde 1994. Washington : Banque Mondiale. Voir tableau 28 p. 230. Il s'agit ici de taux brut de scolarisation parce que «les données relatives au nombre d'inscrits dans l'enseignement primaire représentent une estimation du nombre d'enfants de tous âges inscrits à l'école primaire... Les données relatives au nombre d'inscrits dans l'enseignement secondaire sont calculées de la même manière... » (p. 257). Les données de la Banque sont différentes de celles des tableaux T1b<sub>3</sub> et T1B<sub>4</sub> parce que ici l'enseignement secondaire regroupe des collèges et des lycées.

L'admission au collège dépend du nombre des places offertes au concours d'entrée en sixième organisé à la fin des années d'études élémentaires. L'admission au lycée (classe de seconde) dépend également du même principe de *numerus clausus*. Dans l'un et autre cas, le nombre des places mis au concours est fonction du **Taux Théorique d'Admission (TTA)** dans les classes d'accueil. Ce taux est établi par la Direction de la Statistique du Ministère de l'Economie et des Finances <sup>(47)</sup>.

Pour l'entrée au collège (admission en sixième) et au lycée (admission en seconde) <sup>(48)</sup>, le **TTA** dépend de la **Capacité d'Accueil de Classes (CAC)** de sixième ou de seconde.

a) - Pour l'entrée en sixième, la capacité d'accueil est établie en fonction du nombre d'élèves des classes de la sixième passant à la cinquième. Pour l'admission en classe de seconde, la capacité d'accueil est fonction du nombre d'élèves des classes de seconde passant en première. Dans l'un et autre cas, la capacité d'accueil (**CAC**) est d'abord fonction du nombre des places libérées (soit ici la variable **PI**).

b- La capacité d'accueil dépend également des créations de nouvelles classes de sixième ou de seconde. (variable **Ac**).

c- La capacité d'accueil est aussi fonction des **Effectifs Moyens des Classes (EMC)** de sixième ou de seconde .

Compte tenu de ces trois critères, la formule suivante permet de calculer la capacité d'accueil des classes :

$$CAC = PI + (EMC * Ac)$$

Enfin, pour établir le nombre de places mis au concours, il est tenu compte du nombre d'élèves pouvant se présenter au concours d'Entrée en Sixième ou à l'examen qui sanctionne la fin des Etudes Moyennes (BFEM) : variable **E**

L'ensemble de ces critères permet d'établir le taux théorique d'admission ainsi qu'il suit :

$$TTA = (CAC/E) * 100$$

Pourtant, l'expérience tendrait à prouver que le **TTA** n'est pas toujours rigoureusement appliqué. En effet, en 1981-82 et en 1991-92, il y a eu moins d'admis au concours d'entrée en sixième que de places libérées (voir *tableau C1.14a*). Pour les mêmes années, il y a eu plus d'admis en classe de seconde que de places libérées (voir *tableau C1.14b*). Il n'a pas été tenu compte dans ces deux cas de la capacité d'accueil des classes.

**Tableau C1.14a** : Comparaison résultats au Concours d'Entrée en Sixième/nombre de places libérées en classe de sixième en 1981-82 et 1991-92. (Sources : MEN (1982 et 1993))

Années	Effectifs CM2	Présentés 6	Admis	%	Effectifs 6	Redoub. 6	Places libres
81-82	71 254	67 745	13 490	19,91	22 662	2 140	20 522
91-92	120 435	113 908	21 124	18,54	36 233	3 864	32 369

<sup>47</sup>- Ministère de l'Economie et des Finances (MEF)/Direction de la Statistique (1984) : Situation économique 1984; Dakar : MEF 1984, voir p. 52.

<sup>48</sup>- Pour la détermination du nombre des places, voir Ministère de l'Economie et de Finances (1984), pp 52-54 pour le Concours d'Entrée en Sixième et pp 64-67 pour le Diplôme de Fin d'Etudes Moyennes autorisant le passage de la troisième à la seconde.

En 1981/82 comme en 1991/92, il y a eu trop peu d'admis par rapport aux places libérées en sixième.

Le *tableau 6a* montre que le déficit pour le passage en sixième pour la rentrée 1982-83 serait d'environ de 4892 places [20522 - (13490 + 2140)]. Ainsi 23,84 % des places libérées en sixième n'ont pas été distribués. En 1992-93 le déficit aurait pu être de 7381 [32369 - (21124 + 3864)]. Ainsi, 22,80 % des places libérées n'ont pas été occupés.

Les déficits ainsi constatés permettent d'évoquer les facteurs internes, d'ordre pédagogique, comme la nature des épreuves proposées au Concours d'Entrée en Sixième, et le niveau des formés.

Cependant, il est également possible que la *Loi de Posthumus* <sup>(49)</sup> se manifeste ici à travers la sévérité des examinateurs. La qualification du corps enseignant peut également être évoquée...

Cependant, l'entrée en sixième étant réglementée par la réussite à un concours national, c'est probablement la combinaison des facteurs externes et internes qui expliquerait mieux les résultats obtenus au concours même.

En effet, pour les résultats du concours d'entrée en sixième (*tableau C1.14a*), les facteurs externes peuvent être évoqués, car

- toutes les places de sixième n'auraient permis d'accueillir que 31,80 % ( $22662/71254 * 100$ ) des élèves au CM2 en 1981-82, contre 30,09 % ( $36233/120435 * 100$ ) en 1991-92. Ainsi, il n'y aurait pas assez de places (facteurs économiques). La sélection selon des critères pédagogiques permet de palier au déficit des places (facteurs politiques).

Les facteurs internes peuvent également être incriminés :

- les places théoriquement libérées en sixième ne pouvaient être convoitées que par 28,80 % ( $20522/71254 * 100$ ) des élèves au CM2 en 1981-82, contre 26,87 % en 1991-92. Dans ce contexte de rareté des places disponibles, le nombre des redoublants (9,44 % en 1981-82 et 10,66 % en 1991-92) réduit d'autant les chances d'accéder au collège.

Qu'en est-il du passage de l'enseignement moyen (le collège) vers l'enseignement secondaire (le lycée) ?

Pour 1981-82 et 1991-92, la situation et les données paraissent meilleures pour l'admission dans l'enseignement secondaire.

---

<sup>49</sup>- Selon Gilbert De LANDSHEERE (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF, p. 167 : « Loi de Posthumus : Loi selon laquelle un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et de ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution de notes et donc le même pourcentage d'échecs, grosso modo : 25 % d'élèves faibles, 50 % de moyens et 25 % de 'bon'... »

**Tableau C1.14b** : Comparaison résultats aux Diplômes de Fin d'Etudes Moyennes (DFEM ou BFEM)/nombre de places libérées en classe de seconde en 1981-82 et 1991-92.(Sources : MEN (1982 et 1993))

Années	Présentés au DFEM ou BFEM	Admis	%	Effectifs Seconde	Redoub. Seconde	Places libres
81-82	25 334	7 174	28,32	8 728	1 374	7 354
91-92	36 422	17 885	49,10	21 816	2 640	19 176

D'après le tableau C1.14b, si tous les 7174 nouveaux diplômés devaient rejoindre en seconde les 1374 redoublants, ce sont 1194 places qui devraient être créées en 1982-83 [ $1194 = (7174 + 1374) - 7354$ ]. Il y aurait un déficit de 16,24 % par rapport aux places existantes. Il aurait également fallu créer 1349 places supplémentaires en 1992-93 pour contenir les 17885 brevetés et les 2640 redoublants [ $1349 = (17885 + 2640) - 19176$ ]. Le déficit aurait été de 7,03 % par rapport aux places existantes.

D'une manière générale, les facteurs externes et internes peuvent être ici aussi évoqués. Par exemple, pour la classe de troisième :

les taux de réussite à l'examen de fin d'études moyennes étaient de :

- 28,32 % en 1981-82,
- et de 49,10 % en 1991-92.

Les taux des redoublements étaient de :

- 15,74 % en 1981-82,
- et 12,10 % en 1991-92.

***L'accès à l'enseignement supérieur serait-il soumis aux mêmes principes ?***

## II- Tableau général de l'enseignement supérieur au Sénégal

En principe, l'enseignement supérieur et l'université au Sénégal sont accessibles à tout postulant titulaire du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme admis en équivalence. Les universités accueillent des étudiants sénégalais et étrangers; ces derniers sont en majorité originaires des pays francophones d'Afrique au Sud du Sahara.

Entre 1972 et 1995, la Commission Nationale d'Orientation des bacheliers répartissait les bacheliers sénégalais entre les différentes facultés. La majorité des jeunes bacheliers avait ainsi une chance d'entrer à l'université, même si certains n'étaient pas 'orientés' par la Commission.

Depuis la rentrée universitaire 1995-1996, la Commission Nationale d'orientation semble avoir cédé la place à des commissions pédagogiques propres à chaque faculté. Les facultés ont ainsi acquis l'autorisation de recruter selon des critères qui leur sont spécifiques et selon leurs capacités d'accueil...

### 2.1 - Comment se répartissent les effectifs par niveau d'enseignement ?

A cette étape de l'analyse de la situation générale de l'éducation au Sénégal, compte tenu des effectifs de l'enseignement élémentaire, moyen et secondaire, la comparaison du nombre des élèves des classes de Terminale de l'enseignement secondaire avec les résultats enregistrés au baccalauréat autorise à dire que la situation générale de l'éducation est préoccupante au Sénégal. Or, non seulement il y a peu d'élèves dans l'enseignement secondaire par rapport aux effectifs de l'enseignement moyen, mais les résultats au baccalauréat sont faibles. Par exemple, comment expliquer la baisse des taux de réussite (50,07 en 1981-82, contre seulement 35,05 % en 1991-92) ?

**Tableau C1.15 : Résultats au Baccalauréat en 1981-82 et 1991-92.**

Année	Présentés au Bac	Admis	%
81-82	4 266	2 136	50,07
91-92	18 239	6 394	35,05

Sources : MEN (1982 et 1993)

A ce niveau de l'analyse, ce qu'il faut surtout noter, c'est le rétrécissement des effectifs scolaires entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire. En effet, à côté des taux d'accroissement des effectifs par niveau de scolarisation et des taux bruts de scolarisation (voir *tableaux C1.8 et C1.11*), la disproportion des effectifs d'un niveau à l'autre du système d'enseignement permet de mieux faire ressortir les problèmes de l'éducation au Sénégal (voir ci-dessous *tableau C1.16*).

Tableau C1.16 : Evolution des effectifs par niveau et années d'études (1981-82 et 1991-92)

Année	Elémentaire		Moyen		Secondaire	
	1981-82	1991-92	1981-82	1991-92	1981-82	1991-92
Effectif total	452 725	725 496	79 408	137 978	21 012	52 664
Elèves en première année	96 659	137 398	22 662	36 233	8 728	21 816
Elèves en dernière année	71 254	120 435	18 095	33 212	3 968	14 963

Sources : MEN (1982 et 1993)

En l'absence de données statistiques complètes relatives à des cohortes (même reconstituées), le tableau C1.16 permet de dégager une très forte disproportion des effectifs entre les différents niveaux d'enseignement. A titre d'exemple, en comparaison avec les taux de scolarisation par groupes d'âge pertinents (voir *tableaux C1.8, C1.11 et C1.13*), les rapports entre les effectifs des différents niveaux d'enseignement peuvent être établis ainsi qu'il suit :

- entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen :

5,70 fois plus d'élèves dans l'élémentaire en 1981/82,

5,25 fois plus d'élèves dans l'élémentaire en 1991/92,

En regard de ces données, l'tableau C1.5 permet de se faire une idée du rapport entre les tranches d'âge scolarisables du primaire et du moyen. Il y avait 1 127 648 Sénégalais résidents âgés de 5 à 9 ans contre 819 035 sujets de 10 à 14 ans selon le Recensement Général de la Population en 1988, soit un rapport de 1,38. Il y avait plus de sujets pouvant prétendre à ces deux niveaux d'enseignement car les âges scolaires sont respectivement 7-12 ans et 13-16 (voir *Tableaux C1.3 et C1.5*).

- entre l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire :

3,78 fois plus d'élèves dans le secondaire en 1981/82,

2,62 fois plus d'élèves dans le secondaire en 1991/92.

Ici aussi, le tableau C1.5 permet de se faire une idée du rapport entre les tranches d'âge sensiblement scolarisables du moyen et du secondaire qui étaient respectivement de 819 035 individus âgés de 10 à 14 ans et 710 188 personnes de 15 à 19 ans en 1988, soit un rapport de 1,15. Ce rapport est indicatif car les tranches d'âge scolarisables concernent les 13-16 ans et les 17-19 ans (voir *tableau C1.5 et tableau 1a*).

Toutes les données disponibles semblent donc indiquer que les places d'enseignement sont assez rares au Sénégal (voir *tableau C1.5, tableaux C1.14 à C1.16*). En tenant compte des effectifs de l'enseignement supérieur, la situation générale de la scolarisation au Sénégal paraît encore plus préoccupante.

Par exemple, les effectifs de l'enseignement supérieur n'ont jamais atteint 2,5 % des effectifs totaux du système éducatif (voir *tableau C1.17*).

**Tableau CI.17** : Effectifs par niveau d'enseignement de 1988-89 à 1990-91

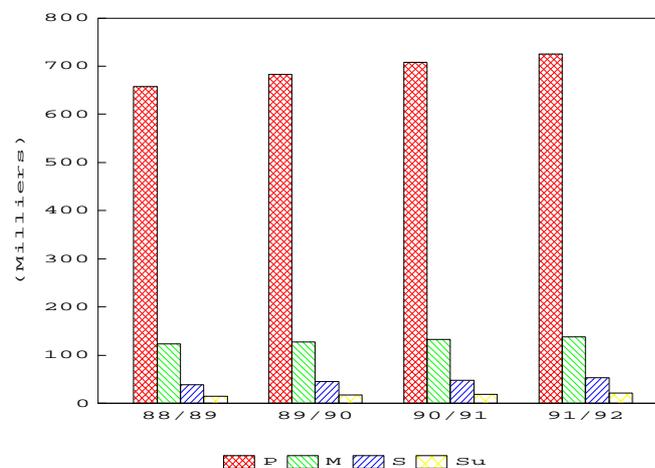
	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
Elémentaire	658 102	682 925	708 299	725 496
Moyen	123 405	127 375	132 348	137 978
Secondaire	38 308	44 946	47 470	52 664
Supérieur	14 833	16 582	18 405	21 562
Total	834 648	871 828	906 522	937 700

Sources : Ministère de l'Economie/Direction de la Statistique (1991) et MEN (1993)

Ce qui donne en valeurs relatives :

	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
Elémentaire	78,85	78,33	78,13	77,37
Moyen	14,79	14,61	14,60	14,71
Secondaire	4,59	5,16	5,24	5,62
Supérieur	1,78	1,90	2,03	2,30
Total	100	100	100	100

Les disproportions sont nettement plus frappantes sur l'histogramme ci-dessous.

**Histogramme 4** : Evolution des effectifs du système éducatif de 1988/89 à 1991/92

P = Primaire M = Moyen S = Secondaire Su = Supérieur

Selon toutes ces données (tableaux C1.14 à C1.16, le tableau C1.17 et Histogramme 4), la sélection est plus sévère :

- pour le passage de l'élémentaire au secondaire : en moyenne, les écoliers représentent plus de  $\frac{3}{4}$  des effectifs du système d'enseignement, contre moins du  $\frac{1}{4}$  pour les collégiens et  $\frac{1}{20}$  pour les lycéens ;
- et pour l'entrée à l'université : dans le meilleur des cas, les étudiants ne représentent pas plus 2,5 % des effectifs du système d'enseignement.

La rareté des places devra surtout être appréciée à la lumière de la dégradation de la qualité de l'enseignement, dégradation affirmée par tous, y compris par la Banque Mondiale, mais qui semble très rarement établie dans les faits. En tout état de cause, que la dégradation de la qualité de l'enseignement soit réelle ou simplement postulée, elle intervient dans une période au cours de laquelle le budget de l'éducation ne diminue pas. Selon les statistiques du Ministère de l'Education Nationale (MEN 1994), le budget de l'éducation n'a pas cessé de croître malgré les fluctuations du budget ordinaire de l'Etat. Comparativement au budget de l'Etat, le budget de l'Education Nationale a connu un accroissement relativement important (voir tableau 8 ci-dessous). Le budget de l'Education Nationale est passé de 22,84 % du budget de l'Etat en 1981-82 à 32,8 % en 1992-93.

**Tableau C1.18 : Comparaison budget de l'Education et budget de l'Etat 1987 à 1993**

(en millions de francs cfa avant la dévaluation de janvier 1994)

	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Education	48 037	50 201,6	54 697,9	60 466,8	61 686,2	67 007,8
Etat	216 500	226 780	223 260	226 000	225 305	204 500
% Education	22,2	22,1	24,5	26,8	27,4	32,8

Source : MEN (1994) : Statistiques scolaires et universitaires 1992-1993

Selon le MEN (1994, p. 135), entre 1980-81 et 1992-93 la plus faible part du MEN dans le PIB était de 3,2 % en 1987-88 et la part la plus élevée était de 4,3 % en 1980-81.

Appréciant des données de cette nature, la BANQUE MONDIALE (mars 1992) estime que «entre 1980-81 et 1989-90, les dépenses publiques réelles dans le secteur de l'éducation ont globalement progressé, tant par rapport au PIB qu'en termes absolus (de près de 10% par an pour les dépenses de fonctionnement alors que le budget total a diminué de 10 %). Pourtant, sur le plan de l'efficacité, les résultats du secteur ont été plus mauvais à la fin de la décennie qu'au début (...)»<sup>(50)</sup>. L'efficacité est ici évaluée en fonction du taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur et des taux de réussite aux examens universitaires (voir notamment plus bas, tableaux C1.20 et C1.21).

Quelles justifications trouver à cette contradiction ? (L'analyse de la situation générale dans l'enseignement supérieur (voir plus bas) permettra d'avancer des éléments de réponse.)

<sup>50</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal : les enjeux de la réforme; Banque Mondiale/Division Opération-population et ressources humaines/Département du Sahel/Bureau Régional Afrique (mars 1992); voir p. ii.

Entre-temps, l'enthousiasme né avec les indépendances aura cédé la place à la sélection. Que sont devenues, en effet, les résolutions de la Conférence sur l'éducation en Afrique, tenue à Addis-Ababa en 1961 ? Que sont devenues les résolutions et les recommandations de la Conférence de Tananarive (3-12 septembre 1962) sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique <sup>(51)</sup> ?

Il semble bien que le Sénégal ne maîtrise toujours pas la scolarisation de ses populations. Contrairement aux décisions d'Addis-Ababa (1961) et de Tananarive (1962) :

- l'enseignement élémentaire n'est toujours pas universel ;
- et l'enseignement moyen, secondaire et supérieur paraissent réservés à une élite .

Plus particulièrement, l'enseignement supérieur ne semble pas suffisamment contribuer « à l'amélioration de tout le système d'éducation, à la préparation des jeunes, à tous les degrés, à devenir de meilleurs citoyens » <sup>(52)</sup> et à l'effort de développement. L'éducation et le développement paraissent même s'ignorer...

## 2.2 - Comment se caractérise l'enseignement supérieur au Sénégal ?

Depuis la fin des années 70, de très fortes et graves perturbations ont marqué la vie et les activités universitaires, principalement dans les facultés traditionnelles <sup>(53)</sup>. Selon le recteur de l'UCAD, « l'espace universitaire est, depuis une dizaine d'années au moins, périodiquement perturbé et soumis à des turbulences annuelles plus ou moins violentes, mais souvent annoncées » <sup>(54)</sup>. L'agitation des étudiants, mais aussi les mouvements de grèves de leurs professeurs dont l'université est la proie et les nombreuses secousses qui ébranlent le système éducatif sénégalais seraient ainsi les signes avant-coureurs d'une situation explosive. Si l'année académique 1987/88 avait été une *année blanche*, 1993/94 a été une *année invalidée*. Pourtant, les principaux partenaires (les étudiants, les enseignants, les autorités universitaires et l'Etat) s'accordent tous sur la nécessité de trouver des solutions à la crise profonde et durable qui s'observe dans l'enseignement supérieur, depuis 1968 au moins.

Il semble que l'enseignement supérieur souffre lui aussi de la conjonction de facteurs externes (économiques et politiques) défavorables et de facteurs internes (pédagogiques et administratives) peu propices aux études et à la réussite.

<sup>51</sup>- UNESCO (1963). L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique. Rapport de la Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique (Tananarive, 3-12 septembre 1962). Paris : UNESCO 1963.

<sup>52</sup>. UNESCO (1963). Conférence de Tananarive..., p. 19.

<sup>53</sup> - L'enseignement supérieur regroupe actuellement l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar ou UCAD (créée en 1957, inaugurée en 1959) et ses instituts, et l'Université de Saint-Louis ou USL (ouverte à la rentrée 1990-91). A l'UCAD, les filières traditionnelles (Lettres et Sciences Humaines, Droit et Economie, Médecine-Pharmacie et Sciences) préparent comme partout ailleurs à des Licences ou Doctorats. L'UCAD a aussi des instituts spécialisés. Ces centres spécialisés sont des Ecoles Nationales de formation professionnelle post-secondaire ou post-supérieure. Leurs étudiants sont des élèves-stagiaires (pré-embauchés par l'Etat).

<sup>54</sup>- Souleymane NIANG (octobre 1993) : Rentrée Universitaire 1993-94 : Rapport général; Dakar : UCAD octobre 1993; voir page 4.

Selon le Recteur de l'UCAD, S. NIANG (octobre 1993), « les causes (des perturbations) sont quasi-identiques : saturation des effectifs, manque de moyens et de mesures adéquates d'accompagnement »<sup>(55)</sup>.

En attendant les solutions à la crise, l'Université de Dakar perd progressivement de son éclat passé. Elle serait ou devrait être à la recherche d'une nouvelle identité que tous réclament. Mais les forces conservatrices s'opposent farouchement aux nécessaires changements. Par exemple, c'est au nom de la lutte d'influences entre le groupe des étudiants, les syndicats des enseignants du supérieur et les autorités, que les recommandations de la dernière Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur (1992-93) ont conduit les autorités à invalider l'année 1993-94...

Comment justifier le jusqu'au-boutisme des étudiants sénégalais ? Ils sont pourtant de véritables privilégiés sociaux. Mais ils n'hésitent pas à mettre en péril l'institution universitaire.

- ***Véritables privilégiés scolaires, les étudiants ne semblent pas tirer profit des études.***

En effet, combien d'élèves admis en première année de scolarité primaire (CI) seront admis en classe terminale de l'enseignement secondaire treize ans plus tard ? Combien d'élèves obtiendront le baccalauréat afin de pouvoir prétendre à l'enseignement supérieur ?

Au Sénégal, seuls 3 % du groupe d'âge pertinent accèdent à l'université. Malgré la rareté des places d'éducation, les déperditions scolaires sont extrêmement fortes entre la première année de scolarisation (CI) et l'entrée à l'université (cf supra, *tableau C1.17*). Les déperditions des différents niveaux d'enseignement viennent s'ajouter au caractère sélectif du système éducatif (cf supra, *tableaux C1.14 à C1.16*).

En effet, comparativement aux effectifs du Secondaire (*tableau C1.17*), peu d'élèves parviennent en classes terminales de l'enseignement secondaire et peu réussissent au Baccalauréat, examen fort sélectif (*tableau C1.19*) qui ouvre en principe la voie à l'enseignement supérieur.

**Tableau C1.19** : Evolution des résultats au Baccalauréat de 1989 à 1992

	1989	1990	1991	1992
Inscrits	9 458	13 742	16 819	19 193
Présentés	8 355	12 838	16 181	18 471
Admis	4 660	5 432	6 934	6 497
% de réussite	55,77	42,31	42,85	35, 17

Source : Ministère de l'Economie (mai 1993)

<sup>55</sup> - S. NIANG (octobre 1993), p. 4.

Les résultats ainsi enregistrés au baccalauréat décroissent assez fortement entre 1989 et 1992. Il est probable que la qualité de l'enseignement et le niveau des élèves puissent être évoqués pour expliquer ces diminutions. Il est aussi possible que des facteurs externes interviennent. Avec la morosité économique et l'inactivité de la jeunesse, le pouvoir organisateur du baccalauréat qui ouvre le passage à l'enseignement supérieur est de plus en plus embarrassé par le gonflement des effectifs de l'UCAD, et par le nombre des jeunes diplômés sans emploi.

Pourtant, les effectifs n'ont cessé de croître à l'Université de Dakar. Ils passent de 3054 étudiants en 1969-70 (dont 53 % de Sénégalais), à 12 637 inscrits (dont 76 % de Sénégalais) en 1980-81 et 17 810 en 1990-91 <sup>(56)</sup>. Les effectifs ont été multipliés par 4,15 en dix ans (1970-1980). Ils ont été multipliés par 5,83 en vingt ans (1970-1990).

**Tableau C1.20** : Evolution des effectifs à l'Université de Dakar de 1984-85 à 1990-91

	1984-85	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91
Facultés	10 208	13 343	14 620	13 568	15 291	16 610
% Sénégal.	82	86	88	91		
Instituts	1 470	1 435	1 428	1 256	1 291	1 200
% Sénégal.	66	56	52	53		
Total	11 678	14 749	16 048	14 833	16 582	17 810
% Sénégal.	80	83	85	86		

Source : Ministère de l'Economie (mai 1993)

Pas de données pour **1985-86**. [1° = dans les quatre facultés traditionnelles (Lettres, Droit, Sciences et Médecine) ; 2° = dans les instituts d'enseignement supérieur ; 3° = pour l'ensemble.]

Le caractère incomplet des statistiques généralement publiées est ici aussi un handicap pour entreprendre des comparaisons entre les résultats à l'université et les résultats dans les autres ordres d'enseignement. (L'un des objectifs déclarés de la présente recherche est de reconstituer des séries statistiques le plus complètement possible.)

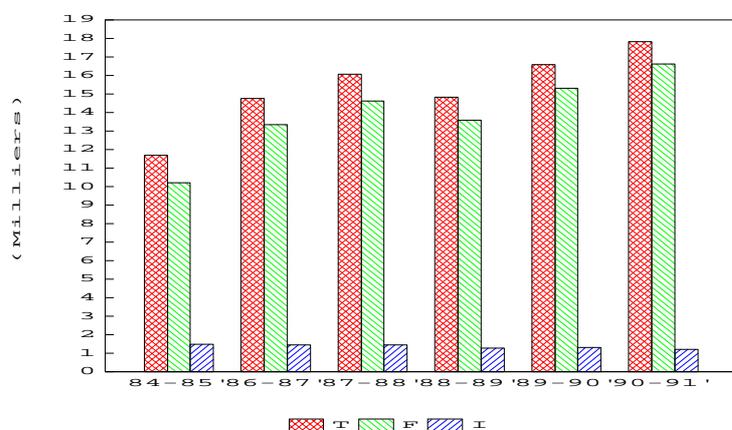
Cependant certains facteurs peuvent être avancés pour comprendre la progression des effectifs de l'enseignement supérieur. Les principales causes de l'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur au Sénégal (*tableau C1. 20*) seraient :

1°- l'augmentation du nombre des lycées dispensant un enseignement de type classique, où les élèves suivant les séries littéraires ou pseudo-scientifiques (B pour la série économique, et D pour la série sciences expérimentales), au détriment de l'enseignement technique et de la série C (mathématique) ou E (mathématique et technique);

2°- le gonflement du nombre des étudiants dans les facultés traditionnelles, au détriment des admissions dans les instituts d'enseignement supérieur qui sont des écoles nationales de formation professionnelle (voir *Tableau C1.19 et Histogramme 5*);

<sup>56</sup>- Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan (MEFP), Direction de la Prévision et de la Statistique (mai 1993). Situation économique. Edition : 1991. Dakar: MEFP; p. 48.

**Histogramme 5 : Evolution des effectifs selon le type d'établissement (Faculté et Instituts) de 1984-85 à 1990-91**



T = Total F = Facultés I = Instituts

3°- et l'augmentation du nombre des Sénégalais parmi les étudiants, dans les facultés traditionnelles.

S'agissant de l'augmentation du nombre des étudiants sénégalais dans les facultés traditionnelles, deux phénomènes qui s'articulent l'un sur l'autre pourraient expliquer leur concentration dans les filières classiques (études longues conduisant au moins à une licence), au détriment des filières professionnelles (études de courte durée).

a)- L'Etat est tenu de contrôler sinon de réduire la masse salariale : moins de salariés pour l'Etat qui est encore le principal employeur des sortants des Ecoles Nationales, d'où moins de places mises au concours pour le recrutement à l'entrée de ces établissements. Leurs quotas fixés annuellement par l'Etat sont souvent révisés à la baisse, si tant est qu'il y ait recrutement toutes les années ;

b)- les études classiques semblent être la seule occupation à offrir à la jeunesse : face aux difficultés économiques qui ont pour corollaire la rareté des emplois et le chômage des diplômés d'enseignement supérieur, les études classiques seraient une sorte de période de mise en instance sociale, véritable exutoire pour tous : la jeunesse et l'Etat.

Ainsi, «(...) sur le plan structurel, le nombre des étudiants admis dans les facultés de droit et des sciences humaines est passé de moins de 35 % du total des étudiants de l'UCAD en 1981 à environ 50 % en 1989, malgré les perspectives d'emploi manifestement sombres s'offrant aux diplômés de ces facultés »<sup>(57)</sup>.

Aux conséquences des facteurs politiques et économiques des difficultés actuelles de l'enseignement supérieur au Sénégal viennent se greffer les effets des facteurs internes.

Manifestement, les étudiants éprouvent des difficultés à s'adapter à l'université. Les résultats aux examens universitaires sont catastrophiques. Car les redoublements sont extrêmement nombreux dès la première année. De ce fait, ils sont visibles de tous. Pourtant, ils cachent des redoublements tout aussi importants au cours des quatre années d'études supérieures qui conduisent à la maîtrise ou à son équivalent dans les facultés (voir *tableau C1.21*).

<sup>57</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : La revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, p. ii

**Tableau C1.21** : Taux de redoublement en % à l'Université de Dakar entre 1981-82 et 1986-87

	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année	3 <sup>ème</sup> année	4 <sup>ème</sup> année
Droit	55	43	36	12
Economie	52	35	44	7
Sciences	30	36	33	20
Lettres	35	33	47	47
Médecine	52	9	30	9

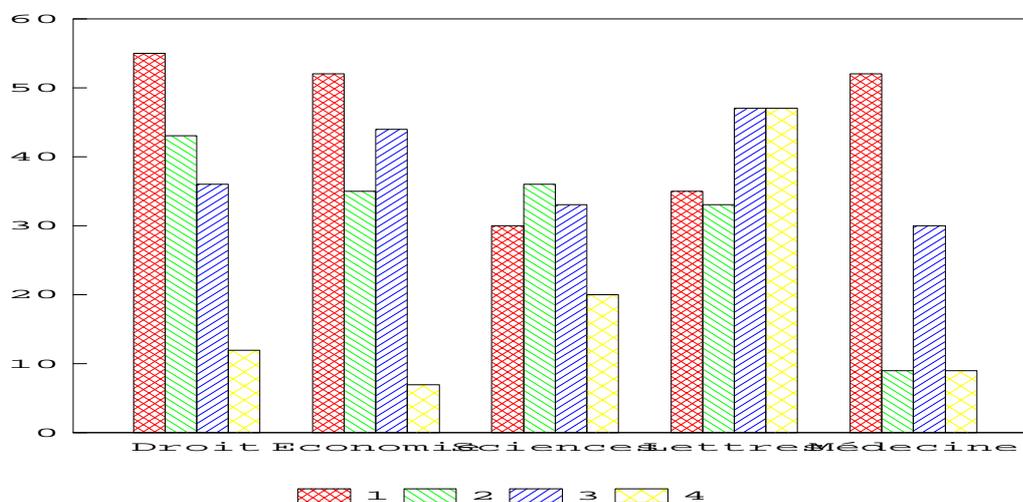
Source : Banque Mondiale (mars 1992)

Cependant, les statistiques disponibles sont souvent muettes sur l'un des phénomènes les plus préoccupants de l'Université de Dakar : la possibilité de redoubler indéfiniment, c'est-à-dire la possibilité offerte aux étudiants inscrits dans les facultés (Lettres, Sciences, Droit, Economie et Médecine) de bénéficier d'une *dérogation* aux dispositions réglementaires qui limitent la durée des études par cycle.

Du fait des nombreuses dérogations, certains étudiants redoublent ainsi indéfiniment au premier et au deuxième cycle de l'enseignement supérieur. (L'élaboration de données plus complètes grâce à la méthode des cohortes reconstituées permettra de faire ressortir la répartition des étudiants selon la durée du séjour à l'université). Les données qui ont été utilisées pour camper le tableau général de la situation éducative au Sénégal sont presque toutes des moyennes. Leurs auteurs ne donnent aucune précision sur les méthodes qui ont permis de les élaborer. Ainsi pour la tableau 11, il s'agit ici de moyennes sur près de dix ans, de 1981-82 à 1986-87. L'analyse des séries statistiques plus complètes qui seront élaborées permettra de tenter circonscrire les causes des redoublements, selon le type de faculté, et de leur trouver des solutions.

Les données disponibles (voir *tableau C1.21*) permettent néanmoins de réfuter certaines idées reçues. En effet, les redoublements sont moins importants en Facultés de Lettres et des Sciences que dans les autres établissements <sup>(58)</sup>. Toutefois, les trois premières années semblent présenter de sérieuses difficultés dans toutes les facultés, sauf en Médecine (9 % de redoublement en deuxième année). Les étudiants de Lettres semblent éprouver encore plus de difficultés en troisième et quatrième année, alors que ceux de Sciences redoublent plus en deuxième et troisième année.

<sup>58</sup>- Dans son rapport général pour la rentrée universitaire 1993-94 (NIANG octobre 1993), le recteur S. NIANG aboutit aux mêmes constatations pour la période 1989-1992, voir p. 10.

**Histogramme 6 : Taux de redoublement entre 1981-82 et 1986-87**

1 = 1ère année 2 = 2ème année 3 = 3ème année 4 = 4ème année

Cette tendance au piétinement (surtout en première année) est confirmée par les résultats aux examens de 1992-93 (voir *tableau C1.22*). Si les résultats de première année sont meilleurs en Médecine, Pharmacie et Chirurgie Dentaire, c'est probablement parce que ces établissements sélectionnent sur dossier. Leur préférence est accordée aux bacheliers de la Série C (Mathématiques) ayant obtenu au moins la Mention Bien et qui ont achevé les études secondaires sans trop de difficultés (durée de la scolarité, âge d'obtention du Bac et notes des trois dernières classes : seconde, première et terminale).

A ce propos, l'hypothèse pourrait être avancée que les bacheliers de la Série C ont plus de facilité à suivre les deux premières années d'études médicales (disciplines fondamentales à caractère scientifique). Ils éprouvent néanmoins plus de difficulté au-delà de la deuxième année (contenus plus professionnels et techniques).

Par exemple pour l'année 1992/93, la comparaison des résultats aux examens dans les facultés (voir ci-dessous *tableau C1.22*) tend également à indiquer que le système d'évaluation est assez sélectif tout au long des études supérieures (de la première à la quatrième année).

Il faut noter que les données du tableau 12 ne précisent pas combien de candidats étaient inscrits aux examens universitaires en 1992-93, alors que généralement les statistiques relatives aux examens et concours doivent apporter des précisions sur le nombre de candidats inscrits, le nombre de candidats qui se sont réellement présentés le jour de l'examen et le nombre d'admis.

En réalité, aucune des séries statistiques relatives à l'UCAD qui ont été publiées n'est complète. Cet aspect incomplet donne l'impression que les conclusions sont hâtives et sommaires, voire trop générales. Au demeurant, l'un des objectifs de la recherche entreprise consiste à se demander si les conclusions tirées des données incomplètes sont fondées.

Cependant, même en l'état actuel des données publiées, il est possible de se demander au regard des faibles taux de réussite en première année (sauf en Médecine = 38,67 % et en Pharmacie = 35,69 %) combien d'étudiants rentrant à l'université arrivent en troisième année (Licence ou équivalent) ? Combien d'étudiants obtiennent la Licence ? Au bout de combien d'années d'études ?

En tout état de cause, les résultats enregistrés à l'Université de Dakar, entre 1980 et 1990, amènent la BANQUE MONDIALE (mars 1992) à établir que «(...) près de la moitié de l'ensemble des étudiants universitaires, par rapport à 37 % pour la période 1981-83, ont mis plus de temps que la normale à obtenir leur diplôme »<sup>(59)</sup>. Cette estimation reflète-t-elle la réalité ? La majorité des étudiants ne mettrait-elle pas plus de temps à obtenir un diplôme d'études supérieures ?

**Tableau CI.22** : résultats des examens dans les quatre facultés de l'UCAD en 1992-93

(Source : Rectorat/Bureau Statistiques (1993-94))

	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année
<b>Droit</b>				
Présentés	1 661	526	196	195
Admis	145	96	123	115
%	8,73	18,25	62,76	58,97
<b>Economie</b>				
Présentés	1 286	363	134	132
Admis	263	89	46	69
%	20,45	24,52	34,33	52,27
<b>Médecine</b>				
Présentés	256	89	103	118
Admis	99	74	69	81
%	38,67	83,67	66,99	68,64
<b>Pharmacie</b>				
Présentés	283	178	168	149
Admis	101	97	82	112
%	35,69	54,69	48,81	75,17
<b>Sciences</b>				
Présentés	1 427	551	435	210
Admis	277	196	167	77
%	19,41	35,57	38,39	47,73
<b>Chir. Dent</b>				
Présentés	48	48	40	44
Admis	19	30	20	21
%	39,58	62,50	50	47,73
<b>Lettres</b>				
Présentés	4 065	1 539	949	504
Admis	746	392	206	275
%	18,35	25,47	21,71	54,56

Ch. Dent. = Chirurgie dentaire

<sup>59</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : La revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, p. ii

Il importe, face à la situation actuelle, face à la nature et à la divergence des données disponibles de se demander quels facteurs sont à l'oeuvre dans le piétinement (les redoublements) des étudiants de l'Université de Dakar, surtout au cours des premières années.

En plus des orientations politiques et des moyens (ressources financières, matérielles et humaines), les résultats actuels de l'UCAD paraissent être immédiatement liés à six groupes de facteurs :

- 1°- le niveau des bacheliers admis à l'université (entrée);
- 2°- les filières choisies par les bacheliers en vue d'y être orientés (entrée);
- 3°- l'orientation des bacheliers à l'entrée à l'université (entrée);
- 5°- le manque de motivation des étudiants (processus);
- 5°- le déséquilibre formation/emploi (à l'issue des études : sortie);
- 6°- la composition du corps enseignant (encadrement pédagogique et scientifique).

### ***1°- Le niveau des bacheliers***

Au Sénégal, le corps professoral se plaint du niveau des étudiants, dans toutes les structures d'enseignement supérieur, surtout en première année. Selon plusieurs enseignants, les étudiants n'ont pas suffisamment de compétence en expression écrite. Ces opinions mettraient en cause « *la méthode active pour parler français* », communément appelée CLAD <sup>(60)</sup>. Il s'y ajoute qu'au Sénégal, l'enseignement secondaire est souvent trop théorique, surtout dans les disciplines scientifiques. Selon l'opinion la plus répandue chez les enseignants, les élèves et les étudiants sénégalais ont également peu de compétences en habiletés manuelles et en raisonnement...

*La méthode active pour parler français* était basée sur les principes des cours radiodiffusés et l'utilisation des figurines. La méthode CLAD avait été généralisée à toutes les écoles élémentaires publiques vers 1967. Elle a été abandonnée, sans aucune évaluation, à la suite des Etats Généraux de l'Education et de la Formation tenus en janvier 1981.

Ainsi, pendant 14 ans (1967-1981), la méthode officielle (en réalité l'unique méthode) était celle du CLAD, décriée par tous : parents, enseignants et même les inspecteurs de l'enseignement élémentaire. Au moment de son abandon (1981), des bacheliers qui en avaient bénéficié au début de leur scolarité primaire (Cours d'Initiation) étaient à l'université depuis 1 an au moins (1980-81), soit 13 ans plus tard. Les derniers à en avoir bénéficié (1980-81) à la fin de leur scolarité élémentaire (au Cours Moyen II) devaient arriver 13 ans plus tard à l'université en 1993-94.

Ainsi, le niveau actuel des étudiants pourrait être expliqué par cette méthode privilégiant l'expression orale. A ces lacunes observables, vient s'ajouter le manque de préparation des élèves et des étudiants à l'apprentissage autonome. Pendant toutes leurs études au collège puis au lycée, les élèves ont été habitués à prendre des cours et des notes sous la dictée de leurs professeurs. Bien souvent aussi, les questions d'examen sont des questions de mémoire. Ces habitudes sont difficiles à corriger...

---

<sup>60</sup>- Le CLAD est le *Centre de Linguistique Appliquée* de l'Université de Dakar. La méthode active Pour parler français qu'il avait conçue a été généralisée comme méthode unique d'enseignement dans l'élémentaire vers 1966/1967, selon certains, sans l'adhésion des inspecteurs responsables de la supervision à ce niveau d'enseignement... Elle a été abandonnée en 1981.

## **2°- L'orientation des bacheliers**

En principe au Sénégal, tout candidat jusqu'en 1995 à l'enseignement supérieur doit soumettre un dossier à la Commission Nationale d'Orientation des Bacheliers créée en 1971 et qui dépend du Rectorat de l'Université de Dakar. Au fil des ans, la Commission aura systématiquement orienté tous les bacheliers sans tenir compte réellement des dossiers ou des livrets scolaires des candidats. Une telle pratique ne tient compte ni de la capacité d'accueil ni de l'encadrement pédagogique des facultés. En réalité, l'orientation systématique de tous les bacheliers à l'université peut amener à l'université des étudiants inexorablement voués à l'échec.

## **3°- Le choix des filières**

A l'absence des prérequis indispensables aux études supérieures pour certains candidats, viendrait s'ajouter le choix de filières pour lesquelles ils seraient encore insuffisamment préparés. Le choix d'une filière par les nouveaux bacheliers sénégalais s'opère selon des critères peu objectifs (sauf pour les enfants dont les parents mesurent les enjeux...) :

- a- malgré les récents efforts du Directeur de l'Office du Baccalauréat qui multiplie ses contacts avec les lycées, les candidats aux études supérieures ne sont pas toujours bien informés des possibilités d'étude et de formation qui sont offertes au-delà du lycée ;
- b- il n'existe à l'Université aucun centre d'information, d'accueil ou de conseil destiné aux étudiants ;
- c- de nombreux candidats préfèrent les Facultés de Lettres et de Droit, au détriment des Sciences, de la Technique, ou des formations courtes (2 ans) ne conférant pas le grade de licencié. Ces choix peuvent être justifiés par une vieille représentation sociale : en Afrique, l'école a toujours fait préférer le bureau à l'usine.

## **4°- Le manque de motivation des étudiants**

Le manque de motivation des étudiants semble assez évident et pourrait être justifié par les sombres perspectives qui s'offrent à la jeunesse. L'administration, qui a invité à grand renfort de publicité ses agents 'au départ volontaire' en les indemnisant, ne semble pas très disposée à faire des promesses d'embauche qu'elle ne saurait tenir. La masse salariale est déjà pour elle une hantise. Les politiques d'ajustement structurel et la dévaluation du franc cfa (janvier 1994) ne semblent pas offrir au pays de meilleures perspectives comme leurs tenants l'ont laissé croire. Le secteur privé lui aussi est confronté à de graves difficultés. Son principal créancier, l'Etat, l'a presque mis à genoux avec ses factures impayées. Les industriels n'investissent presque plus ni en équipements ni en personnels. Ils sont plutôt tentés de déclarer faillite...

### 5•- *Le déséquilibre formation/emploi*

Avec la crise économique, le nombre de diplômés d'enseignement supérieur a très vite dépassé la capacité d'absorption du marché. Le chômage des jeunes diplômés, toutes spécialités confondues, est aujourd'hui un phénomène qui va crescendo <sup>(61)</sup>.

Mais ces cinq groupes de facteurs ne seraient pas les seuls en cause dans les difficultés actuelles de l'enseignement supérieur au Sénégal.

En effet, selon la BANQUE MONDIALE (mars 1992), l'aggravation des conditions d'études et de recherche a joué un rôle important dans la dégradation de la qualité de l'enseignement supérieur. Car, « sous l'effet de l'augmentation incontrôlée du nombre des inscriptions, les effectifs sont devenus lourdement surchargés, avec aujourd'hui 18 000 étudiants entassés dans des locaux conçus au départ pour en accueillir 3 500. L'université a atteint les limites du possible avec les ressources humaines, matérielles et financières dont elle dispose, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement et de la recherche » <sup>(62)</sup>.

Certes, les parts du budget de l'Etat allouées à l'enseignement supérieur n'ont cessé de croître, passant de 16 % du budget de l'Education Nationale en 1983-84 à 25 % en 1990-91 <sup>(63)</sup>. Mais ni le volume ni la répartition des sommes allouées à l'enseignement supérieur ne semblent être de nature à entraîner une amélioration de la qualité des enseignements. En effet, selon le Recteur de l'UCAD (NIANG, juillet 1992), « le budget de l'Université reste nettement insuffisant, malgré un réel effort du Gouvernement, en ce sens que la part de ce budget réservée à l'enseignement et à la recherche, constante depuis des années, est nettement faible, représentant à peine 25 % du budget total, les 75 % restants étant destinés aux dépenses de personnel. La petite croissance annuelle du budget est essentiellement due à celle de la masse salariale (recrutement d'enseignants et de chercheurs) » <sup>(64)</sup>. L'UCAD ne disposerait donc pas de ressources financières suffisantes pour faire convenablement face à ses différentes obligations pédagogiques et scientifiques. Tous les efforts semblent engloutis par la massification des étudiants, la croissance des effectifs nécessitant chaque fois plus d'enseignants.

La question pourrait dès lors être posée de savoir si l'Etat du Sénégal peut faire face seul au fonctionnement de cette institution initialement créée pour tous les pays d'Afrique au Sud du Sahara, anciennement sous domination française.

---

<sup>61</sup>- Selon la BANQUE MONDIALE (mars 1992, p. iv), "(...) En 1984, on comptait 820 diplômés de l'université inscrits au chômage. Aujourd'hui, 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". C'est à ce titre qu'en 1993-94, des étudiants titulaires de la Licence ou inscrits en Maîtrise se sont présentés au concours d'entrée dans des formations traditionnellement réservées à des bacheliers (Section C de l'ENS, Ecole Nationale des Officiers d'Active, etc.)...

<sup>62</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : La revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, p. i.

<sup>63</sup>- Selon les Annuaire statistiques du MEN (1982 et 1993), en 1981-82 le budget total de l'Education (28665,6 millions ou 3,4 du PIB) représentait 22,84 % du budget de l'Etat (125493 millions); en 1991-92 l'Education absorbait (61686,2 millions soit 3,7 % du PIB) 27,38 % du budget de l'Etat (225305 millions). Les dépenses de personnels du MEN se chiffraient à 19464,3 millions (soit 67,90 % du budget du MEN) en 1981-82 et à 43445,9 millions (soit 70,43 % du budget du MEN) en 1991-92.

<sup>64</sup>- Souleymane NIANG (juillet 1992). Rapport annuel pour la rentrée universitaire 1992-1993. Dakar : UCAD/Rectorat. Voir page 28.

En définitive, «le problème (de l'université de Dakar) ne réside (donc) pas seulement dans la surcharge des effectifs, mais également dans la détérioration progressive des infrastructures matérielles existantes (équipements, laboratoires, bibliothèques) due au manque de ressources et à l'absence de procédures de gestion appropriées pour la maintenance et les réparations. La bibliothèque reçoit 0,6 % du budget total de l'université, alors que la norme internationale est de 5 % »<sup>(65)</sup>.

L'université n'investit donc plus dans l'enseignement (sauf pour les salaires) et la recherche parce qu'elle doit faire face à d'autres obligations que le contexte socio-politique lui impose. En réalité, elle est aujourd'hui comparable à une gigantesque entreprise d'oeuvre sociale qui « dépense vingt fois plus d'argent pour nourrir les étudiants que pour acquérir des livres et des périodiques pour la Bibliothèque. Près de la moitié du budget de l'enseignement supérieur est consacrée aux dépenses sociales (bourses, nourriture et logement).

La répartition des ressources est révélatrice du changement progressif du rôle de l'université par suite de l'accroissement incontrôlé des effectifs et du militantisme efficace des étudiants. Au fil des années, l'expansion quantitative a pris le pas sur les aspects qualitatifs et on a consacré davantage de ressources aux besoins sociaux des étudiants qu'aux activités pédagogiques. La recherche de l'excellence intellectuelle a été sacrifiée au nom d'expédients politiques, et il est probable que ce déclin continuera à moins que des réformes radicales ne soient mises en oeuvre »<sup>(66)</sup>.

### ***6°- La composition du corps enseignant (encadrement pédagogique et scientifique)***

Il est difficile d'apprécier objectivement la qualité pédagogique et scientifique des enseignants du supérieur. Cependant, dans le cas de l'UCAD la concomitance de certains faits peut susciter des interrogations sur la qualification des enseignants actuels. Tout d'abord les pratiques institutionnelles. Tade AKIN-AINA (janvier 1994, p. 29) soutient notamment que «la perte de personnel chevronné et dévoué dans de nombreuses universités (africaines), puis la lenteur à remplacer les titulaires de postes de très haut niveau ont limité 'le processus de supervision par les mentors' et ralenti le transfert sans heurt non seulement des capacités mais également des valeurs et de l'éthique. De même, l'intervention incessante des gouvernements dans les nominations à l'université a créé un corps de personnel et de titulaires universitaires pour lesquels l'université n'est pas la préoccupation majeure, qui n'en n'ont pas internalisé l'éthique fondamentale que d'ailleurs ils respectent peu. Ainsi la qualité est dégradée par tout un éventail de mauvais comportements qui affectent les admissions, les examens, l'enseignement, les publications et la gestion des bourses»<sup>(67)</sup>. Aux interventions des gouvernements dans les nominations des enseignants, s'ajoutent des pratiques internes aux universités. Grâce au mandarinat, même lorsqu'il existe des concours externes (par exemple les sessions d'agrégation organisées par le CAMES), les professeurs titulaires peuvent promouvoir qui ils veulent, sans toujours tenir compte de la valeur scientifique et pédagogique de leurs assistants.

<sup>65</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : La revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, p. iii (résumé analytique, préambule).

<sup>66</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : La revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, p. i (résumé analytique, préambule).

<sup>67</sup>- AKIN-AINA, Tade (1994). Qualité et pertinence : les universités africaines au 21ème siècle. Lesotho : Association des Universités Africaines (Document préparé pour le groupe de travail sur l'enseignement supérieur des bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique -DAE) 16-20 janvier 1995. Voir p. 29.

Ces pratiques institutionnelles ou des pratiques similaires, liées probablement à d'autres facteurs, ont entraîné à l'UCAD une situation contre laquelle le Recteur Niang souhaite entreprendre une croisade : la massification des enseignants dans le corps des assistants et des maîtres-assistants. En effet, alors que l'université connaît une grave crise pédagogique mise à nu par les évaluations certificatives, les assistants et les maîtres-assistants sont plus nombreux que les enseignants de rang magistral (professeurs titulaires et maîtres de conférences). A titre d'exemple, au cours des cinq dernières années (1989-90 à 1993-94), les assistants et les maîtres-assistants représentaient presque toujours les 4/5 du corps enseignant (voir *tableau CI.23*) selon le Recteur S. NIANG (mai 1994, p. 5)<sup>(68)</sup>.

**Tableau CI.23** : Evolution des effectifs du corps enseignant de l'UCAD entre 1989 et 1994

	Total	Corps Magistral	Maîtres-Assistants	Assistants	% Assistants + M.- Assist.
1989-90	892	170	205	481	76,91
1990-91	887	172	197	518	79,48
1991-92	1 089	194	211	684	82,18
1992-93	923	180	210	533	80,50
1993-94	938	127	219	542	81,13

Source : NIANG (mai 1994, p. 5)

Le déséquilibre entre le nombre des professeurs de rang magistral (à partir de maître de conférences) et les autres enseignants semble important à l'UCAD. Les assistants et maîtres-assistants représentent plus de 75 % du total des enseignants entre 1989-90 et 1992-93. Dans quelle mesure le surnombre des jeunes enseignants affecte-t-il la qualité de l'enseignement ? Quelle part revient respectivement au surnombre des maîtres-assistants et des assistants, d'une part, et l'accroissement des effectifs d'étudiants, d'autre part, dans la détermination des rendements internes de l'UCAD ? Autrement dit, les rendements internes seraient-ils meilleurs là où les enseignants de rang magistral sont plus nombreux ou en nombre relativement important comparativement aux autres corps ? Plus simplement, les rendements internes seraient-ils meilleurs lorsque les étudiants sont encadrés par un corps professoral complet composant une équipe autour d'un ou de plusieurs enseignants de rang magistral ? En tout état de cause, les autorités académiques semblent fortement incriminer les assistants et les maîtres-assistants dans la recherche des causes de la crise actuelle. Aussi, dès l'année académique 1994-95, les assistants ne seront plus titularisés dans cette fonction. Leur maintien à l'université est conditionné par la soutenance de thèses et à la publication de travaux scientifiques. Ils disposent à cette fin d'une période probatoire de cinq ans au plus. La nomination des maîtres de conférences au grade de professeur titulaire est, elle aussi, conditionnée par l'encadrement de candidats au doctorat et à la qualité des thèses ainsi dirigées<sup>(69)</sup>.

<sup>68</sup>- Souleymane NIANG (mai 1994). Université Cheikh Anta Diop de Dakar : Stratégies, perspectives et mise en oeuvre. Dakar : UCAD/Rectorat. Voir page 5.

<sup>69</sup>- Le train de mesures prises par le gouvernement pour compter de la rentrée universitaire 1994-1995 modifie de façon importante le statut des assistants : Loi n° 94 - 76 du 24 novembre 1994, in Journal Officiel de la République du Sénégal, n° 5612 du 17 décembre 1994, pp. 538 - 539 . Titularisés jusqu' là après deux années d'enseignement, ils ne seront plus recrutés qu'en qualité de stagiaires pour un an renouvelable cinq fois (Article 34)... Ce qui plus est (Article 7 bis) « Tous les enseignements dispensés font, à leur terme, l'objet d'avis pédagogiques formulés anonymement par les étudiants qui les ont suivis. L'analyse de ces avis par les commissions pédagogiques sera communiquée aux enseignants concernés et versée à leur dossier».

Autre concomitance : la crise de l'enseignement supérieur s'accompagne d'une importante africanisation du corps enseignant (voir *tableau C1.24*).

L'africanisation du corps enseignant soulève également d'importantes interrogations. Ces questions sont suscitées par la concomitance de la crise pédagogique avec le recrutement de jeunes enseignants africains. L'africanisation de l'UCAD (voir *tableau C1.24*) est relativement importante parmi les assistants et les maîtres-assistants <sup>(70)</sup>. Par exemple, la situation actuelle mériterait d'être comparée aux données enregistrées alors que le personnel enseignant était à majorité composé de non-africains. La comparaison se ferait grâce à une étude méthodique, portant notamment sur l'analyse des programmes offerts par l'université, la diversité des activités de formation, les recherches entreprises, les rendements internes, etc., au cours des deux périodes.

**Tableau C1.24** : Taux d'africanisation du corps enseignant à l'UCAD entre 1989 et 1992

	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
Total	79,67	83,90	86,21	79,93	85,12
Professeurs Titulaires	67,92	76,56	79,22	81,33	78,26
Maîtres de Conférences	80,51	75,51	74,19	71,13	73,52
Maîtres Assistants	81,33	83,05	89,26	81,21	92,38
Assistants	82,24	86,90	88,20	80,88	85,38

Source : NIANG (juillet 1992, p. 3 et ss)

La chute du nombre des enseignants africains entre 1989-90 et 1991-92 n'a pas fait l'objet d'explication dans le document consulté...

Les taux élevés d'assistants et maîtres-assistants et d'africanisation du corps enseignant de l'UCAD entraînent plusieurs questions, parmi celles-ci :

- Les enseignants de l'UCAD ont-ils les compétences scientifiques requises pour les niveaux auxquels ils interviennent ?
- Les enseignants de l'UCAD ont-ils les savoirs et les savoir-faire professionnels (pédagogiques) indispensables à l'exercice de la fonction ?
- Les enseignants de Dakar sont-ils recrutés selon des critères clairement spécifiés en regard des programmes qui devront être enseignés ?
- Les enseignants de l'UCAD sont-ils recrutés selon d'autres critères qui ne tiennent pas compte des programmes à enseigner ?
- Quel est l'impact du niveau de qualification professionnelle et scientifique des enseignants de l'UCAD sur les résultats ? <sup>(71)</sup>

<sup>70</sup>- Souleymane NIANG (juillet 1992). Rapport annuel pour la rentrée universitaire 1992-1193. Dakar : UCAD/Rectorat. voir page 3 et ss.

<sup>71</sup>- Selon HUSEN, SAHA et NOONAN cités par PSCHAROPOULOS et WOODHALL (1988), op. cit., «les recherches futures ne devraient plus se préoccuper de savoir si la qualification des enseignants a un impact sur les résultats, puisque la réponse à cette question est sans aucun doute positive. Mais les questions qui restent posées concernent le comment, en raison de quelles caractéristiques précises et dans quel contexte cet impact est significatif», voir p. 234.

A ce point du tableau général et de la présentation du cadre général de la recherche, une double constatation peut être tirée de toutes les données rendues publiques et de leur appréciation par leurs auteurs.

a)- Il semble admis (presque irréfutable) que le système d'enseignement en général et l'enseignement supérieur en particulier connaissent de nombreux problèmes. Parmi ceux-ci, les plus saillants seraient :

- le déséquilibre entre l'offre et la demande d'éducation,
- les déperditions scolaires d'un niveau à l'autre,
- les résultats aux examens.

b)- Les élèves et les étudiants sont souvent cités comme étant la cause principale sinon l'unique cause des dysfonctionnements internes souvent identifiés. Leur niveau aurait baissé. S'agissant en particulier des étudiants, ils auraient des difficultés à s'adapter à l'université parce qu'ils n'auraient pas été préparés suffisamment à l'enseignement supérieur.

Il semble pourtant que les données rendues publiques ne seraient pas de nature à permettre des jugements aussi catégoriques, même si elles permettent d'entrevoir de réels problèmes.

Des avis comme ceux de la Banque Mondiale, qui s'imposent de plus en plus comme unique référence, ne devraient-ils pas être nuancés et établis sur des études (ou des séries d'études) plus «fouillées»? Les macro-analyses qui sont aujourd'hui privilégiées permettent-elles d'identifier avec un maximum de précision les causes réelles des phénomènes observés?

***Les causes souvent citées sont-elles établies, redoutées ou simplement postulées ?***

Certes, l'université de Dakar est confrontée avec des difficultés manifestes de gestion et même de croissance. Elle aurait été construite pour 3500 étudiants. Elle en accueille plus de vingt mille. Certes, les résultats aussi sont globalement catastrophiques aux examens universitaires. Mais dans la détermination des causes profondes ou cachées de ces difficultés, quelle part reviendrait :

- 1°- au contexte économique et politique qui serait peu propice aux études supérieures ;
- 2°- au niveau varié des candidats aux études supérieures, en fonction de leur origine scolaire et sociale;
- 3°- à l'admission systématique de tous les bacheliers en faculté;
- 4°- à la motivation des étudiants;
- 5°- à l'absence de structures d'accueil et de prise en charge pédagogiques des nouveaux étudiants;
- 6°- à l'encadrement pédagogique (professeurs du supérieur insuffisamment préparés à leurs missions);
- 7°- au volume des budgets alloués à l'université, mais surtout à la répartition des ressources disponibles qui s'effectuerait au détriment de l'acquisition de ressources d'enseignement et de recherche.

Au total, le tableau général de la situation de l'enseignement au Sénégal pourrait être résumé comme suit :

- a)- l'évolution démographique semble devoir peser d'un poids assez lourd sur l'expansion de l'enseignement. En effet, d'importants efforts devraient être encore consentis si tous les scolarisables devaient réellement bénéficier de l'enseignement. En 1988, il y avait 3 216 888 Sénégalais âgés de 5 à 24 ans, soit 46,62 % de la population résidente totale dont le taux annuel de croissance est de 2,7 %;
- b)- l'évolution de la scolarisation par niveau d'enseignement indique une forte demande sociale d'enseignement. Entre le début des années '60 et le début des années '90, les effectifs par niveau d'enseignement (voir supra tableau 3) ont été respectivement multipliés : par 5,62 dans l'élémentaire (129000 élèves en 1960 contre 725496 en 1990); par 14,62 dans l'enseignement moyen et secondaire (13000 élèves en 1960 contre 190097 en 1990) ; et par 15,40 dans le supérieur (1400 étudiants en 1960 contre 21562 en 1990);
- c)- les besoins en main-d'oeuvre de plus en plus qualifiée se sont accrus depuis 1960. En effet, la consolidation de l'indépendance politique et culturelle supposait une véritable indépendance économique, la formation d'un nouveau type d'homme en rupture avec les exigences de l'époque coloniale;
- d)- manifestement, le système d'enseignement du Sénégal continue encore de fonctionner sans tenir compte des nouvelles données économiques et financières. L'Etat, jadis principal utilisateur des produits de l'école, est soumis à une politique importante de réduction des effectifs de ses agents et de contrôle de la masse salariale. Le système d'enseignement devrait en conséquence réorienter ses objectifs, ses contenus et ses méthodes afin de prendre en charge la formation d'un nouveau type d'agent de développement social, économique et culturel. L'école doit susciter la formation d'un nouveau type d'homme qui n'attend pas tout de la collectivité et qui, au contraire, crée des projets générateurs d'emplois. Le système formel d'enseignement doit, plus que jamais, tenir compte, et s'ouvrir au génie caractéristique du dynamisme du secteur informel et à la réussite économique d'employeurs pourtant analphabètes.

A défaut, l'école paraîtra de plus en plus inutile... si elle était jugée en fonction du *taux de retour sur l'investissement*. Car, «le moins que l'on pourrait attendre de l'étudiant et de l'université, c'est qu'ils justifient cet investissement, le premier par ses efforts personnels, la seconde par la qualité et l'efficacité du curriculum auquel elle soumet l'étudiant. On devrait attendre du diplômé, en outre, que par ce retour sur l'investissement il 'rembourse' la collectivité du prêt sur l'investissement qu'elle lui a consenti un jour (...)  
(72).

C'est donc l'analyse des facteurs démographiques, sociaux et économiques et de leurs interactions qui permettraient de mieux comprendre quels efforts ont été faits dans le passé, et quels efforts restent encore à faire en matière d'enseignement au Sénégal. Cependant, les efforts à faire devraient également tenir compte de facteurs internes au système d'enseignement.

---

<sup>72</sup>- Pierre CAZALIS (OCDE 1988) : Les préalables politiques et méthodologiques à l'application de la notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur. In O.C.D.E. (1988). La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur. Sillery (Québec G1T 2R1) : Presses de l'Université du Québec. Voir page 32.

En effet, l'une des caractéristiques majeures du système d'enseignement et de formation au Sénégal est la forte sélection. L'orientation politique plusieurs fois réaffirmée était de vouer tout le système à la formation des élites. Force est de reconnaître pourtant aujourd'hui que c'est justement sur l'efficacité et sur la productivité que le système est le plus sévèrement critiqué.

En définitive, la situation éducative paraît préoccupante parce que :

- 1°- la demande d'éducation reste encore assez forte,
- 2°- d'importants efforts ont été pourtant consentis,
- 3°- mais à tous les niveaux l'efficacité et la productivité du système semblent aujourd'hui trop faibles.

Selon Tade AKIN-AINA (1994), l'analyse de la qualité et la pertinence des universités africaines ne peut se faire sans tenir compte du cadre historique qui permet de «comprendre le changement d'orientation de la qualité et de la pertinence dans le sens soit de l'accroissement soit de la diminution»<sup>(73)</sup>. Tenant compte de «l'événement ou de la phase historique dominante au cours de laquelle l'université a été fondée ou fonctionne» (p. 11), l'auteur divise le cadre historique en quatre phases :

- a- les universités coloniales (1900-1960),
- b- les universités de l'indépendance (1961-1966),
- c- les universités de développement (1967-1979),
- d- et les universités de la crise (1980 à nos jours).

Il serait également utile, pour bien comprendre la situation actuelle des universités africaines, de dégager les rapports économiques, culturels et affectifs que chacun des états entretient avec l'ancienne puissance colonisatrice. Il serait également important de circonscrire les rapports qui existent encore entre les systèmes et les institutions actuels d'enseignement et les modèles qui les ont inspirés. Selon l'historien Iba Der THIAM (in UNESCO/BREDA 1992) ancien ministre de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur du Sénégal, «l'institution universitaire est en crise parce qu'elle a du mal à s'adapter à un monde qu'elle ignore quelquefois, (...), un monde qu'elle accuse et qui l'accuse, un monde qui change très vite et la confronte ainsi à des défis et à des exigences auxquelles elle ne peut pas promptement répondre, à cause des pesanteurs historiques qui pèsent encore lourdement sur elle»<sup>(74)</sup>.

Quelles seraient ses pesanteurs qui ont conduit le gouvernement du Sénégal à modifier de façon importante les textes relatifs aux franchises universitaires<sup>(75)</sup> ?

<sup>73</sup>- AKIN-AINA, Tade (1994). Qualité et pertinence : les universités africaines au 21ème siècle. Lesotho : Association des Universités Africaines (Document préparé pour le groupe de travail sur l'enseignement supérieur des bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique -DAE) 16-20 janvier 1995. Voir p. 11.

<sup>74</sup>- Iba Der THIAM (UNESCO/BREDA 1992) : Innovations et réformes dans l'enseignement supérieur : les voies du renouveau, p. 119; in UNESCO/BREDA (1992) : L'enseignement supérieur en Afrique : tendances et enjeux pour le XXIè siècle, Dakar UNESCO/BREDA.

<sup>75</sup>- Loi n° 94 75 du 24 novembre 1994, in *Journal Officiel de la République du Sénégal*, n° 5612 du 17 décembre 1994, pp. 537 - 538. Dans l'exposé des motifs de cette loi, le législateur écrit : «Le présent projet vise à conformer la loi 67 - 45 du 13 juillet 1967 aux dispositions du Conseil interministériel relatives à la maîtrise des flux et à la gestion des effectifs ainsi qu'aux mesures à appliquer en cas de grève». Cette loi vise donc à réglementer la durée du séjour à l'université (*plus de dérogations abusives*) et la circulation de hommes (*les forces de l'ordre campent effectivement en permanence sur l'ensemble de l'université depuis la rentrée 1994-95*). Voir aussi Loi n° 94 - 79 du 24 novembre 1994 relativeaux franchises universitaires, JORS n° 5612, op. cit., p. 540 - 542.

## **Chapitre II**

### ***ELEMENTS D'HISTOIRE***

## Chapitre II :

**ELEMENTS D'HISTOIRE****I- Des balbutiements à nos jours.**

Le système d'enseignement du Sénégal, tel qu'il se présente aujourd'hui, est l'héritier du passé colonial avec lequel il n'a pas su ou n'a pas pu ou voulu rompre. A l'exception de timides innovations, ni l'indépendance de 1960, ni les exigences du développement socio-économique et culturel, ni les progrès scientifiques et technologiques, n'ont été saisis comme des occasions de procéder à des réformes. Tout se passe comme si tout un peuple se repliait sur le souvenir d'un passé encore récent (ici et là entaché de regret), se complaît dans l'évocation de l'école d'hier qui apprenait à lire, écrire et compter. Il donne l'impression de rechercher avec la force du désespoir à revenir à l'époque où le Sénégal et son système d'enseignement paraissaient être les fleurons, sinon les modèles, en Afrique francophone (ou dans le système colonial français).

La nostalgie du passé est un des grands handicaps de l'enseignement au Sénégal.

***1.1- la gestation : enseignement mutuel et enseignement primaire***

L'Ecole Sénégalaise a presque deux siècles d'existence.

En août 1816 le Ministre de la Marine et des Colonies de la France prenait la décision d'envoyer au Sénégal l'instituteur Jean Dard, pour y donner un enseignement selon la méthode «Bell et Lancaster» <sup>(1)</sup>. Le 7 mars 1817 s'ouvrait à Saint-Louis du Sénégal la première école.

Malgré l'essai d'adaptation de Jean Dard qui avait conçu une approche pédagogique bilingue wolof-française <sup>(2)</sup>, le français s'imposera comme la langue d'enseignement. Selon l'ancien inspecteur général Charton, ce choix se justifie car «les colonies d'Afrique Noire *'n'ont pas, comme en Indochine ou en Algérie, une langue de civilisation, inspiratrice de culture et d'éducation'*. En d'autres termes, *'l'Afrique Noire est un chaos linguistique'*» <sup>(3)</sup>.

<sup>1</sup>- GAUCHER, Joseph (1968). Les débuts de l'enseignement en Afrique Francophone. Jean Dard et l'école mutuelle de Saint-Louis du Sénégal. Paris : Le Livre Africain 1968, cf p. 8. Selon Joseph GAUCHER p. 7 : "l'enseignement mutuel, qui avait l'ambition de permettre à une école tout entière de s'instruire elle-même sous la surveillance d'un seul maître, s'inscrit dans le courant pédagogique français dont il fut une étape et qu'il a marqué d'une certaine empreinte. Ce procédé pédagogique est à vrai dire d'un usage fort ancien... En 1688, Charles Demia, qui se consacre à l'éducation des enfants pauvres dans la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle, décrit cette technique pédagogique dans ses "Règlements pour l'école de la ville et diocèse de Lyon" et introduit dans les classes ce que l'on appellera plus tard "l'enseignement mutuel". En 1747, c'est l'instituteur Herbault qui, dans son école de l'Hospice de la Pitié, à Paris, faubourg Victor, applique sans encore le nommer ainsi, l'enseignement mutuel. Dans cette école, plus de cent élèves étaient tenus par les élèves de la première, seule classe dans laquelle l'enseignement était donné exclusivement par l'instituteur Herbault lui-même. Cette classe était composée des élèves tous issus des classes inférieures. Mais c'est en 1815 que l'enseignement mutuel est officiellement introduit en France et qu'il provoque tout de suite des prises de position passionnées. On le critique et on le loue."

<sup>2</sup>- Sur l'essai d'adaptation de Jean Dard, ses travaux linguistiques et la publication des dictionnaires Wolof-Français Bambara, voir GAUCHER, Joseph (1968), op. cit., pp. 54-73.

<sup>3</sup>- Cité par Antoine LEON (1991) : Colonisation, enseignement et éducation. Etude historique et comparative. Paris : Editions de l'Harmattan 1991, p. 277.

Entre 1816 et 1841, l'école mutuelle de Saint-Louis <sup>(4)</sup> aurait connu des bonheurs divers, une sorte de lente et pénible évolution faite de tâtonnements.

En 1841, «pour remédier à la dégradation de l'enseignement donné par l'Ecole Mutuelle, les notables de Saint-Louis et le Gouverneur estimèrent que l'enseignement devait être confié à des religieux et ils en firent part au Ministre de la Marine. Celui-ci se mit en relation avec M. de la Mennais, Supérieur Général des Frères de l'Instruction Chrétienne dits Frères de Ploërmel» <sup>(5)</sup>.

Par la suite, de façon presque ininterrompue, l'enseignement restait aux mains de l'Eglise (de 1841 à 1903). «Certes, les frères avaient été demandés pour donner une instruction profane, mais ils avaient été envoyés par M. de la Mennais pour répandre avant tout la Science de Jésus-Christ» <sup>(6)</sup> dans une région en majorité musulmane.

Car, malgré les péripéties, «l'administration coloniale paraît adopter, à l'égard de l'Islam, une attitude plus fluctuante en Afrique Noire qu'en Algérie. Selon J.-R. de Benoist, elle favorise l'Islam lorsque celui-ci est un allié de sa politique et le combat lorsqu'elle y voit une menace. Dans la mesure où la religion musulmane est considérée, par rapport au fétichisme, comme une étape vers la civilisation, l'administration pratique, durant la conquête, une politique pro-islamique. Mais, quand les marabouts expriment leur xénophobie, elle n'hésite pas à les réprimer» <sup>(7)</sup>.

Aussi en 1855, en arrivant au Sénégal comme Gouverneur de la Colonie, Louis Faidherbe tentera-t-il d'obtenir une école pour les musulmans. Il jetait alors les bases de l'enseignement laïc. Cependant, la colonisation n'étant pas une oeuvre de charité, Faidherbe cherchera avant tout à consolider la colonisation militaire par une domination et une aliénation culturelles dont la langue française serait le ciment.

La première école laïque a été créée à Saint-Louis en 1857. Des expériences similaires avaient été tentées dans l'arrière pays (en brousse) avec moins de succès. Face à la résistance des populations musulmanes, Faidherbe créait l'*Ecole des Otages* au nom significatif <sup>(8)</sup>.

<sup>4</sup>- L'Ecole Mutuelle avait connu une existence tumultueuse. Jean Dard quittait le Sénégal en 1820, y revenait en 1832 un an avant sa mort sur sa terre d'accueil. Il sera remplacé tour à tour par des instituteurs de métier ou non, parmi lesquels des militaires. L'école sera supprimée en 1841. Sur les difficultés de l'Ecole Mutuelle, voir Joseph GAUCHER (1968) et Hervé de LAUTURE et col. (1981).

<sup>5</sup>- LAUTURE, Hervé de, DORIA-HUSSER, Michèle (1981). Réflexions sur l'histoire de l'enseignement au Sénégal. Intérêt pédagogique actuel. Dakar : Juillet 1981. Publication ayant fait l'objet d'un DEA en Sciences du comportement et de l'éducation à l'Université de Toulouse le Mirail en septembre 1980. Brochure publiée par les auteurs, cf p. 23.

<sup>6</sup>- LAUTURE, Hervé de, DORIA-HUSSER, Michèle (1981), op. cit., p. 29.

<sup>7</sup>- Antoine LEON (1991), ibid., pp 267/268;

<sup>8</sup>-(a) "Que faut-il entendre par otages ? En fait, c'étaient des jeunes gens confiés par des chefs de pays amis ou conquis pour recevoir une éducation française et ils étaient considérés comme une preuve d'accord loyal entre les deux parties", voir LAUTURE, Hervé de et col., op. cit., p. 37.

(b) L'Ecole des Fils de Chefs et Interprètes ou Ecole des Otages (1856-1871, 1892-1903) créée par Faidherbe Gouverneur de la Colonie du Sénégal avait entre autres objectifs : "(...) Il faut, autant que possible, qu'ils (ces enfants) nous prennent en affection et que leur instruction soit poussée plus vite qu'elle ne peut l'être dans une école où il y a un grand nombre d'élèves et où, n'étant pas chrétiens, ils sont vus avec défaveur (...)". Lettre du Gouverneur Faidherbe au Ministre, n° 23 janvier 1856, Archives Nationales Section Outre Mer : ANSOM S X 5c, cité par LAUTURE, Hervé de et col. (1981), p. 38.

La résistance et l'opposition des populations musulmanes à la scolarisation de leurs enfants s'expliquent par les nombreux antagonismes économiques et culturels entre les colonisés et les colonisateurs. En effet, la pénétration coloniale était souvent accompagnée de la confrontation entre le Christianisme et l'Islam ou les religions traditionnelles. L'enseignement, c'est-à-dire l'implantation de nouvelles écoles, arrivait avec les missionnaires et les fusils. Les langues africaines étaient considérées comme des langues vernaculaires <sup>(9)</sup>.

Dans ce contexte général d'opposition souvent armée, l'enseignement laïc, tel qu'il était conçu par Faidherbe, devait contribuer à consolider la pénétration coloniale française en Afrique Noire et au Sénégal. Selon l'historien Jean SURET-CANALE, «l'enseignement laïc fut introduit par Faidherbe au Sénégal en 1854, dans le but d'attirer les musulmans, majoritaires à Saint-Louis et qui généralement refusaient de confier leurs enfants aux prêtres. Dans le même but politique, il créait alors l'*Ecole des otages*, destinée à former les fils des chefs vassaux ou soumis dans l'esprit favorable à la France. Après dix-huit ans d'existence (1854-1872), elle fut supprimée pour raisons budgétaires» <sup>(10)</sup>. Il faudra attendre le XX<sup>e</sup> Siècle pour une véritable organisation du système éducatif colonial. «Le Sénégal (y) occupe une position privilégiée et rassemble les principales formations post-primaires, en raison du rôle joué par Dakar, en tant que capitale de la Fédération de l'A.O.F.» <sup>(11)</sup>.

Les dispositions réglementaires indispensables à l'érection d'un système éducatif plus cohérent et mieux adapté au dessein colonial seront prises en 1903 par le gouverneur général Roume. Ainsi, «conduit pour la première fois à s'occuper des choses de l'enseignement, le gouvernement général de l'A.O.F., par trois arrêtés du 24 novembre 1903, institua un système scolaire qui devait durer, à quelques détails près, aussi longtemps que le régime colonial lui-même» <sup>(12)</sup>.

Le système éducatif ainsi instauré comprenait principalement :

- a- l'enseignement primaire élémentaire avec des écoles régionales préparant au Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (CEPE) local et des écoles urbaines préparant en plus au CEPE selon les programmes français;
- b- l'enseignement professionnel
- c- l'enseignement primaire supérieur et commercial qui recrutait après le CEPE;
- d- une école normale à Saint-Louis, avec une section normale pour les instituteurs et une section administrative pour former des interprètes et des chefs <sup>(13)</sup>.

Le système éducatif actuel du Sénégal perpétue le système hérité de l'époque coloniale. En réalité, le Territoire du Sénégal avait bénéficié très tôt d'un statut privilégié qui s'était traduit par une politique d'assimilation culturelle, tout au moins pour ce qui relève de l'enseignement.

<sup>9</sup>- Antoine LEON (1991), op. cit., p. 277.

<sup>10</sup>- SURET-CANALE, Jean (1977). Afrique Noire. L'ère coloniale 1900-1945. Paris : Editions Sociale 1977.CF p 464.

<sup>11</sup>- Antoine LEON (1991), op. cit., p. 277.

<sup>12</sup>- Jean SURET-CANALE (1977), op. cit., p. 466.

<sup>13</sup>- Jean SURET-CANALE (1977), op. cit., pp. 466-467.

### 1.2- l'enseignement secondaire

Sous le régime colonial, l'enseignement secondaire <sup>(14)</sup> semble avoir connu, à ses débuts, les mêmes tâtonnements et les mêmes hésitations que l'enseignement primaire. En effet, dès la création de l'école mutuelle, les notables de Saint-Louis (Européens ou mulâtres) réclamaient des collèges. Les raisons évoquées pour justifier leur requête tenaient principalement à des facteurs économiques : les candidats aux études post-primaires devaient se rendre en France aux frais de leurs familles ou de l'administration. Celle-ci consentait des bourses d'études hors du Sénégal. Mais le système était trop onéreux et, peut-être, peu efficace. Pour ces raisons, il a été plusieurs fois supprimé.

Face à la demande et aux revendications des notables, plusieurs projets visant la création de collèges à Saint-Louis ont été envisagés dont aucun n'a été réellement suivi d'effet. Parmi les projets, les plus importants auraient été celui de Briquelier élaboré en 1823, et celui de Ballin en 1830 <sup>(15)</sup>.

Cependant, en 1843, sous l'instigation de jeunes prêtres indigènes revenant de France (*voir plus bas la note 20 sur la Mère Supérieure Javouhey*), comme l'Abbé Boilat, Fridoil et Moussa, un collège était ouvert à Saint-Louis ; il sera supprimé en 1849.

D'une manière générale, pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, comme pour l'enseignement mutuel, ce qui tenait lieu d'enseignement secondaire était confié aux missionnaires.

Enfin, en 1889 était ouvert à Saint-Louis un cours secondaire qui comprenait quatre années d'études. Malgré des résultats satisfaisants, il sera fermé en 1903 «accusé d'avoir formé des déclassés» <sup>(16)</sup>, c'est-à-dire des déracinés ou acculturés.

Ce n'est qu'au début du XX<sup>e</sup> Siècle, avec la réorganisation des colonies françaises d'Afrique en fédérations, que l'enseignement secondaire connaissait un réel début d'organisation. Sous la responsabilité du Gouverneur Général de l'A.O.F., un tournant important était amorcé. La laïcité prenait le pas sur l'enseignement confessionnel et profitait à l'enseignement secondaire qui reprenait de l'essor en 1910. Des cours complémentaires étaient créés à Saint-Louis et à Dakar (en 1917). Ils seront quelques années plus tard érigés en Lycées. Le Lycée Van Vollenhoven de Dakar «bâti en terre d'Afrique (en 1925), reçoit une clientèle surtout européenne. Les effectifs du second, appelé Lycée Faidherbe (à Saint-Louis), sont fournis par des indigènes dans la proportion des deux tiers» <sup>(17)</sup>. (Vers 1985, le Lycée Faidherbe a été rebaptisé Lycée Oumar F. Tall ; le Lycée Van Vollenhoven devenait Lycée Lamine Gueye.)

«Les études secondaires sont sanctionnées, dans les deux établissements, par le 'Brevet de capacité colonial correspondant au baccalauréat'. Les titulaires de ce diplôme peuvent devenir instituteurs ou commis dans les différents services administratifs ou judiciaires d'A.O.F.» <sup>(18)</sup>.

<sup>14</sup>- Sur l'enseignement secondaire, voir Jean SURET-CANALE (1977), op. cit., p. 466 et ss. Voir aussi Hervé de LAUTURE et col. (1981), op. cit., pp. 40/43, 47/49 et 62/63.

<sup>15</sup>- Voir LAUTURE, Hervé de, DORIA-HUSSER, Michèle (1981), op. cit., pp 40-43.

<sup>16</sup>-LAUTURE, Hervé de, DORIA-HUSSER, Michèle (1981), op. cit., p. 43.

<sup>17</sup>- Antoine LEON (1991), op. cit., p 279.

<sup>18</sup>- Antoine LEON (1991), op. cit., p 279.

En plus des deux lycées, sous l'instigation de Georges Hardy, inspecteur de l'enseignement en A.O.F. entre 1912 et 1919, il était créé, à côté de l'enseignement secondaire général, un Enseignement Professionnel Supérieur, regroupant :

- l'Ecole Normale de Saint-Louis (devenue par la suite Ecole Normale William Ponty),
- l'Ecole Supérieure Professionnelle de Dakar,
- et l'Ecole Professionnelle Supérieure Commerciale de Saint-Louis.

Dans l'esprit des pères fondateurs, l'Ecole de médecine, créée à Dakar en 1918 appartenait à cet ensemble comme en attestent les mutations de l'Ecole normale de Saint-Louis. «Au terme d'une série de réorganisations et de transferts, l'Ecole William Ponty, installée à Gorée, désigne en 1933, un établissement polyvalent, formé de trois sections : l'enseignement, l'administration et la médecine. Considérée comme la '*clé de voûte de notre système d'éducation indigène*', l'Ecole William Ponty a pour vocation de former '*les auxiliaires qualifiés dont nous avons besoin*' et de réaliser une culture franco-africaine grâce à la création, entre autres, d'un théâtre d'Afrique Noire»<sup>(19)</sup>.

Un des plus prestigieux établissements de formation hors de la France, l'Ecole Normale William Ponty marquait les débuts de l'enseignement post-secondaire en Afrique Noire.

### **1.3- L'enseignement supérieur :**

#### **1°/- Les balbutiements (les boursiers en France...)**

A bien des égards, l'enseignement supérieur avait débuté en Afrique, particulièrement au Sénégal, sous des formes déguisées, sans en prendre l'appellation.

En effet, dès 1825, sous l'égide de l'église, un système de bourses d'études en France était instauré. Il s'agissait de créer, selon la mère Javouhey<sup>(20)</sup>, son instigatrice, un «Séminaire de jeunes Noirs en France, pour qu'ils deviennent des instituteurs ou qu'ils entrent dans les ordres, et en faire admettre aux Arts et Métiers de Toulouse pour qu'ils apprennent les métiers techniques»<sup>(21)</sup>. Des élèves boursiers originaires du Sénégal allaient poursuivre leurs études en France, en Algérie ou en Tunisie. Les bourses permettaient de poursuivre des études secondaires ou supérieures plus particulièrement en Droit. Les filières ainsi choisies au cours de cette période pourraient justifier l'engouement certain des jeunes Africains pour les Lettres et le Droit.

<sup>19</sup>- Antoine LEON (1991), op. cit., p 279.

<sup>20</sup>- La Mère Supérieure Générale Anne-Marie Javouhey, fondatrice de la Congrégation des Soeurs de Saint Joseph de Cluny, avait séjourné au Sénégal de mars 1822 à mars 1824. Selon SURET-CANALE (1977, p. 464 note 1). Grâce au système des bourses, elle "avait envoyé en France plusieurs jeunes Sénégalais dont trois (Boilat, Fridoil et Moussa) devinrent des prêtres. A leur retour, on tenta de leur confier une école secondaire à Saint-Louis. Ils rencontrèrent de tels obstacles qu'ils durent finalement quitter leur pays".

<sup>21</sup>- LAUTURE, Hervé de, DORIA-HUSSER, Michèle (1981). Réflexions sur l'histoire de l'enseignement au Sénégal. Intérêt pédagogique actuel. Dakar : Juillet 1981, voir p. 15.

Ce système de bourses d'études secondaires et supérieures hors du Sénégal prévaudra jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre. Les élèves des Lycées Faidherbe de Saint-Louis et Van Vollenhoven de Dakar en ont beaucoup bénéficié. (L'engouement actuel des jeunes Sénégalais pour des études hors de leur pays ne pourrait-il pas trouver dans cette pratique coloniale quelques-unes de ses justifications ?)

Mais, dès la fin de la Seconde Guerre, le Lycée Van Vollenhoven de Dakar abritait des cours supérieurs de sciences et de lettres.

## **2°/- L'école de médecine et la création de l'Université de Dakar.**

La première institution d'enseignement supérieur digne de ce nom, créée en Afrique Noire, a été l'Ecole de Médecine de Dakar.

Fondée en 1918, l'Ecole de Médecine de Dakar avait pour mission de former des auxiliaires médicaux. Elle a été érigée en Ecole Mixte de Médecine et de Pharmacie en 1952 et rattachée à la faculté de Médecine et Pharmacie de Bordeaux qui la parrainait.

«Jusqu'en 1950, année de la création de l'Institut des Hautes Etudes de Dakar, les lycéens devaient se rendre en métropole pour entreprendre des études universitaires. Ils peuvent désormais suivre à Dakar des cours supérieurs de droit, de lettres, de sciences, de médecine et de pharmacie. La même année, l'institution d'une Académie d'A.O.F. et la nomination d'un recteur s'inscrivent dans le processus d'assimilation qui se développe après la guerre et engendre, à la veille de la décolonisation, des tensions en milieu scolaire »<sup>(22)</sup>. En effet, déjà en 1957, les étudiants de l'Institut des Hautes Etudes manifestaient, par des grèves scolaires (...) aux allures d'émeutes»<sup>(23)</sup>, leurs désarrois face au système d'enseignement et de formation.

Le 24 février 1957, l'Université de Dakar était créée à la suite du regroupement des instituts de Droit, de Sciences et des Lettres, érigés en facultés pour toute la Fédération de l'Afrique Occidentale Française. L'université sera officiellement inaugurée le 9 décembre 1959.

A l'instar de toutes les universités coloniales créées sur le continent entre 1900 et 1960, l'Université de Dakar n'échappait pas à «la mission que ces établissements avaient reçue», c'est-à-dire «fournir le personnel autochtone nécessaire à l'administration coloniale. L'objectif principal était de socialiser systématiquement le personnel et les exécutants à la gestion du système colonial, au niveau supérieur de la hiérarchie dans lequel on pouvait admettre des Africains»<sup>(24)</sup>.

Des institutions de recherche ont été également créées pendant la période coloniale.

Ainsi, à la suite de l'ouverture de l'Ecole de Médecine de Dakar et des résultats flatteurs obtenus à l'Ecole Normale William Ponty, «la création, en 1936, à l'initiative de l'inspecteur général A. Charton, de l'Institut Français d'Afrique Noire (I.F.A.N.) prolonge la tradition, illustrée par Faidherbe ou par Georges Hardy, qui vise à subordonner la gestion d'une colonie à une meilleure connaissance de son histoire, de sa géographie, de ses structures sociales ou de sa langue»<sup>(25)</sup>.

<sup>22</sup>- Antoine LEON (1991), op. cit., p. 280.

<sup>23</sup>- Antoine LEON (1991), op. cit., p. 280.

<sup>24</sup>- Tade AKIN-AINA (janvier 1994) : Qualité et pertinence..., op. cit., p. 13.

<sup>25</sup>- Antoine LEON (1991), op. cit., p 279.

Au début des années 70, l'Institut Français d'Afrique Noire (I.F.A.N.) devenait Institut Fondamental d'Afrique Noire en conservant le sigle I.F.A.N. Il sera baptisé IFAN Cheikh Anta Diop en 1986.

En octobre 1990, le Sénégal se dotait d'une deuxième université, celle de Saint-Louis.

Le survol historique ainsi tenté permet d'avancer des éléments de comparaison de deux époques dont la charnière se situerait vers le début des années 70 (installation de la sécheresse dans le Sahel, choc pétrolier, début des difficultés économiques, etc.) Il semble, en effet, qu'au regard de la crise actuelle du système éducatif en général et des dysfonctionnements de l'enseignement supérieur en particulier, les étudiants actuels soient moins bien lotis que leurs aînés qui ont fréquenté l'université jusque vers le début des années 70. Les aînés étaient relativement peu nombreux. L'encadrement pédagogique qui a prévalu jusqu'au début des années 70 semble avoir été plus efficace à bien des égards. Les équipes pédagogiques étaient plus homogènes; elles comprenaient des professeurs de rang magistral et de renommée internationale. L'université ne connaissait alors ni grèves pour cause d'évaluation ni contestations sociales (par exemple sur des questions de bourses d'études) ou pédagogique (par exemple sur la qualification des enseignants) intéressant directement les étudiants. Les formations s'articulaient sur des enseignements de type magistral avec des activités pratiques notamment hors de l'université. Par exemple, les Départements d'Histoire, de Géographie, de Sciences Naturelles, etc., organisaient alors des sorties sur des sites propices à des recherches pluridisciplinaires. Certaines excursions allaient même en Mauritanie au frais de l'université... La réglementation en matière de durée des études et de séjour dans un cycle était scrupuleusement appliquée. En quittant l'université avec ou sans diplôme, l'étudiant trouvait souvent un emploi. Si «les étudiants se heurtaient (alors) aux gouvernements, (c'était parce que) ils considéraient que leur rôle était de poursuivre la confrontation avec les autorités et de parler au nom des gens ordinaires puisque les groupes organisés tels que les syndicats, les associations professionnelles, les partis politiques, etc., ne le faisaient pas»<sup>(26)</sup>. Après 1970 l'université est rentrée dans une période de crise chronique qui sévit depuis, avec une année blanche en 1987-88 et une année invalidée en 1993-94.

Au total, la philosophie immuable de la politique coloniale en matière d'enseignement peut être empruntée à Delafosse selon lequel : «Il nous faut des intermédiaires, appartenant aux milieux indigènes par leurs origines et au milieu européen par leur éducation, pour faire comprendre aux gens du pays et pour leur faire adopter cette civilisation étrangère pour laquelle ils manifestent, sans qu'on leur en puisse tenir rigueur, un misonéisme bien difficile à vaincre»<sup>(27)</sup>.

---

<sup>26</sup>- Tade AKIN-AINA (janvier 1994) : Qualité et pertinence : les universités africaines au 21ème siècle, op. cit., p. 16. Ce passage semble bien résumer toute l'histoire de mai 1968 au Sénégal. Ce n'est qu'à partir de 1981 que la vie politique a été totalement libérée au Sénégal. Jusqu'à cette époque, toute activité politique ou syndicale était régentée dans le cadre de 'la participation responsable' par le parti au pouvoir (l'Union Progressiste Sénégalaise ou UPS devenu Parti Socialiste)...

<sup>27</sup>- Maurice DELAFOSSE, Bulletin de l'Enseignement en AOF, n° 33 juin 1917.

***Les principales étapes de l'enseignement supérieur de Dakar ont donc été***

**1918** : création de l'Ecole de Médecine de Dakar ;

**1936** : création de l'IFAN ;

**1949** : création d'un Certificat de Physique, de Chimie et de Biologie (PCB) préparatoire aux études médicales;

**1952** : création de l'Institut des Hautes Etudes, en réalité, des écoles supérieures rattachées à l'Université de Bordeaux ;

**1957** : (24 février) création officielle de l'Université de Dakar : 18<sup>e</sup> université française, les écoles supérieures de l'Institut des Hautes Etudes ont un rang de Facultés indépendantes ;

**1959** : (9 décembre) inauguration de l'Université de Dakar ;

**1990** : (octobre) création de l'Université de Saint-Louis.

Ainsi, les historiens de l'enseignement en Afrique Noire <sup>(28)</sup> permettent-ils de mettre à jour les objectifs poursuivis par l'administration coloniale depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux indépendances des années '60. Ils permettent également de circonscrire des contradictions qui ont marqué ou qui marquent encore les systèmes d'enseignement des pays anciennement colonisés par la France.

---

<sup>28</sup>. Voir Joseph GAUCHER (1968). Les débuts de l'enseignement en Afrique Francophone. Jean Dard et l'école mutuelle de Saint-Louis du Sénégal. Paris : Le Livre Africain 1968.

Voir également SURET-CANALE, Jean (1977). Afrique Noire Occidentale et Centrale. L'ère coloniale (1900-1945). Paris : Editions Sociale 1977. Voir Chap. II : L'oppression politique et administrative. 3. Culture et enseignement; pp 460-490.

## II- Les contradictions du colonisateur.

Le dessein colonial dans le domaine de l'éducation n'était pas une entreprise philanthropique. Le but assigné à l'enseignement était de consolider les bases de la colonisation et de la pérenniser. Toutefois, selon l'historien Jean SURET-CANALE (1977), la politique coloniale en matière d'instruction était confrontée à de véritables dilemmes : «pour le régime colonial, l'instruction des masses présente un double péril : en élevant la qualification de la main-d'oeuvre, elle la rend plus coûteuse ; d'autre part elle conduit les masses colonisées à prendre conscience de l'exploitation et de l'oppression auxquelles elles sont soumises. Mais (...) l'appareil d'exploitation économique, d'oppression administrative et politique, ne peut fonctionner sans un minimum de cadres subalternes autochtones, courroies de transmission et agents d'exécution entre l'encadrement européen et les masses. Avec l'extension de l'économie de traite, avec les progrès de la technique - si lent soit-il à se manifester - avec le perfectionnement (ou l'alourdissement) de la machine administrative, la colonisation est obligée de former de tels cadres en nombre croissant»<sup>(29)</sup>. Il s'agissait de satisfaire les besoins de l'administration coloniale et des maisons de commerce<sup>(30)</sup>. De simples cadres subalternes pouvaient y suffire. Il ne s'agissait ni de répandre la culture et les connaissances de type scientifique<sup>(31)</sup>, ni d'élever le niveau culturel des colonisés. L'enseignement technique et la formation professionnelle étaient réduits à leur plus simple expression. Car, «pour la colonisation, l'instruction est un mal nécessaire. On s'efforcera donc de limiter sa diffusion au minimum strictement indispensable, en quantité et en qualité»<sup>(32)</sup>. Ainsi, la principale contradiction de l'ère coloniale était-elle de vouloir bâtir un système éducatif, tout en s'efforçant de limiter les dangers qu'il pouvait présenter pour le système colonial, en particulier la prise de conscience des colonisés. Or, l'école fait naturellement prendre conscience<sup>(33)</sup>.

Pendant toute la période coloniale, si l'école ne pouvait contribuer à une diffusion large et durable de la foi chrétienne, elle devait au moins assurer trois missions, trois exigences fondamentales : 1°/ former les cadres subalternes nécessaires à l'administration, au commerce et aux entreprises; 2°/ diffuser la langue et la culture françaises ; 3°/ contribuer à l'aliénation du colonisé, plus tard poursuivie et renforcée grâce à une politique éducative assimilationniste.

Il est, certes, prématuré d'évoquer, pour cette période, la sélection scolaire et la reproduction sociale par l'école. Mais la politique éducative coloniale a été conçue et conduite de façon à distiller parcimonieusement la culture et les connaissances scientifiques aux populations indigènes.

---

<sup>29</sup>- Jean SURET-CANALE (1977), op. cit., p. 474.

<sup>30</sup>- Selon Joseph GAUCHER (1968), op. cit., p 77 : "... Les meilleurs élèves sortant (de l'école mutuelle de Saint-Louis) avaient trouvé des emplois d'interprètes, de secrétaires, de comptables... dans l'administration et les maisons de commerce, qui avaient grand besoin de jeunes Africains parlant et écrivant le français".

<sup>31</sup>- Par exemple selon J. GAUCHER (1968) op.cit. p 95 : pour la Mère Anne-Marie Javouhey, "il était urgent et nécessaire d'abandonner les méthodes employées par l'école (mutuelle de Saint-Louis et la méthode bilingue français-wolof de Jean Dard) qui ne se réclame pas foncièrement de la religion catholique et qui, sous le prétexte d'éclairer les esprits africains des prétendues lumières de la civilisation, ne fait que les enfermer dans les ténèbres des vices plus funestes que l'ignorance et l'inculture. Pour la Mère Javouhey, seule la religion catholique peut sauver le monde noir; puisqu'elle seule détient la vérité de la vie, elle seule est capable de changer les coeurs."

<sup>32</sup>- Jean SURET-CANALE (1977). *Afrique Noire Occidentale et Centrale. L'ère coloniale (1900-1945)*. Paris : Editions Sociales 1977; voir p 474.

<sup>33</sup>- Voir LE THANH KHOI (1976). *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue*; Paris : PUF 1976; voir aussi Georges SNYDERS (1976). *Ecole, Classe et Lutte des classes*; Paris : PUF 1976.

### III- Les contradictions du colonisé.

Depuis l'école mutuelle de Saint-Louis en 1815 jusqu'aux indépendances de 1960, les colonisés ont manifesté des sentiments ambivalents vis-à-vis de l'école française.

#### 1°- *L'opposition des couches dirigeantes traditionnelles à la scolarisation.*

Ayant certainement pris très tôt conscience des conséquences de l'instruction sur leur culture, les couches dirigeantes de la société traditionnelle étaient généralement opposées à la pénétration de l'école française. Cette opposition a revêtu des formes diverses. Il n'était pas rare que les familles aisées envoient d'autres enfants que les leurs à l'école<sup>(34)</sup>. (L'Ecole des Otages créée dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle par Faidherbe était une réaction de l'autorité coloniale contre ces pratiques).

#### 2°- *L'école assure la promotion sociale des couches dominées.*

L'administration coloniale avait besoin d'agents locaux, sorte d'intermédiaires entre elle et les populations indigènes. Cette collaboration conférait des privilèges, des facilités administratives, de même qu'un nouveau statut social. Ainsi, sous l'effet des mutations sociales entraînées par la scolarisation, les colonisés ne tardent pas à découvrir les vertus de l'école, notamment dans un Etat de type moderne, en particulier avec son administration et son armée. C'est conscients de ces privilèges que la bourgeoisie locale et les nouveaux intellectuels (il existait déjà des centres d'où des érudits diffusaient la foi islamique) ont exercé de multiples pressions sur l'administration coloniale afin que le système d'enseignement soit le plus proche possible de celui de la métropole. «En 1927, le Sénégal a obtenu que toutes ses écoles urbaines suivent les programmes européens. Ces programmes sont évidemment inadaptés, mais la revendication sénégalaise s'explique par le souci d'échapper à des 'programmes indigènes' qui sanctionnent un enseignement au rabais»<sup>(35)</sup>. Ces pressions, mais aussi la place que la France entendait conférer à la colonie du Sénégal, ont progressivement permis la généralisation pour toute l'étendue du 'Territoire du Sénégal' d'une politique d'enseignement qui sera plus tard qualifiée d'*assimilationniste* : les programmes et les méthodes édictés en France ont été systématiquement adoptés et appliqués au Sénégal. D'une manière générale, en dehors des métis, l'instruction suscitait plus l'engouement des couches les moins aisées de la société, contrairement en Europe où elle avait d'abord été l'affaire de la noblesse, de l'Eglise et de la bourgeoisie. Cet engouement pouvait déjà entraîner une importante demande d'éducation. Car, face au carcan de la tradition, avec les pesanteurs sociales inhérentes au système des castes et aux règles sociales quasi immuables, l'école peut être un moyen d'échapper au sort. Elle permet de rompre les conditions naturelles d'existence, de prendre conscience et de se libérer. Ainsi, du fait de la mobilité sociale et culturelle qu'elle engendre, l'école confère ou consolide de nouveaux statuts sociaux. Les nouvelles carrières administratives, les salaires, le prestige de l'armée, les fonctions électives secrètent des catégories sociales jusque alors inconnues dans la société traditionnelle. En définitive, le choc scolaire créé par la colonisation a très tôt eu des répercussions importantes sur les structures sociales existantes et sur les hommes.

Voir aussi Hervé de LAUTURE et Michèle DORIA-HUSSER (1981).

<sup>34</sup>- Il a été observé des formes contemporaines de cette pratique de substitution d'enfants. Même après les Indépendances des années '60, il arrivait que des parents proposent aux maîtres d'accepter provisoirement en classe des enfants non encore inscrits à l'école, à la place d'un aîné sollicité à des tâches socialement plus utiles dans l'immédiat (surveillance du bétail, travaux champêtres, etc.).

<sup>35</sup>- Jean SURET-CANALE (1977), op. cit., p. 470.

#### **IV- Quelques répercussions du phénomène scolaire.**

La hiérarchie sociale a subi de nombreux bouleversements. Grâce aux écoles de brousse, dont les premières (1861) remontent à Faidherbe, l'enseignement de type colonial créait les conditions propices à une relative inversion des statuts et des rôles dans la société traditionnelle. Les structures administratives et politiques créées pour les besoins de l'entreprise coloniale semblaient particulièrement destinées aux produits de l'école. Les enfants issus des couches sociales dominées avaient là l'occasion d'améliorer très sensiblement leur statut. Les produits du système éducatif étaient plus facilement promus aux fonctions dirigeantes dans les nouvelles instances suscitées par la colonisation. Avec le pouvoir que l'argent (les salaires) leur conférait, ils pouvaient devenir de nouvelles références dans la société civile...

Pour accéder à ces nouveaux privilèges et aux statuts correspondants, les familles démunies s'imposaient d'importants sacrifices pour assurer l'instruction d'au moins un de leurs enfants : une sorte d'investissement à long terme dont elles attendaient beaucoup.

Conscients des attentes de leurs parents, les élèves de conditions modestes étaient habités par la farouche volonté de réussir les études afin d'améliorer plus tard le sort de leur groupe.

De là sont nées les idées reçues en matière de réussite scolaire (c'est-à-dire la poursuite et l'achèvement des études, niveau après niveau, dans les délais impartis, et l'obtention d'un diplôme au bout). Il y a quelques années encore, le diplôme (signe manifeste de réussite scolaire) était synonyme d'un emploi rémunéré indubitable.

Malgré les difficultés économiques actuelles et le chômage des produits de l'école, les temps modernes semblent avoir peu atténué ces représentations qui ont encore cours dans tous les groupes de la société. Les bénéfices attendus de l'enseignement sont même renforcés par les attentes que l'enseignement permet de nourrir. Par exemple, toutes les couches sociales investissent dans l'enseignement en espérant une promotion à des postes de responsabilité dans l'administration, dans les sociétés nationales, et dans des fonctions électives. Toutefois, de nouvelles pratiques voient le jour. Signe des temps, les enfants des familles aisées qui ont obtenu souvent leur diplôme à l'étranger trouvent plus facilement un emploi et ont des promotions plus accélérées. Ces pratiques qui s'apparentent à de l'injustice sociale consolident auprès de la majorité de la population l'idée que l'école peut et doit assurer la promotion sociale. Aussi toute réforme qui viserait la professionnalisation des études et qui ne conduirait pas à des diplômes similaires à ceux obtenus par les enfants des couches aisées est vigoureusement contestée et combattue, en particulier par les élèves restant au Sénégal...

Ainsi, les idées reçues nourrissent-elles les élèves et les étudiants qui restent au Sénégal. Ces représentations populaires soutenaient que les enfants de conditions modestes obtenaient de meilleurs résultats à l'école, justement du fait des nombreuses privations dont ils sont l'objet et des sacrifices que leurs études imposent aux parents. Cela avait pour effet d'entretenir des illusions d'ascension sociale, illusions encore perceptibles aujourd'hui. La réussite des enfants de conditions modestes était dans la mentalité populaire une sorte de revanche sur le destin.

*L'imagerie populaire assimilait-elle la réussite de quelques-uns à celle d'une large majorité ?*

En Afrique comme ailleurs, les temps modernes tendent à uniformiser les comportements scolaires en fonction de l'origine sociale.

Hier, les études pouvaient être arrêtées à la fin du primaire : le Certificat d'Etudes Primaire Élémentaire (CEPE) était un parchemin qui ouvrait beaucoup de portes. Mais les élèves d'hier n'entraient pas à l'école au même âge qu'aujourd'hui. Jusqu'à la veille des indépendances, l'enfant n'était mis à l'école qu'après avoir franchi plusieurs étapes de l'éducation traditionnelle. Il arrivait à l'école adolescent. Dans ces cas, il bénéficiait souvent d'un acte de justice nommé jugement supplétif qui permet de modifier la date de naissance. Un tel acte permet généralement de déclarer tardivement la naissance d'un individu et donc de diminuer son âge réel... La valeur des diplômes comme le CEPE a été, elle aussi, maintenue pendant les premières années de l'indépendance. Car, les jeunes états africains, comme le Sénégal, qui avaient besoin d'enseignants en nombre, faisaient appel aux produits de tous les niveaux d'enseignement (diplômés ou non). Le CEPE conférait le rang de moniteur dans l'enseignement élémentaire. Il était impossible autrement d'espérer rendre l'enseignement élémentaire universel et gratuit, comme le recommandait en 1961 la Conférence d'Addis-Ababa.

Et, jusque dans un passé assez récent, le temps des études pouvait être limité à l'école élémentaire. Les écoliers de parents pauvres pouvaient avoir comme objectif le CEPE, avec tous les sacrifices et toutes les renonciations<sup>(36)</sup> que leur imposait le temps nécessaire aux études élémentaires.

Compte tenu de ces délais (6 ans), à défaut des bourses d'études ou des cantines scolaires, la solidarité sociale permettait d'assurer au moins la subsistance. Au-delà de l'élémentaire, une bourse d'études était systématiquement attribuée à tout enfant de conditions modestes, dès la réussite au concours d'entrée en sixième. Avec le temps et la récession économique, les bourses d'études, surtout à l'université, auront de lourdes conséquences sur la qualité des études. Les salaires des personnels, les dépenses sociales et les bourses engloutissent l'essentiel des budgets de l'éducation. Mais les bourses contribuent également à '*fonctionnariser*' les étudiants.

A temps modernes, nouvelles réalités. Avec les crises en tout genre, aujourd'hui au Sénégal, un Doctorat (serait-il de médecine !) n'ouvre pas automatiquement beaucoup de portes. L'administration publique doit réduire ses effectifs (elle ne recrute plus ou presque plus), pour ne pas dire à la croissance nulle (les départs pour la retraite ne sont pas remplacés). Le secteur privé connaît un véritable marasme : l'Etat et les entreprises parapubliques lui doivent de lourdes créances.

Pour toutes ces raisons, le temps des études s'allonge indéfiniment. Les études elles-mêmes coûtent cher, rendant nécessaire de plus en plus un soutien pédagogique et financier de la part des familles.

---

<sup>36</sup>- Des élèves presque totalement démunis apprenaient même leurs leçons le soir sous la lune ou, plus tard, à la lumière d'un éclairage public. Bien souvent, dans les campagnes, ils effectuaient chaque jour de longues heures de marche pour se rendre à l'école rurale. Pour les grandes classes du primaire ou pour entrer au collège, ils quittaient leurs foyers pour aller en ville poursuivre les études. Aujourd'hui encore, de telles pratiques subsistent. Avec la suppression des internats au début des années 1980, de nombreux élèves rencontrent de pénibles conditions pour survivre dans des villes comme Saint-Louis.

*Les survivances des croyances passées devront donc être étudiées en fonction du contexte actuel.*

Aujourd'hui, sans bourse d'études ou sans solidarité sociale, la poursuite des études serait un pari (presque) perdu d'avance. Autrement, nombre d'enfants quitteraient l'école, faute de moyens...

Les répercussions du phénomène scolaire permettent aussi de comprendre certaines pratiques actuelles. Dans les zones défavorisées (en ville comme dans les campagnes), les parents d'élèves consentent d'énormes sacrifices pour multiplier les chances de leurs enfants d'aller à l'école. Les ponctions volontaires qu'ils opèrent sur leurs maigres revenus se traduisent de plus en plus souvent aujourd'hui par la construction de salles de classe dans leur localité, dans l'espoir que l'administration y affectera des instituteurs ou des professeurs de collège... *A cause de ces pratiques, dans un pays comme le Sénégal, la carte scolaire s'est densifiée en dehors de toute prévision et de toute planification.*

Bref, l'école est un droit pour tous. Toutes les couches de la société en ont une conscience claire et veulent en jouir.

Ainsi, avec la prise de conscience des bénéfices de la scolarisation dans une société moderne, la demande d'éducation a nettement progressé en ville comme dans les campagnes. Aujourd'hui, jusque dans les coins les plus éloignés des centres de décision, les populations réclament des écoles et des maîtres pour l'instruction de leurs enfants.

Face à la forte demande d'éducation, les Etats africains n'ont souvent eu d'autres réactions que la sélection et le clientélisme pour les partis au pouvoir. Ils semblent y avoir été contraints par les dures réalités. En effet, la croissance démographique, les difficultés économiques et financières, le '*mal-développement*' (c'est-à-dire un sous-développement non maîtrisé en trente ans d'indépendance) semblent s'être durablement installés. Ils paraissent surtout montrer le caractère élitiste de l'école.

En définitive, tout dysfonctionnement dans l'enseignement supérieur prend des proportions démesurées parce que :

- les meilleures promotions sociales sont généralement réservées aux diplômés de l'université,
- et chaque groupe social veut assurer la sauvegarde de ses intérêts.

Mais l'école pourrait-elle assurer à tous la même promotion ?

Il est naturel que l'enseignement supérieur, le sommet de la pyramide scolaire qui détermine l'organisation et le fonctionnement de tout le système éducatif, manifeste de façon plus évidente toutes les difficultés qui secouent l'appareil éducatif.

## V- Les faiblesses de l'enseignement supérieur.

Face à l'afflux de nouveaux bacheliers, avec les taux élevés de redoublements dans les facultés, le niveau des bacheliers arrivant du secondaire a été (vite) indexé comme cause principale des difficultés de l'enseignement supérieur. Les solutions adoptées contre l'accroissement du nombre des inscriptions et les taux de redoublement ont principalement consisté en l'adoption d'un système d'orientation dès 1972 et le rétablissement du baccalauréat en deux parties sur une très courte période (1981-1987). Quant au principe de l'orientation, il a donné peu de résultats satisfaisants : au fil des ans, toutes les promotions de bacheliers ont été automatiquement orientées dans les facultés.

Aujourd'hui, le niveau des bacheliers arrivant à l'université (niveau jugé souvent faible) est régulièrement cité comme étant la cause principale des problèmes actuels de l'enseignement supérieur au Sénégal. Il est probable que le niveau d'admission des bacheliers à l'université et, surtout, leur comportement en tant que groupe (de pression sur les autorités) jouent un rôle important dans les dysfonctionnements qui ont pu être observés à de l'université <sup>(37)</sup>. Mais d'autres facteurs viendraient s'y greffer. Il existe même une forte convergence entre les faiblesses souvent évoquées par les pouvoirs publics au Sénégal <sup>(38)</sup> et les analyses de la BANQUE MONDIALE <sup>(39)</sup>.

---

<sup>37</sup>- Tade AKIN-AINA (janvier 1994) : Qualité et pertinence : les universités africaines au 21ème siècle, op. cit., p. 29 , analyse comme suit le rôle des étudiants dans la crise des universités africaines : «Une composante très importante de la vie universitaire est constituée par la population estudiantine et par le rôle qu'elle joue. Dans le cas présent (*l'auteur traite des contraintes internes de la crise*), les étudiants jouent un rôle aussi bien positif que négatif. Lorsqu'ils ne sont pas directement concernés, ils jouent un rôle très positif dans les exigences qu'ils présentent au gouvernement et aux autorités universitaires pour obtenir une représentation accrue, plus de démocratisation et de responsabilisation. Ils contribuent également aux luttes pour la justice sociale et l'équité. Mais ils jouent un rôle négatif lorsque leurs intérêts immédiats et leur bien-être semblent menacés, en ce sens qu'ils compliquent les contraintes qui gênent le bon fonctionnement de l'université. Ils ont fréquemment constitué une force politique qui résiste aux réformes de l'université dans la mesure où cela affecte le fait de faire payer les services, de réorganiser la gestion des services municipaux et/ou d'imposer des critères plus rigoureux en matière de systèmes d'admissions et d'examens. En particulier, les étudiants participent fortement aux attaques contre l'éthique universitaire sous la forme d'admissions frauduleuses et aux négligences professionnelles en matière d'examens. Etant donné qu'ils font partie de la société de plus en plus matérialiste et instrumentaire, les étudiants ont introduit dans leur vie universitaire la moralité prédominante du monde non-universitaire qui rend quelquefois absurdes certaines exigences d'auto-contrôle au niveau de l'honnêteté intellectuelle».

<sup>38</sup>- Ministère du Plan et de la Coopération (octobre 1989). Plan d'orientation pour le développement économique et social 1989-1995) (VIII<sup>e</sup> Plan). Voir pp 89-92.

<sup>39</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal : les enjeux de la réforme; Banque Mondiale/Division Opération-population et ressources humaines/Département du Sahel/Bureau Régional Afrique (mars 1992); voir pp ii à vii.

## VI- Quelles leçons tirer du passé ?

Avec les indépendances de 1960, la jeune République du Sénégal héritait de toutes les structures fédérales créées pour l'AOF et, à certains égards pour l'AEF : immense entité géographique, économique, politique, administrative et culturelle. Le Sénégal héritait aussi de toutes les structures d'enseignement et de formation, y compris l'Université de Dakar, alors reconnue comme XVIII<sup>e</sup> université française. A ce titre, ses programmes étaient en tout point identiques à ceux de la métropole et ses diplômes et titres admis en validité de plein droit en France <sup>(40)</sup>.

Le Sénégal indépendant a difficilement rompu avec les habitudes scolaires et universitaires de la période coloniale. L'assistance technique et culturelle assurait à la France un droit de regard sur l'université. En principe, la participation française au budget de l'Université de Dakar devait être progressivement 'déplafonnée', et prendre fin théoriquement en 1981-82 <sup>(41)</sup>. Cependant, à la demande du Sénégal, la France continue d'envoyer des assistants techniques pour l'enseignement supérieur.

Cette forme de coopération avec l'ancienne métropole s'estompe, elle aussi, progressivement. Dans quelle mesure la réduction du nombre des enseignants relevant de la coopération avec la France relève-t-elle des difficultés que ce pays rencontre lui-même pour recruter les enseignants dont il a besoin pour son système éducatif ? Quelle est la part de répercussion de la réorientation générale de la diplomatie française dans cette réduction des personnels enseignants envoyés en mission de coopération hors de France ?

Le Sénégal n'ayant pas su rompre avec son passé colonial en matière d'enseignement et de formation, certaines des difficultés actuelles du système éducatif ont une origine qui remonte loin dans le passé colonial. Parmi celles-ci, les principales auraient pour cause :

- le maintien voire le renforcement des traditions et des pratiques scolaires instaurées par l'administration coloniale pour satisfaire les besoins de l'époque coloniale ;
- le maintien du français comme principale langue d'enseignement ;
- le recrutement automatique de tous les diplômés (surtout de l'enseignement supérieur) dans l'administration, ce qui renforce le fonctionnarisme, paralysant les initiatives individuelles et privées ;
- l'inadéquation des structures éducatives aux nouveaux besoins entraînés par les indépendances et les impératifs du développement socio-économique et culturel ;
- l'engouement des intellectuels pour l'enseignement général, au détriment des formations de techniciens : l'Université de Saint-Louis ouverte en 1990 reproduit le modèle français (Unités de valeur, DEUG), des filières qui existent déjà à Dakar (Lettres, Droit, Economie, Maths, etc.)... alors qu'elle est au coeur d'une région à vocation agricole, surtout après la mise en eau des grands barrages sur le Fleuve Sénégal ;
- la prise en charge de la totalité des budgets de l'éducation par les pouvoirs publics (d'abord la France, et actuellement l'Etat du Sénégal) : par le jeu des bourses, des aides scolaires et assistance sociale et médicale, les étudiants sont encouragés à s'éterniser dans les études comme échappatoire à des lendemains peu certains.
- le manque de définition de missions nouvelles pour l'UCAD après 1960

<sup>40</sup>- Voir Université de Dakar/Rectorat (1976) : Textes relatifs à l'Université de Dakar, Dakar : Université de Dakar 1976. Ce recueil de textes, en particulier des accords de coopération avec la France et le Sénégal, permet de saisir toute l'évolution de l'Université de Dakar...

<sup>41</sup>- Voir : Université de Dakar (1976). Textes relatifs à l'Université de Dakar. Cf p. 54.

Cependant, en 1963, la Conférence de Tananarive sur l'avenir de l'enseignement supérieur recommandait aux responsables : «1°- d'assurer le respect des normes universitaires internationales ; 2°- de créer les conditions de l'unification de l'Afrique ; 3°- de favoriser l'étude et la connaissance de la culture et du patrimoine africains et, par des activités de recherche et d'enseignement dans le domaine des études africaines, redresser l'image déformée que l'on peut se faire de l'Afrique ; 4°- de mettre complètement en valeur les ressources humaines de l'Afrique de façon à lui permettre de faire face à ses besoins en personnels ; 5°- d'orienter la formation de tout l'être humain en vue de l'édification nationale ; 6°- d'élaborer au cours des années un type vraiment africain d'enseignement supérieur, au service de l'Afrique et de son peuple, tout en éveillant le sentiment de l'appartenance à la grande famille de l'humanité»<sup>(42)</sup>.

Certes, les programmes (principalement en Histoire et en Géographie) ont été « africanisés », des enseignants africains recrutés. Mais l'Université de Dakar est plus que jamais attachée aux lointaines origines des universités françaises, «dont les plus anciennes avaient été créées au XIII<sup>e</sup> siècle », et se sont singularisées en Europe jusqu' en mai 1968 par « leur inaptitude à s'ouvrir aux courants scientifiques nouveaux, à s'adapter aux besoins de l'Etat et de l'industrie (...)»<sup>(43)</sup>.

Les indépendances et la balkanisation, elles aussi, font de l'Université de Dakar une institution à bien des égards disproportionnée par rapport aux réalités du Sénégal. Tout ceci se traduit par l'inadaptation du système éducatif aux réalités actuelles. L'Ecole Sénégalaise est malade de son passé.

Les modes de fonctionnement, les programmes et les diplômes de l'enseignement supérieur au Sénégal attestent d'un réel conservatisme. Les conceptions et les représentations actuelles (des décideurs, des enseignants et des élèves), viseraient à reproduire le plus fidèlement les (anciennes) pratiques françaises. La détermination des études supérieures sénégalaises par le modèle français est aujourd'hui encore si importante que :

1°- toute équivalence de diplôme, comme un Ph D des Etats Unis, du Canada ou d'Allemagne, un Doctorat obtenu en Belgique ou en Suisse, se fait par rapport aux normes françaises, par rapport au cursus français, par rapport au Doctorat de Troisième cycle et au Doctorat d'Etat;

2°- le Sénégal (toutes autorités confondues) reste, de façon affective attaché à l'ancienne thèse d'état...

<sup>42</sup>- UNESCO (1963): L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique. Rapport de la Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique (Tananarive, 3-12 septembre 1962), Paris : UNESCO 1963, p. 19.

<sup>43</sup>- Laurent SCHWARTZ (1987) : Où va l'enseignement supérieur ? Rapport du Comité National au Président de la République, Paris : Gallimard 1987, p. 21.

## VII- Les tentatives d'assainissement.

L'Université de Dakar serait donc malade de son passé et de « l'absence d'une volonté politique d'assainissement de l'espace universitaire » selon son recteur (Souleymane NIANG, mai 1994 <sup>(44)</sup>).

L'assainissement souhaité est en cours d'élaboration. En effet, le contexte universitaire et le contexte social semblent être propices à des mutations en profondeur. Dès avril 1992, le gouvernement du Sénégal créait une structure de concertation nationale sur l'enseignement supérieur. Cette structure regroupait, autour d'un Modérateur <sup>(45)</sup>, le gouvernement, la communauté universitaire, les syndicats, la société civile, les partis politiques et des personnalités invitées es qualité. Elle devait procéder par la consultation de tous les partenaires et rechercher un consensus autour des réformes nécessaires pour la rénovation de l'enseignement supérieur.

En réalité, la Concertation Nationale pouvait faire l'économie de certaines analyses car elle disposait d'un fonds documentaire très riche. Le coordonnateur étranger, Verhaegen (Belgique) établit, à ce propos, une double constatation. Tout d'abord, il affirme : « écrire que l'enseignement supérieur au Sénégal traverse une période difficile est un euphémisme ».

Mais surtout il souligne : « Les responsables tant gouvernementaux qu'universitaires, conscients de l'impasse dans laquelle le système s'engageait, ont multiplié les études, développé des projets, réuni des Etats Généraux (rarement une Université comme celle de Dakar a fait l'objet d'un aussi grand nombre d'audits et de propositions de toutes sortes) » <sup>(46)</sup>.

Si les remèdes préconisés jusque avant la Concertation n'ont pas produit les effets escomptés, c'est probablement parce qu'ils n'étaient pas totalement appropriés à la situation.

---

<sup>44</sup>- Remontant aux Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) (1981), qui recommandaient "une réforme de l'enseignement supérieur devant conduire à **l'émergence d'une Université de développement** (souligné par l'auteur), le recteur de l'UCAD constate que "faute de moyens, les Conclusions (des EGEF) n'ont pu être appliquées et ce fut le début de la dérive. Il y eut alors les turbulences de 1984 et la grève qui s'en suivit, une grève contre les systèmes pédagogiques de compétences en cours, une grève pour la suppression des notes éliminatoires, pour les dérogations automatiques; bref pour la médiocrité. L'Université ne voulut pas céder aux revendications des étudiants. C'est le 'Politique', contre l'avis de l'Université, qui accepta et imposa à l'Institution les conditions des étudiants. Ce fut la deuxième dérive. Les étudiants ont désormais appris qu'ils pouvaient directement négocier avec le Gouvernement, les questions pédagogiques relevant des Autorités académiques. Et l'on vit même, à cette occasion, le Pouvoir récompenser un étudiant exclu de l'Université pour violence contre ses professeurs, en lui attribuant une bourse d'études pour l'Etranger...". Souleymane NIANG (mai 1994) : L'Université de Dakar : Stratégies, prospectives et mise en oeuvre; Dakar : Rectorat (mai 1994), voir pp. 13/15.

<sup>45</sup>- Le Modérateur (Assane SECK), nommé par le Président de la République, avait été professeur de Géographie à l'Université de Dakar. Il avait aussi été pendant de longues années ministre de l'Education Nationale sous le mandat du Président Senghor.

<sup>46</sup>- VERHAEGEN, cité in Récapitulation générale des recommandations de la Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur. Dakar 1994 (sdnl). p. 10.

Le coordonnateur étranger soutient : «il a bien fallu constater que malgré le volume de papier, malgré l'abondance des prescriptions, la situation n'a fait qu'empirer et la plupart des projets, par ailleurs coûteux, sont restés lettre morte. La massification de l'Université s'est accrue sous la poussée démographique des nouveaux bacheliers, les moyens n'ont pas suivi et les méthodes de gestion n'ont pas été adaptées. Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que se soit développé un mécontentement généralisé dans l'Université, se traduisant par les revendications excessives de ses acteurs menant elles-mêmes à des grèves d'enseignants, des grèves d'étudiants, et d'autres désordres perturbant gravement la vie académique. Le résultat de cet état de choses a été inévitable : année blanche, suppression de sessions d'examens, taux de réussite catastrophiques, dérogations à la pelle, dégradation de la recherche, heures complémentaires incontrôlées, etc.»<sup>(47)</sup>.

Il était donc urgent (il est urgent) de tenter de remédier au blocage permanent de l'Université de Dakar. De l'aveu du coordonnateur étranger, des solutions avaient été envisagées. Une institution comme la Banque Mondiale s'était déjà intéressée à la question<sup>(48)</sup>. La Concertation Nationale serait-elle une remise en cause globale de toutes les solutions avancées jusque là, ou bien traduirait-elle un changement d'approche et de stratégie ?

La Banque Mondiale semble avoir été une pièce maîtresse de la Concertation. Car c'est «en accord avec la Banque Mondiale qui a accepté de financer l'étude, (que) les termes de référence (de la Concertation) ont été regroupés pour constituer un ensemble englobant les trois grands volets de l'Enseignement Supérieur : administratif et financier, académique et pédagogique, et social»<sup>(49)</sup>.

Après seize mois de travail, le Modérateur remettait en août 1993 aux autorités sénégalaises les conclusions de la Concertation Nationale. Les conclusions comprenaient vingt recommandations<sup>(50)</sup>. Celles-ci devaient être mises en application à partir la rentrée 1994/95. Dès l'année académique 1994/95, les universités (Dakar et Saint-louis) devaient :

- 1°- mieux contrôler les inscriptions (en particulier à l'UCAD),
- 2°- et mieux maîtriser les flux à l'entrée (en particulier à l'UCAD).

<sup>47</sup>- VERHAEGEN, op. cit., pp. 10/11.

<sup>48</sup>- Voir Notamment : Banque Mondiale (mars 1992). Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal : les enjeux de la réforme. Cette étude pourrait être considérée comme étant un focus sur une autre étude de la Banque Mondiale, celle-là plus générale : Banque Mondiale (1988). L'éducation en Afrique Subsaharienne . Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion.

<sup>49</sup>- Récapitulation générale des recommandations de la Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur, p. 9.

<sup>50</sup>- 1°- Le versement du quart du budget au début de chaque trimestre; 2°- la nomination du recteur (l'Assemblée de l'Université propose trois candidats); 3°- la composition des Assemblées de l'Université et de Facultés et des membres extérieurs cooptés; 4°- centralisation de la gestion au niveau du rectorat; 5°- nomination des doyens et composition des assemblées de facultés (sur élection); 6°- maîtrise de flux et gestion des effectifs; 7°- regroupement des établissements ou enseignements (de même vocation ou nature); 8°- création d'une Chancellerie de l'enseignement supérieur et de la recherche; 9°- encadrement des étudiants et évaluation pédagogique des enseignants; 10°- les mesures appliquées en cas de grève; 11°- le découpage de l'année universitaire; 12°- sur les unités de valeur; 13°- création d'une commission de l'enseignement; 14°- sur « l'entreprenariat »; 15°- création d'une commission de la recherche; 16°- charge horaire des enseignants; 17°- la carrière des enseignants; 18°- réorganisation administrative et financière des universités; 19°- l'assainissement des oeuvres universitaires; 20°- l'assainissement de la gestion des bourses.

Ainsi, s'agissant du contrôle des inscriptions, aucun dérogataire (étudiant autorisé à s'inscrire en faculté après plusieurs échecs) ne devait être admis à l'Université en 1994/95. Autrement dit, tous ceux qui avaient été étudiants jusqu'en 1993/94 et qui avaient épuisé le droit à l'inscription devaient être renvoyés de l'Université. S'agissant de la maîtrise des flux à l'entrée, les autorités académiques avaient reçu l'autorisation de recruter selon la capacité d'accueil et d'encadrement pédagogique des structures...

Certes, il est trop tôt pour apprécier la réforme que suppose la mise en oeuvre des recommandations de la Concertation Nationale. Mais il est à craindre qu'aucune de ces mesures ne soit réellement appliquée. En effet, soumis à diverses pressions dont celle des anciens étudiants, le Gouvernement a dû progressivement demander aux autorités académiques de surseoir à la mise en application de certaines des mesures qui concernaient particulièrement les étudiants.

Ces attermoissements peuvent faire redouter le retour à un *statu quo*. S'il en était ainsi, l'observation que le coordonnateur étranger faisait au début de la Concertation pourra être répétée : «rarement une Université comme celle de Dakar a fait l'objet d'un aussi grand nombre d'audits et de propositions de toutes sortes...»

*Quel bilan pourrait être esquissé des solutions qui sont envisagées jusqu'aujourd'hui ?*

D'une manière générale, la Concertation Nationale semble avoir procédé comme les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (janvier 1981). Elle semble avoir privilégié l'écoute de tous ceux qui sont intéressés par la question pédagogique et par l'enseignement supérieur. Ainsi, les principaux auteurs des nouvelles recommandations pour lever les difficultés actuelles sont : la Banque Mondiale, le Gouvernement du Sénégal, les universités, les étudiants, les syndicats et les partis politiques.

Compte tenu de la nature de la question examinée (*réguler une situation pédagogique*), quel était le statut scientifique des personnalités consultées ? S'agissait-il de 'bonnes volontés' ou d'experts ? Quels pouvaient être les apports objectifs des personnalités consultées dans la recherche de solutions adéquates, pertinentes et efficaces au problème à résoudre ?

Les réformes proposées sont-elles accompagnées de justifications valides et pertinentes ? Les propositions qui ont été faites et celles qui ont été retenues ont-elles été précédées par des études diagnostiques en profondeur ? Quelle est la part de la résistance aux changements décelable chez les enseignants qui étaient représentés par leurs syndicats ? Les propositions avancées par les différentes parties en présence (gouvernement, syndicats des enseignants, société civile, Banque Mondiale, etc.) sont-elles fondées sur une approche prospective ?

En tout état de cause, la mise en garde de Jacques HALLAK (1971) <sup>(51)</sup> pourrait être ici rappelée : «la remise en cause, le 'changement', 'l'innovation' doivent être planifiés et non pas proposés à la légère sans études préalables, sans expérimentations, sans efforts longs et coûteux d'application».

<sup>51</sup>-Jacques HALLAK (1971). Y a-t-il une limite à l'effort financier en faveur de l'éducation ? In Revue Française de Pédagogie, N° 15 (avril, mai, juin 1971). p. 21.

Tenir compte de cette assertion suppose dessiner ou élaborer un cadre scientifique afin de comprendre et d'expliquer les phénomènes observés, afin de tenter de leur trouver des solutions. En effet, les jugements souvent établis sur la base de données comparables à des photographies (sorte d'instantanés), ou de données de type transversal (données relatives à différents niveaux d'enseignement considérés en un même moment)<sup>(52)</sup>, ne pourraient suffire à établir des diagnostics précis et à avancer des solutions appropriées. Il est même fort probable que certaines analyses et les solutions auxquelles elles ont abouti puissent cacher des présupposés idéologiques<sup>(53)</sup>.

Les analyses 'faites de l'extérieur' devraient donc être corrigées ou complétées par la mise en oeuvre de «recherche (de type) fondamentale (qui) apporte la base des innovations les plus importantes (et) constitue une garantie contre la routine et la fonctionnarisation qui tendent à s'installer rapidement dans les services uniquement axés sur le développement» (DE LANDSHEERE 1982, p. 11). L'argumentation en faveur de la recherche scientifique pour diagnostiquer en profondeur les dysfonctionnements du système d'enseignement devrait également tenir compte de l'origine des chercheurs. A ce propos, DE LANDSHEERE notait que, «comme l'économie, le développement de l'éducation et de la recherche nécessaire à cet effet doit s'opérer de façon endogène pour être vraiment significatif et profond. D'où le drame de la presque totalité des pays pauvres, si souvent dépourvus de services de recherche et de développement en éducation alors qu'ils en ont le plus besoin»<sup>(54)</sup>.

<sup>52</sup>- Selon J. CAMBON et F. WINNYKAMEN, in Antoine LEON (1977) : Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris : PUF, chapitre V : La construction de la situation expérimentale, p. 141-142 : si la méthode transversale «est économique et rapide, puisqu'elle permet de traiter en un raccourci temporel considérable des résultats obtenus par des groupes (...) très différents (...), elle ne permet pas de suivre un processus évolutif sur les mêmes individus (ou groupes d'individus)».

<sup>53</sup>- S'agissant des analyses de la Banque Mondiale et surtout de son étude «*L'Éducation en Afrique subsaharienne*» (voir bibliographie), Tade AKIN-AINA (janvier 1994) : Qualité et pertinence..., écrit (p. 21) : «En 1988, la Banque Mondiale a rédigé une étude politique intitulée 'L'éducation en Afrique subsaharienne', un document qui se situait au niveau très général lié au processus d'ajustement et qui critiquait fortement la structure et le fonctionnement du secteur de l'éducation en Afrique et s'efforçait de définir le programme de revitalisation, d'ajustement et d'expansion de l'éducation en Afrique. Etant donné la nature et la complexité de la région, la participation limitée des Africains à la production de ce travail, et le contenu économique monétariste et néo-classique évident du document, la réaction que l'on aurait dû enregistrer lors de sa parution, aurait dû en être une confrontation intellectuelle et théorique des hypothèses et des valeurs sous-jacentes, de la méthodologie adoptée pour l'étude et des conclusions tirées de données disponibles relativement limitées. Mais, connaissant la puissance de l'institution qui avait commandé l'étude, et étant donné qu'il s'agissait d'un schéma de politique et de financement à long terme, les réactions à ce document devaient dépasser la théorie pure et entrer dans le domaine de la politique et de négociations approfondies. L'axe principal des recommandations de politique relatives à l'enseignement supérieur contenues dans ce document comportait : (i) le changement de la proportion des diplômés de l'enseignement supérieur, ce qui peut impliquer des effectifs moins importants dans certains domaines d'études, (ii) l'accroissement de l'efficacité, (iii) l'amélioration de la qualité et iv) la dérégulation et la suppression de subventions présentées comme allégeant le fardeau qui pesait sur les sources publiques de financement par une augmentation de la participation des bénéficiaires et de leurs familles à ces coûts. Sans nier les mérites de ce document, on peut dire que les préoccupations qu'il exprimait en faveur de l'enseignement supérieur étaient moindres à ce que l'expérience historique des autres régions du monde avait révélé être la norme alors que la préférence non voilée pour l'enseignement primaire apportait à l'évidence, la preuve d'un instrumentalisme malthusien préoccupé par la réduction de la natalité ».

<sup>54</sup>- Gilbert DE LANDSHEERE (1982). La recherche expérimentale en éducation. Lausanne (Suisse) / UNESCO/Delachaux & Niestlé. Voir p. 10 et 11.

A cette étape de l'analyse de la situation éducative au Sénégal, **la question générale** de la recherche serait alors de savoir si *les dysfonctionnements actuels de l'enseignement, en général, et de l'enseignement supérieur, en particulier, au Sénégal ne seraient pas mieux expliqués et compris :*

*1°- en général, en établissant la continuité et la discontinuité, la ressemblance et les divergences entre les résultats des recherches menées sur le système d'enseignement du Sénégal et les résultats obtenus ailleurs; en tentant d'expliquer les points de jonction ou de disjonction en référence aux recherches en éducation à travers le monde et aux recherches de comparaison entre pays développés et pays en développement;*

*2°- en particulier, en partant de données statistiques plus complètes, tenant compte de l'évolution et des résultats obtenus par des groupes admis au même moment dans un cycle de formation; en procédant à l'analyse de données diachroniques, contrairement aux études comme celles de la Banque Mondiale et des autorités universitaires qui semblent plus souvent privilégier des données de type transversal.*

*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 <sup>(1)</sup>, 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 <sup>(2)</sup>. 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» <sup>(3)</sup>. 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» <sup>(4)</sup>.

**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» <sup>(5)</sup>.

<sup>1</sup>- 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

<sup>2</sup>- 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.

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

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

<sup>5</sup>- 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»<sup>(6)</sup>. 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»<sup>(7)</sup>. Pour cette période, les conclusions du Rapport de Coleman et des travaux de l'IEA cités par HEYNEMAN<sup>(8)</sup> vont dans le même sens.

Toutefois, la *théorie de l'héritage culturel* et la *thèse des handicaps socio-culturels* devraient être nuancées<sup>(9)</sup>. 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»<sup>(10)</sup>.

### **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»<sup>(11)</sup>. 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<sup>(12)</sup>.

<sup>6</sup>- 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.

<sup>7</sup>- 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.

<sup>8</sup>- 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).

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

<sup>10</sup>- Jean-Michel BERTHELOT (1983). Le piège scolaire. Voir page 291.

<sup>11</sup>- Jean-Michel BERTHELOT (1983). Le piège scolaire. Voir page 293.

<sup>12</sup>- 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 <sup>(13)</sup>.

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» <sup>(14)</sup>.

Par contre dans les pays en développement comme ceux d'Afrique, «exploités et culturellement déstabilisés par les plus riches» <sup>(15)</sup>, 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 <sup>(16)</sup>.

---

<sup>13</sup>- 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).

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

<sup>15</sup>- G. DE LANDSHEERE (1992), Former des enseignants pour le XXI<sup>e</sup> 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.

<sup>16</sup>- 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» <sup>(17)</sup>. 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» <sup>(18)</sup>.

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» <sup>(19)</sup>.

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» <sup>(20)</sup>. Par contre, «plus le pays est pauvre, plus la qualité scolaire détermine le rendement» <sup>(21)</sup>.

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*» <sup>(22)</sup>.

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 <sup>(23)</sup>. 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.

<sup>17</sup>- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 313.

<sup>18</sup>- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 314.

<sup>19</sup>- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 314.

<sup>20</sup>- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 316.

<sup>21</sup>- S. HEYNEMAN (1986), op. cit., p. 324 et ss.

<sup>22</sup>- 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).

<sup>23</sup>- 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»<sup>(24)</sup>, 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»<sup>(25)</sup> 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.

---

<sup>24</sup>- PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), op.cit., p. 231.

<sup>25</sup>- 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 <sup>(26)</sup>, «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.).

---

<sup>26</sup>- 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 <sup>(27)</sup> 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'*» <sup>(28)</sup>.

En règle générale, la différenciation sociale grâce aux seuls critères économiques objectifs est d'autant plus ténue 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*» <sup>(29)</sup>. 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 <sup>(30)</sup>. 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

<sup>27</sup>- 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).

<sup>28</sup>- S. HEYNEMAN (1986), op. cit. p. 331.

<sup>29</sup>- S. HEYNEMAN (1986), op. cit. p. 336.

<sup>30</sup>- 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 <sup>(31)</sup>.

---

<sup>31</sup>- 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»<sup>(32)</sup>.

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.

---

<sup>32</sup>- 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 <sup>(33)</sup>

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» <sup>(34)</sup>.

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 (...)» <sup>(35)</sup>.

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

---

<sup>33</sup>- 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).

<sup>34</sup>- 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

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

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

Selon Carol Lancaster de l'USAID qui consacre une étude à '*L'évolution en Afrique subsaharienne*'<sup>(37)</sup>, «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»<sup>(38)</sup>.

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.

---

<sup>36</sup>- 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.

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

<sup>38</sup>- 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) <sup>(39)</sup>.

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» <sup>(40)</sup>.

<sup>39</sup>- Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Dakar.

<sup>40</sup>- 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 ?***

*L'éducation est considérée comme un service national et comme la plus haute mission de l'Etat puis qu'elle conditionne la qualité de l'avenir individuel comme le rythme et le niveau du développement et du progrès collectif dans tous les domaines; il est du devoir impératif de l'Etat de veiller scrupuleusement à assurer la même qualité et la même accessibilité aux services éducatifs pour toutes les régions, à tous les niveaux, ainsi que la répartition équitable de l'effort financier requis. Les modalités de la politique de financement doivent s'inspirer de ces préoccupations fondamentales.*

*Propos d'un ministre de l'éducation du Québec, cités par Jean Louis Bernard, Doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, in «La qualité en éducation : enjeux et perspectives»<sup>(1)</sup>*

## Chapitre IV

### LE CONCEPT D'EFFICACITE

---

<sup>1</sup>- BIBEAU, Gilles et collaborateurs (1985). La qualité en éducation : enjeux et perspectives. Université de Montréal/Faculté des sciences de l'éducation : Actes du Colloque sur 'la qualité en éducation : enjeux et perspectives', textes colligés et présentés par Gilles Bibeau et collaborateurs

## Chapitre IV :

**LE CONCEPT D'EFFICACITE****I- Eléments de définition****1.1- Approche générale**

Avec le rôle croissant que la Banque Mondiale et les institutions financières internationales jouent dans l'économie mondiale, les exigences d'efficacité sont actuellement au centre de toutes les préoccupations. Les principes d'efficacité sont de plus en plus recherchés, sinon prônés, dans toutes les entreprises et dans toutes les institutions. Ces nouvelles orientations économiques et financières n'ont pris que récemment l'ampleur qu'elles connaissent actuellement. Un tel phénomène qui a d'importantes répercussions politiques peut être mis au compte du renouveau des théories économiques néo-libérales qui sous-tendent la politique des institutions financières internationales. Ceci explique, probablement, que le concept d'efficacité, dans sa connotation économique, ne figure pas dans plusieurs dictionnaires spécialisés de l'éducation. Par exemple, DE LANDSHEERE (1979) dans la première édition de 1979 du *Dictionnaire de l'évaluation et de la mesure en éducation* ne définit que l'indice d'efficacité, l'indice d'efficacité de la prédiction et le test d'efficience <sup>(2)</sup>. Le concept n'est pas non plus défini dans l'édition de 1988 du *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie* <sup>(3)</sup>.

LEGENDRE, dans l'édition de 1993 du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2ème édition) <sup>(4)</sup>, définit l'*efficacité* (1) comme «degré de réalisation des objectifs d'un programme ou degré d'atteinte d'un objectif», (2) «degré d'atteinte d'un objectif, tout en considérant des variables d'efficience et d'impact». Selon cette source (p. 476), «l'efficacité s'exprime toujours en pourcentage puisque la valeur est obtenue en mettant en rapport deux objets de même nature». La référence à l'économie est évidente sous le second sens, en particulier lorsqu'il s'agit d'efficience. Dans son acception générale, l'*efficience* se définit comme étant le «rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en oeuvre», ou bien comme «l'expression d'une comparaison entre le résultat et les efforts consentis ou les ressources consacrées à la poursuite d'un objectif». Dans son sens restreint d'*efficience de la formation*, elle se définit comme étant «les résultats atteints par les participants à des cours ou à des programmes de formation qui font apparaître un rapport coût-résultats favorable et une bonne adaptation du niveau d'enseignement et des méthodes».

Les définitions ainsi proposées du concept d'efficacité (efficience) renvoient aux notions d'impact, de pertinence et de performance.

Tout comme l'efficacité, les notions d'impact et de pertinence ont un forte connotation économique selon les définitions que LEGENDRE (1993) en donne. Cet auteur définit l'*impact* : «effets recherchés sur un environnement ou une population par la poursuite d'un objectif ou effets constatés, prévus ou imprévus, à la suite des résultats obtenus» (p. 701).

---

<sup>2</sup>- Gilbert DE LANDSHEERE (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF. Voir p. 96-97.

<sup>3</sup>- André LALANDE (1988). *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*. Paris : PUF.

<sup>4</sup>- Renald LEGENDRE (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin/Paris : Eska (2ème édition). Voir p. 476-477.

Pour LEGENDRE (1993), au sens général, la *pertinence* signifie «degré de lien significatif entre les résultats obtenus et les besoins à satisfaire ou entre les objectifs poursuivis et les besoins à satisfaire».

Au sens restreint de *pertinence de la formation*, elle signifie «conformité des connaissances, des qualifications et des compétences acquises par les stagiaires avec les exigences des emplois offerts et avec les besoins prioritaires du marché du travail » (p. 984). La référence à l'économie paraît ici assez évidente.

LEGENDRE emprunte à DE LANSHEERE (1979, p. 198) une première partie de sa définition de la performance. Selon DE LANSHEERE, la *performance* «désigne (...) un résultat individuel (performance scolaire d'un élève), par opposition au rendement, résultat collectif» (DE LANSHEERE, 1979, p. 198). LEGENDRE précise la notion de performance comme étant «le rapport entre l'accomplissement réel, à savoir les résultats obtenus, avec l'utilisation d'un niveau de ressources de référence en regard d'attentes fixées et de résultats projetés, qui peut être : 1- un niveau de ressources standard ou étalon; 2- un niveau de ressources comparatif non standard; 3- un niveau de ressources utilisé antérieurement pour un résultat atteint; 4- un niveau de ressources fixé comme objectif indépendant de toute comparaison» (LEGENDRE 1993, p. 977). Ainsi comprise la notion de performance a une forte connotation économique.

Ainsi, dans son acception la plus générale et dans son application en éducation, le concept d'efficacité est fortement déterminé par des exigences économiques évidentes. La montée en puissance des théories économiques néo-libérales ne serait pas étrangère à l'intérêt que la recherche en éducation porte actuellement à l'efficacité. La mondialisation de l'économie et les doctrines économiques qui sous-tendent le néo-libéralisme semblent être aujourd'hui une puissante idéologie politique, sinon l'unique idéologie à laquelle tous (décideurs et chercheurs) se réfèrent. Ces courants de pensée s'imposent progressivement partout au monde.

L'affiliation à l'économie des recherches actuelles sur l'efficacité paraît encore plus évidente dans la notion de rendement qui a été plus à la mode que celle d'efficacité dans l'enseignement. Selon LE THANH KHOI (1967), « si l'enseignement est une industrie particulière, il ne doit pas moins tendre comme toute industrie, au rendement le plus élevé », en recherchant « les conditions de cette efficacité, celle-ci étant entendue dans son sens le plus large, c'est-à-dire non seulement pédagogique, mais aussi économique, social et politique » <sup>(5)</sup>.

C'est peut-être le renouveau des théories du capital humain qui justifierait la préférence actuellement donnée au concept d'efficacité, et les nombreuses recherches qui lui sont consacrées. Pour ORIVEL (in ACCT 1992), «après une certaine éclipse des travaux fondateurs de DENISON à la fin des années 50 et durant les années 60 sur la relation éducation-croissance, on a assisté ces dernières années, avec notamment des auteurs comme ROMER et LUCAS, à une réactualisation des théories qui accordent un rôle éminent au capital humain dans les processus de croissance. Ces travaux distinguent deux effets-clefs de l'éducation : un effet sur la qualification du facteur travail et un autre sur la production de progrès techniques via les formations scientifiques de niveau élevé et la recherche» <sup>(6)</sup>.

---

<sup>5</sup>- LE THANH KHOI (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit. Voir p 134 et ss.

<sup>6</sup>- François ORIVEL (1992). *Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique 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 : EIB 1992. Voir notamment p. 79.

Pierre GAZALIS (OCDE 1988, p. 17-18) argumente ce regain d'intérêt comme suit : «Leslie Wagner rappelle à juste titre que les discussions sur la productivité, dans les années 60, étaient menées par des économistes, principalement des théoriciens du développement, à la recherche d'une relation causale entre niveau d'éducation et croissance économique. Depuis dix ans, le débat sur la productivité est plutôt alimenté par la crise du financement de l'enseignement supérieur, dans la plupart des pays industrialisés, et il est animé maintenant par les comptables, les technocrates et les élus qui se demandent si l'université peut produire des diplômés meilleurs et en plus grand nombre, avec des ressources financières stables, voire en diminution. Pour eux, la question est de savoir si, puisqu'elle est un service public, surtout lorsqu'elle vit des fonds publics, l'université peut répondre mieux aux besoins des communautés qu'elles dessert, avec une plus grande économie de ressources communes, avec plus d'efficacité, avec plus de qualité. En un mot, avec plus de productivité»<sup>(7)</sup>.

Il était donc normal que le rendement ait été au centre des recherches menées par les économistes, tenants du capital humain. Dans les années 60, Le centre d'intérêt des économistes était la formation des ressources humaines considérées comme des facteurs de production. Depuis les années 70, Il semble naturel que les préoccupations portent plutôt sur l'efficacité. Car, l'économie a, avant tout, comme centre d'intérêt aujourd'hui la rationalisation de la répartition et de l'utilisation de ressources financières estimées rares. Elle a frôlé plusieurs fois la catastrophe. Les récents crashes économiques ont été des catastrophes à minima qui ont ravivé le souvenir du crash de 1929...

Ces changements de perspectives des approches économiques reliées à l'enseignement peuvent être rapprochés de ceux qui ont été observés dans les recherches dans les sciences fondamentales de l'éducation, en particulier dans la sociologie de l'éducation.

De même que les recherches en sociologie de l'éducation semblent avoir pris une nouvelle orientation à la fin des années 70 (voir supra II.1), l'économie de l'éducation semble elle aussi avoir reconnu un regain d'intérêt à la suite de la flambée des prix du pétrole en 1973 (ORIVEL 1992, PSACHAROPOULOS et WOODHALL 1988, OCDE 1988). Sous l'éclairage des travaux de DENISON, dans les années 60, les économistes s'intéressaient à l'éducation en ayant comme objectif de «vérifier s'il existait une relation de cause à effet entre l'enseignement et la croissance économique». Avec les années 80, la question est de «déterminer (...) si l'expansion souhaitée de l'enseignement exigeait un accroissement proportionnel des ressources, ou bien si elle pouvait être obtenue à un coût unitaire plus faible qu'autrefois»<sup>(8)</sup>. Ces changements d'orientation dans l'approche économique de l'éducation pourraient être expliqués par les préoccupations des pouvoirs publics et des bailleurs de fonds de l'enseignement. La crise économique déclenchée par les perturbations dans le Golfe et le quadruplement des prix du baril de pétrole entraînaient une raréfaction des ressources financières qui doivent de ce fait être mieux gérées...

La concomitance des changements d'orientation qui se produisent sensiblement au même moment dans les approches sociologiques et dans les approches économiques en éducation pourrait être l'objet de recherche.

---

<sup>7</sup>- Pierre CAZALIS (OCDE 1988) : *Les préalables politiques et méthodologiques à l'application de la notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur*, pp. 17-37; in OCDE (1988). *La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur*. Sillery (Québec, G1T 2R1) : Presses de l'Université du Québec.

<sup>8</sup>- Leslie WAGNER (OCDE 1988) : *Exposé introductif sur la notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur*. In OCDE (1988). *La notion de productivité....* Voir p. 79 (article pp 79-146).

Il semble, intéressant de déterminer si le parallélisme ainsi observé relève d'une convergence historique, ou bien s'il s'agit d'une simple contingence temporelle. S'il s'agissait d'une convergence historique, il serait alors important de se demander dans quelle mesure l'économie détermine ou conditionne les paradigmes de la recherche et de l'action. Comme le soutenait le marxisme, la structure économique (de l'économie mondiale actuelle) constituerait-elle le fondement réel qui expliquerait *en dernier ressort* toutes les superstructures institutionnelles (nationales ou internationales) ? Ces changements concomitants ne cacheraient-ils pas plus simplement l'absence de théories consistantes pour expliquer les phénomènes, une sorte d'essoufflement de la recherche ? Pour Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 144), «entre 1960 et 1970 (...) les économistes se sont plus intéressés à la productivité des établissements d'enseignement supérieur et, depuis 1980, ce sujet a bénéficié d'un regain d'intérêt auprès de comptables : aussi n'y a-t-il probablement guère lieu de s'étonner que l'étude des questions d'ordre théorique, abordée il y a un peu plus de vingt ans, n'ait guère progressé».

Face aux nouvelles orientations prises par les économistes, en réalité par '*les comptables*' (L. WAGNER, OCDE 1988, p. 143), il paraît naturel, avec l'intérêt accru de la Banque Mondiale pour les questions éducatives, que la définition la plus heuristique du concept d'efficacité soit proposée par ses experts, comme par exemple George Psacharopoulos et Maureen Woodhall.

Selon PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), «*le concept d'efficacité est utilisé pour décrire les relations entre les facteurs (input) et les produits (output)*»<sup>9</sup>. Ces auteurs distinguent notamment l'efficacité interne de l'efficacité externe. La distinction est également perceptible dans les définitions que LEGENDRE (1993) donne des concepts d'efficience de la formation (efficacité interne), d'impact et de pertinence (efficacité externe).

La question pourrait être posée de savoir s'il ne serait pas plus opportun d'utiliser la notion d'efficience pour traiter de l'efficacité interne, ou de certaines dimensions de l'efficacité interne lorsque celle-ci s'intéresse en particulier aux ressources investies. Le Vocabulaire de LALANDE (16ème édition, 1988, p. 267) suggère cette délimitation des domaines d'application, en proposant de nommer «*efficace la cause qui produit son effet sans rien perdre ni dépenser d'elle-même, efficiente, la cause qui produit son effet en se transformant en lui partiellement ou totalement*». Or, les ressources et les moyens mis en oeuvre (utilisés) dans les systèmes éducatifs se transforment (sont consommés) au moins partiellement au cours du processus d'enseignement-apprentissage.

L'étude des rapports entre les ressources, les moyens et les produits s'intéresserait donc à établir le niveau ou degré d'efficience.

---

<sup>9</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

## 1.2- Synthèse :

Deux concepts semblent devoir jouer un rôle clé dans l'évaluation des systèmes d'enseignement : l'efficacité et l'efficience. Compte tenu de l'état actuel des connaissances, ces notions pourraient être précisées selon que l'objectif visé est d'ordre qualitatif ou quantitatif<sup>(10)</sup>

Tout d'abord, l'efficacité semble toujours être du domaine de la visée, du souhaitable. Elle exprime le rapport entre les sorties et les entrées. La notion de *sortie* regroupe les effets observés. Les *entrées* comprennent les effectifs et les objectifs déclarés.

La notion d'efficacité pourrait être réservée :

- à *l'efficacité interne* au sens de degré de réalisation des objectifs. *L'efficacité interne s'intéresse aux effets internes au système*. Elle peut être appréciée *quantitativement* (rapport entre le nombre d'apprenants achevant avec succès la formation ou produits du système et le nombre d'inscrit en début de formation ou cohorte initiale). Elle peut aussi être appréciée *qualitativement* (rapport entre les connaissances et les compétences après et avant la formation);
- et à *l'efficacité externe* qui se fonde principalement sur l'analyse des rapports entre les besoins et les produits, les besoins servant à rechercher et à mettre en oeuvre des moyens<sup>(11)</sup>, à élaborer et adopter des stratégies<sup>(12)</sup>. *L'efficacité externe s'intéresse aux effets externes au système de formation*. Elle peut être évaluée *quantitativement* (taux d'occupation des produits du système). Elle peut aussi être appréciée *qualitativement* (rapport ou adéquation entre les connaissances et les compétences acquises et celles qui étaient visées).

Ainsi redéfinie, la notion d'efficacité revêt une connotation pédagogique plus étendue que la dimension économique. En effet, même s'il n'a pas de prix, l'enseignement doit faire des résultats. Tenant compte de cette approche et de la nature des résultats, la notion d'*efficience* serait réservée à *l'efficacité économique*.

<sup>10</sup>- Voir le tableau de synthèse des différents types d'efficacité, d'efficience et d'équité de SALL et De KETELE (1995) : *Evaluation du rendement des systèmes éducatifs : approches conceptuelle et problématique*. Manuscrit sous presse.

<sup>11</sup>- Voir Jean-Marie De KETELE (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. extrait de *Le rendement scolaire de l'enseignement universitaire*. In Les Cahiers de la Fondation Universitaire, N° 3, 1989. Selon cet auteur, pour évaluer la productivité d'une institution d'éducation, « la revue de la littérature spécialisée classique (voir la revue de BOURGEOIS, 1986) distingue trois axes susceptibles d'être privilégiés : (a)- *l'efficience technique ou production* : il s'agit de la quantité des sorties du système ('outputs') par rapport à la quantité des entrées ('inputs'); (b)- *l'efficience allocative ou prix* : il s'agit de minimiser les coûts des entrées (prix moindre pour le même résultat); (c)- *l'efficience sociale ou préférence* : il s'agit de privilégier les sorties les plus valables par rapport à la quantité des entrées.

<sup>12</sup>- Pierre GOGUELIN (1987) : *La formation-animation : une vocation*, Paris : Entreprise Moderne d'Édition, p. 71 et ss, définit comme suit la stratégie : «Nous appellerons *stratégie* (conformément à Von Neumann dans la théorie des jeux) un plan d'action si complet qu'il ne puisse être remis en cause par les actes des adversaires ou par la nature (...). Au sens militaire, *la tactique* est l'art de combiner tous les moyens techniques (troupes, armement) au combat afin d'adapter aux circonstances locales les plans de la stratégie. Décider de faire passer un ensemble de connaissances par la voie expositive relève d'une décision stratégique. Répéter une explication, insister sur tel point, donner un exemple, raconter une histoire, illustrer par un croquis, à un moment donné et pour des raisons précises (les élèves n'ont pas l'air de comprendre, ils commencent à dormir, etc.) relèvent de la tactique.»

Tout comme l'efficacité, l'efficience est, elle aussi, de l'ordre de la programmation; elle compare les sorties ou effets observés et les entrées ou inputs, ceux-ci étant ici synonymes de ressources mobilisées. L'efficience ou efficacité économique peut être appréciée en différenciant efficience interne et efficience externe

- *L'efficience interne est quantitative* lorsqu'elle compare les sorties aux entrées à l'intérieur du système de formation, en mettant en relief les données quantitatives (par exemple, le rapport entre le nombre d'apprenants diplômés et les dépenses de personnels, ou bien encore le rapport entre le nombre de diplômés et l'encadrement pédagogique).
- *L'efficience interne est qualitative* lorsqu'elle analyse les sorties et les entrées à l'intérieur du système d'enseignement, en privilégiant l'aspect qualitatif des études (par exemple, appréciation de la qualité des études en fonction des coûts, ou bien encore l'appréciation des connaissances et des compétences acquises par les formés en fonction des enseignants).
- *L'efficience externe* évalue les effets externes au système de formation. Elle est de nature *quantitative* en comparant les produits du système de formation aux emplois (par exemple, le rapport entre le nombre de sortants d'un système de formation occupant un emploi et l'investissement total qui a été nécessaire à leur formation, les emplois occupés peuvent déjà existés ou avoir été créés par les produits eux-mêmes).
- *L'efficience externe* est de nature *qualitative* lorsqu'elle compare le niveau de production ou le poste de production occupé à la formation reçue; elle peut également comparer le niveau de salaire au niveau atteint à l'issue des études (par exemple, rapport entre le niveau de productivité d'une entreprise après et avant un stage de perfectionnement de ses personnels).

Au total et à ce niveau général d'analyse sémantique, l'efficacité interne ou externe, d'une part, et l'efficience interne ou externe, d'autre part, peuvent faire l'objet d'une évaluation en des moments différents. Au plan interne, leur évaluation permet d'apprécier les résultats immédiats obtenus en cours de formation ou dès la fin des études. Au plan externe, leur évaluation permet d'apprécier les effets à moyen ou à long termes des actions de formation.

L'évaluation interne essaie de déterminer :

- si les besoins des individus admis à suivre une formation ont été satisfaits (les besoins auront été traduits en termes d'objectifs pédagogiques à atteindre en cours et à la fin de la formation)
- si les ressources allouées pour la réalisation des objectifs pédagogiques étaient adéquates, pertinentes et suffisantes, et judicieusement utilisées.

L'évaluation externe, qui devrait tenir compte des besoins et des attentes des individus et de la société, s'intéresse en particulier à déterminer

- si les bénéfices attendus sont réalisés, c'est-à-dire à déterminer le degré de correspondance des bénéfices tirés de la formation avec les besoins (les besoins traduits en termes d'objectifs socio-professionnels après la formation)

Dans cette triple interrogation, l'efficacité pourrait être mesurée en fonction

- *des effets obtenus en cours et à la fin de la formation* : combien d'inscrits parviennent en dernière année du programme de formation ? quel est le degré de réalisation des objectifs du programme ? Quel est le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques ?

L'efficience pourrait être analysée compte tenu

- *de la nature et du volume des ressources mises en oeuvre* : quel est le coût de formation d'un formé arrivant en dernière année ou obtenant le diplômé ? quel est le degré d'atteinte des objectifs socio-professionnels ?

L'efficacité et l'efficience pourraient être établies à la lumière *des bénéfices réels*. Les bénéfices peuvent être exprimés en termes de connaissances ou d'insertion dans la vie active. A titre d'exemple,

- *pour l'efficacité* : quelle est la pertinence de la formation, et quelle est la conformité des connaissances acquises en cours de formation par rapport aux connaissances actuelles ?
- *pour l'efficience* : quelle est la nature des qualifications et des compétences acquises comparativement aux exigences des postes de production réels et aux besoins du marché du travail ?

D'une manière générale, les éléments de définition du concept général d'efficacité indiquent la nécessité de distinguer plusieurs niveaux d'évaluation ou d'analyse de l'efficacité. Les niveaux d'analyse dépendraient des circonstances, c'est-à-dire des moments par rapport à la formation comme durée et comme action, au cours desquels les procédures d'évaluation sont mises en oeuvre.

## II- Niveaux d'analyse du concept d'efficacité

### 2.1- Les effets obtenus en cours et à la fin de la formation

Les effets obtenus sur chacun des individus et sur les groupes qui ont suivi la formation pourraient être analysés en termes :

- de nouvelles compétences, c'est-à-dire «l'ensemble des capacités et des aptitudes reliées entre elles» (DE KETELE 1988, p. 217) <sup>(13)</sup> ou «l'habileté acquise grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes (dispensées par la formation) et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques» (LEGENDRE 1993, p. 223). Les compétences peuvent faire l'objet d'évaluation interne ou externe. De telles évaluations peuvent avoir pour objectif de mesurer les performances individuelles ou le rendement scolaire <sup>(14)</sup>;
- de nombre des effectifs sortant avec succès de la formation, comparativement aux effectifs admis au même moment à s'inscrire et à suivre le programme.

L'évaluation des effets obtenus en cours et à la fin d'une formation peut être une activité relativement complexe. Il est plus facile de déterminer les effectifs sortant avec succès par rapport aux effectifs initialement admis à suivre un programme de formation. Tout au contraire, il est plus difficile ou complexe d'évaluer les compétences réellement acquises en cours ou à la fin d'une formation. Deux procédures sont souvent utilisées pour évaluer les compétences acquises :

- l'évaluation scolaire traditionnelle sous la forme de contrôle des connaissances ou d'examens;
- et l'utilisation de tests standardisés.

Les enseignants et les responsables des systèmes d'enseignement ont souvent recours à une grande variété de stratégies pour choisir, administrer et corriger des épreuves de contrôle et de validation des connaissances acquises en cours de formation. Ces façons de faire ne sont pas toujours exemptes de subjectivité. D'où la nécessité d'utiliser des tests standardisés pour corriger les erreurs et la subjectivité liées aux notes traditionnelles. Selon LE THANH KHOI (1967), «les défauts des notations subjectives ont conduit un certain nombre d'éducateurs à introduire des tests de mesure objective. Il s'agit d'épreuves standardisées, comportant un nombre déterminé de question sur les points les plus importants du programme, avec des consignes impératives d'application et de correction. Elles accordent des chances égales à tous, puisque le questionnaire est le même pour tous et que l'examineur n'a pas de jugement personnel à émettre; de plus, elles ont été expérimentées préalablement sur un échantillon représentatif d'élèves, ce qui aura permis d'éliminer les questions trop difficiles ou trop faciles. Enfin, elles peuvent être adaptées à des populations différentes pour tenir compte des conditions de milieu» <sup>(15)</sup>.

<sup>13</sup>- Jean-Marie DE KETELE et coll (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université/Éditions Universitaires. Voir p. 217.

<sup>14</sup>- DE LANDSHEERE (1979) : *Dictionnaire de l'évaluation...*, op. cit. : «Performance : degré de réussite dans l'accomplissement d'une activité»; «Rendement scolaire : ensemble des performances scolaires d'une population donnée», p. 198 et 235.

<sup>15</sup>- LE THANH KHOI (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit. Voir p. 169.

Dans sa discussion des '*méthodes utilisées pour mesurer les résultats de l'enseignement*', SHAPIRO (OCDE 1988, pp 49-56) relate plusieurs expériences d'introduction d'épreuves normalisées dans les procédures d'évaluation. La plupart des expériences ont cours aux Etats Unis et en Europe. Aux Etats-Unis, il s'agit de l'expérience acquise par l'Université d'Etat du Northeast Missouri et d'Alverno College (à Milwaukee dans le Wisconsin). L'Educational Testing Service (de Princeton dans le New Jersey) proposerait divers types d'instruments normalisés et «des épreuves pour les diplômés d'université»<sup>(16)</sup>. Pierre CAZALIS (OCDE 1988, p. 31) estime que «à défaut de pouvoir généraliser l'application des méthodes d'Alverno College, on peut à tout le moins espérer que l'analyse comparée des nombreux systèmes d'administration de tests conduise un jour à la mise au point d'un modèle de mesure de la valeur ajoutée»<sup>(17)</sup>. Pour l'Europe, CARDINET (1988)<sup>(18)</sup> cite plusieurs travaux qui ont été menés au Royaume Uni, en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, etc. (CARDINET 1988, p. 169-173).

Qu'ils soient élaborés en Amérique du Nord ou en Europe, les tests standardisés auraient le même objectif commun. Il s'agit d'amener les enseignants à évaluer avec plus d'objectivité et de noter avec plus d'impartialité leurs élèves, même si la partialité intervient à leur insu. Les maîtres devraient donc s'efforcer de mesurer (et éventuellement de noter) les compétences réellement acquises ou démontrées par les apprenants. Un tel objectif ne peut être atteint sans neutraliser ou sans réduire les biais sociaux, raciaux, sexistes et culturels dans les instruments d'évaluation scolaire (CARDINET 1988, p. 172). Or, bien souvent, «les enseignants surestiment les capacités des enfants qui proviennent de milieux socio-économiques supérieurs lorsqu'ils les comparent aux autres enfants (à compétence scolaire égale, mesurée par des tests de niveau scolaire)» (CARDINET 1988, p. 164). Il arrive aussi que les maîtres privilégient leur propre culture en appréciant le travail des élèves (CARDINET 1988, p. 165).

Mais les biais sociaux (raciaux, sexistes et culturels), c'est-à-dire l'effet d'interaction entre le niveau socio-culturel de la personne jugée (évaluée) et de l'estimation de sa compétence (CARDINET 1988, p. 164), pourront-ils être totalement neutralisés grâce aux tests normalisés ?

En réalité, les tests standardisés ne sont pas non plus des instruments de mesure exempts de toute critique. PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 226) soulignent que «l'inconvénient de la 2ème méthode (c'est-à-dire la mise au point de tests *ad hoc* pour mesurer la réussite des élèves ou des étudiants) est son coût, qui oblige à se limiter à des échantillons réduits et parfois conduit à des résultats moins fiables statistiquement»<sup>(19)</sup>.

Pour CARDINET (1988, p. 171), «une rationalisation de l'évaluation scolaire ne semble possible à long terme qu'à condition de dissocier les trois fonctions que la note prétend remplir à l'heure actuelle : la fonction prédictive pour fonder la sélection scolaire, la fonction formative, pour stimuler et guider le travail de l'élève, et la fonction sommative, pour établir le bilan des apprentissages réalisés».

<sup>16</sup>- Morton Owen SHAPIRO (OCDE 1988) : *Comment les établissements d'enseignement supérieur américains appliquent la notion de productivité*. In OCDE (1988). *La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur*. Sillery (Québec G1T 2R1) : Presses de l'Université du Québec. Article pp 39-78.

<sup>17</sup>- Pierre CAZALIS (OCDE 1988); op. cit., p. 31.

<sup>18</sup>- CARDINET, Jean (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck Université / Editions Universitaires. Voir notamment : 1° «L'évaluation scolaire et l'égalité des chances », p. 161- 188; 2° «Contre la sélection scolaire à l'école obligatoire », p. 189-194; 3° «L'égalité devant l'examen », p. 145-160.

<sup>19</sup>- G. PSACHAROPOULOS & M. WOODHALL (1988). *L'Education pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica. Voir p. 226.

Certes, les tests standardisés pourraient rendre de grands services à l'évaluation des compétences réellement acquises, pour mesurer l'efficacité interne. Cependant, l'utilisation de tels instruments dépendrait aussi du type d'évaluation entreprise. Des tests standardisés seraient plus facilement 'insérables' dans le dispositif méthodologique de recherche longitudinale, c'est-à-dire de recherche dont la méthodologie est construite avant l'action ou la recherche elle-même. Par contre, lorsque la recherche tente de trouver des explications à des situations déjà écoulées, elle doit se contenter des matériaux qu'elle trouve sur le terrain.

De telles recherches <sup>(20)</sup> qui s'intéressent à des cas déjà vécus, pourraient s'en tenir aux résultats enregistrés aux examens scolaires traditionnels et aux notes obtenues en cours d'année. PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 251) pensent que «ceux-ci (les résultats aux examens et les notes) peuvent être utilisés directement comme mesure des performances ou ils peuvent être utilisés indirectement pour déterminer d'autres indicateurs» <sup>(21)</sup>.

Les tests standardisés ne sauraient donc être impérativement recommandés comme uniques instruments d'évaluation des compétences acquises, car à l'heure actuelle, ils ne permettent pas d'évaluer certaines compétences complexes.

La détermination du profil psychologique des apprenants pourrait compléter les données utilisées dans l'évaluation de l'efficacité. Le profil des individus pourrait permettre d'expliquer une partie de la variation des performances individuelles et des rendements collectifs, dans un esprit de comparaison.

Les profils des élèves lors de leur primo-inscription dans un programme peuvent varier en fonction de multiples facteurs, comme les conditions socio-économiques et socio-culturelles. Les caractéristiques socio-culturelles et socio-économiques des apprenants pourraient prêter à de multiples interprétations, selon les orientations les plus diverses. Certains y verraient la preuve d'une différence d'aptitudes liée à la race; d'autres en tireraient la conclusion que l'origine culturelle seule détermine la réussite des études; etc. De telles approches tirent naturellement de la sociologie et de la biologie plus qu'elles n'apportent. Elles voient partout le rôle déterminant du poids des facteurs héréditaires. Aussi, serait-il important de clairement circonscrire la notion de profil psychologique des élèves.

Au total, aucune technique ne garantira une évaluation totalement équitable et objective des compétences acquises par les élèves. Certes, les instruments de mesures en milieu scolaire gagneront en précision, mais «il serait excessif, ou pour le moins tendancieux, de ramener l'inégalité des classes sociales devant l'évaluation (et donc à l'école) à un simple problème de biais dans les instruments utilisés» (CARDINET 1988, p. 173).

---

<sup>20</sup>- Ces recherches sont de *type transversal* lorsqu'elles prennent des données relatives à des groupes différents et à différentes étapes ou années de leur évolution à travers les cycles d'un système (ou sous-système) d'enseignement. Elles sont de *type diachronique* lorsqu'elles prennent des données relatives à une même cohorte, pendant toute la durée de leurs études à travers les cycles d'un système (ou sous-système).

<sup>21</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op. cit., p. 250.

D'une manière générale, les effets obtenus en cours et à la fin d'une formation pourraient être évalués selon trois axes :

- les compétences réellement 'démonstrées' <sup>(22)</sup>,
- les résultats partiels obtenus en cours de formation,
- et les résultats obtenus en fin de formation, éventuellement sous la forme d'un diplôme.

La macro-variable  $M_o$  (niveau de maîtrise des objectifs d'apprentissage) résumerait les *compétences réellement démontrées* (qu'elles soient mesurées grâce à des épreuves scolaires traditionnelles ou grâce à des tests standardisés). Les *résultats partiels* pourraient être résumés dans une macro-variable  $R_{int}$  (résultats pédagogiques internes mesurés grâce à des évaluations organisées en cours d'études). Les *résultats en fin de formation* ou les *diplômes* seraient évalués en fonction de la macro-variable  $N_{dip}$  (nature du diplôme et nombre des diplômés).

## 2.2- Les ressources mises en oeuvre

L'analyse d'une action de formation en fonction des ressources est probablement un des aspects de l'évaluation de l'efficacité qui intéresse le plus les bailleurs de fonds. Elle pourrait (ou devrait) aussi devenir l'objet de plus d'attention de la part des gestionnaires des systèmes d'enseignement, des responsables des programmes de formation, et des enseignants eux-mêmes. DE LANDSHEERE (1982) note que «l'enseignant (peut être) rendu publiquement comptable (*accountability*)» de l'atteinte «d'objectifs minimum imposés par le pouvoir organisateur» <sup>(23)</sup>. L'*accountability* ou 'responsabilité civile en matière d'enseignement' (DE LANDSHEERE 1982) se retrouve également dans le concept d'*imputabilité*. A propos des rapports souhaités entre 'Université, productivité et imputabilité', Claude RYAN (OCDE 1988, p. 11-15) souligne : «un principe clair s'impose d'abord à l'attention. De ceux qu'il soutient à l'aide des derniers publics, l'Etat a non seulement le droit mais le devoir d'exiger des comptes» <sup>(24)</sup>.

L'évaluation des résultats atteints en fonction des ressources utilisées est importante parce qu'elle permet, en l'occurrence, de *déterminer l'efficacité de la formation*, c'est-à-dire d'apprécier les résultats atteints en fonction d'un rapport coût-résultats, et de mesurer l'adaptation du niveau d'enseignement et des méthodes.

En ce sens, l'efficacité peut être rapprochée de la productivité. «La notion de 'productivité' provient des sciences économiques où elle sert à décrire le rapport des ressources utilisées pour une activité productive à ses résultats» <sup>(25)</sup>.

<sup>22</sup>- En réalité, il s'agit ici de la performance et du rendement. L'expression *compétences réellement démontrées* synthétise l'observation de DE LANDSHEERE (1979, p. 51 : *Compétence*) selon laquelle «dans la perspective générativiste, la compétence s'oppose à la performance qui est l'actualisation de la compétence dans des énoncés effectivement produits».

<sup>23</sup>- Gilbert DE LANDSHEERE (1982). *La recherche expérimentale en éducation*. Lausanne (Suisse) : UNESCO/Delachaux & Niestlé. Voir p. 66 et 67.

<sup>24</sup>- Claude RYAN (OCDE 1988) : *Université, productivité et imputabilité*, p. 12. In OCDE (1988). *La notion de productivité...* (Nota bene : Claude Ryan était ministre de l'enseignement supérieur et de la science du gouvernement du Québec.)

<sup>25</sup>- Leslie WAGNER (OCDE 1988) : *Exposé introductif...*, p. 80.

Dans l'éducation, l'analyse de l'efficacité s'intéresse donc aux rapports entre les ressources et les produits, entre les ressources utilisées dans l'enseignement et les résultats obtenus, c'est-à-dire la production. Ce qui reviendrait à se demander :

- Quelles ressources ont été mobilisées pour la mise en forme et la production finale de produits de quel type ? Quelles sont les normes et les qualités des produits ('semi-finis' ou 'finis', pour respecter le vocabulaire du monde industriel) ?

En principe, les objectifs assignés par le pouvoir organisateur de la formation déterminent les inputs du processus complexe de formation. Toutefois, les objectifs assignés peuvent être différents des objectifs déclarés ou poursuivis en cours de formation et des objectifs réellement atteints à la fin de la formation.

Les ressources mises en oeuvre comprendraient notamment : «les fonds de la bibliothèque, les salles de cours, les ordinateurs, les administrateurs, le personnel, les caractéristiques du corps enseignant, les programmes de cours, les étudiants, le temps passé à étudier». De façon plus prosaïque, selon l'expression de Leslie WAGNER (OCDE 1988, p. 95), «les ressources identifiables sont en principe les gens, le matériel et les machines, et on peut les mesurer par leur coût».

Il convient également de souligner que les ressources ciblées dépendent de l'évaluation entreprise. En ce sens, «le résultat particulier que l'on étudie détermine la forme exacte sous laquelle toutes ces ressources serviront de mesure», «le degré auquel on agrègera les ressources dépend de l'objet que doit remplir l'analyse» (SHAPIRO, in OCDE 1988, p. 57 et 58). Les apprenants aussi font partie des ressources. Mais ils sont une ressource bien particulière comparativement aux ressources de l'industrie.

Grâce à ces observations, les principaux inputs du processus de formation pourraient être repartis en deux groupes de données :

- les effectifs d'entrée spécifiés selon des caractéristiques pédagogiques et, éventuellement, psychologiques, appelées profils d'entrée des apprenants,
- et les ressources allouées.

Tout au long du processus de formation, les inputs (ressources et les effectifs d'entrée) subissent des modifications. Par exemple, les ressources effectivement mises en oeuvre aux différentes étapes du processus (ou ressources spécifiques) peuvent être différentes des ressources théoriques allouées. Les effectifs d'entrée subissent aussi des transformations pour se traduire en produits intermédiaires et produits finaux.

Les transformations subies par les inputs effectifs d'entrée ( $N_i$  pour l'effectif initial) peuvent être mesurées grâce aux macro-variables identifiées lors de l'analyse des effets en cours et à la fin de la formation : les compétences réellement démontrées ( $M_o$ ), les résultats partiels ( $R_{int}$ ) et les résultats en fin de formation ( $N_{dip}$ ).

Les autres inputs, c'est-à-dire les ressources allouées, seraient synthétisés grâce aux macro-variables :

- les moyens matériels,  $RES_{mat}$
- les moyens financiers,  $RES_{fin}$
- les personnels administratifs et techniques  $RES_{pat}$
- les personnels enseignants  $RES_{ens}$
- et les ressources non matérielles, sorte de software pédagogique comprenant :
  - la durée légale des études ou durée normale des études sans redoublement,  $TPS_{norm}$
  - et leur organisation, les stratégies et les méthodes pédagogiques préconisées ou mises en oeuvre ou ressources logicielles,  $RES_{log}$

### 2.3- Les bénéfices réels

L'analyse de la portée d'une action de formation en fonction des bénéfices réels revient à *mesurer la pertinence de la formation*, c'est-à-dire la conformité des connaissances, des qualifications et des compétences acquises par rapport aux connaissances et aux savoir-faire disponibles, d'une part, et par rapport aux besoins du monde du travail, d'autre part. Les bénéfices réels (ou observés) peuvent être différents des bénéfices attendus par le pouvoir organisateur de la formation. Les bénéfices observés peuvent aussi être différents de ceux attendus par les individus ou les groupes d'individus qui s'étaient inscrits à suivre la formation. En tout état de cause, la formation pourrait ou devrait se traduire par :

- l'accroissement des connaissances et l'amélioration des savoir-faire, mesurés notamment par des diplômes,
- l'occupation d'emploi offert par le marché du travail, ou créé par les formés,
- l'amélioration du statut socio-professionnel pour des travailleurs ayant bénéficié de stage,
- l'accroissement et l'amélioration de la productivité dans les entreprises.

Il est également probable que les bénéfices se traduisent par l'élévation du niveau culturel et scientifique des populations concernées, et par l'élévation du niveau culturel et scientifique de la société. Par exemple, l'alphabétisation des femmes peut être considérée comme un facteur d'amélioration du bien-être familial. Mais de tels bénéfices sont souvent difficiles à quantifier.

Les bénéfices quantitatifs et qualitatifs pourraient être mesurés en fonction des macro-variables  $BEN_{pro}$  pour l'accomplissement professionnel, en termes d'insertion professionnelle et d'accroissement de la productivité;  $BEN_{soc}$  pour l'accomplissement social, notamment sous la forme de l'accès aux soins de santé, l'assomption de nouvelles responsabilités sociales et politiques;  $BEN_{per}$  pour l'accomplissement personnel, notamment sous la forme de la satisfaction personnelle/satisfaction de soi (image de soi positive), la possibilité de libérer ses potentialités et donc d'être épanoui...

Chacun de ces trois niveaux d'analyse du concept correspondrait à un type d'efficacité ou d'efficience <sup>(26)</sup>.

<sup>26</sup>- SALL Hamidou Nacuzon et DE KETELE Jean-Marie (1995). *Evaluation du rendement des systèmes éducatifs : approches conceptuelles et problématique*. Manuscrit sous presse.

## **Chapitre V**

### ***LES TYPES D'EFFICACITE***

## Chapitre V :

### LES TYPES D'EFFICACITE

#### I- L'efficacité interne

L'efficacité interne de l'éducation s'intéresse aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques, soit à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble, soit au sein d'une institution scolaire déterminée <sup>(1)</sup>. Toute mesure tendant à établir l'adéquation entre les résultats obtenus par les formés et les objectifs pédagogiques (ceux-ci étant exprimés en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être, etc.) peut contribuer à évaluer l'efficacité interne.

Stricto sensu, et afin de la distinguer de l'efficience, l'efficacité interne doit être considérée comme le degré de transformation des caractéristiques pédagogiques des inputs effectifs d'entrée en fonction des objectifs pédagogiques. L'efficacité décrit le rapport entre les résultats pédagogiques obtenus et les objectifs pédagogiques visés. Elle s'attache à mesurer :

- le nombre de formés achevant le programme de formation,
- le nombre de formés obtenant le diplôme offert par le programme de formation,
- la nature ou la qualité des compétences réellement 'démonstrées',
- la nature ou la qualité des résultats partiels en cours de formation,
- la nature ou la qualité des résultats obtenus en fin de formation.

En ce sens, l'efficacité interne résulte de la comparaison des comportements observables (résultats du processus d'enseignement-apprentissage) d'un formé ou d'un groupe de formés aux objectifs d'apprentissage correspondants. Les notes obtenues aux contrôles effectués en cours de formations ou à la fin de celle-ci sont des indicateurs d'efficacité interne. Cependant, l'efficacité interne s'exprime mieux par les taux de passage en classe supérieure, les taux de réussite à des examens, les taux de redoublement ou d'abandon.

L'évaluation de l'efficacité interne peut concerner

- un système ou un sous-système d'enseignement;
- un niveau d'enseignement;
- et un programme d'enseignement ou de formation.

L'efficacité peut être évaluée en comparant les résultats obtenus dans :

- une même classe par les élèves,
- un même établissement par des élèves appartenant à plusieurs classes de même niveau,
- une localité (dans une même ville ou région) par des classes de même niveau
- un pays par des établissements de même niveau).

---

<sup>1</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

Cependant, de telles comparaisons requièrent des critères très précis et doivent être menées avec prudence, car à l'intérieur d'un même établissement, et pour des classes de même niveau, les résultats obtenus par les élèves pourraient varier en fonction de multiples facteurs, par exemple :

- le niveau de formation et l'expérience professionnelle des enseignants,
- le profil psychologique des élèves,
- le niveau de la classe...

Certaines comparaisons paraissent également plus 'réalistes' à certains niveaux d'enseignement. Par exemple, la comparaison des résultats obtenus par des élèves qui suivent le même programme d'enseignement, niveau après niveau (de l'enseignement élémentaire à la fin de l'enseignement secondaire), semble plus utile que la comparaison des résultats obtenus par des apprenants de même niveau, mais qui suivent des programmes différents (par exemple dans les facultés des universités).

L'objet des comparaisons et, surtout, l'utilisation qui pourrait être faite des résultats des comparaisons, semblent imposer des approches extrêmement prudentes, tout au moins lorsqu'il s'agit stricto sensu de l'efficacité interne.

Des comparaisons internationales peuvent également être entreprises <sup>(2)</sup> entre plusieurs pays, à condition notamment de respecter les quatre qualités des indicateurs définies par l'OCDE (1992, p. 12 et 15) : l'exactitude, la validité, la comparabilité et l'interprétabilité <sup>(3)</sup>. Cependant, l'OCDE (1992, p. 15) souligne que «les indicateurs sur le processus et les résultats de l'enseignement sont, par nature, des approximations ; on ne peut les considérer comme des mesures exactes de phénomènes aussi complexes» <sup>(4)</sup>. En effet, s'ils permettent d'entreprendre des comparaisons et des interprétations, ils sont, par contre, élaborés à partir de mesures qui ne sont toujours exactes et valides.

---

<sup>2</sup>- La Classification Internationale Type de l'Enseignement ou CITE entreprise par l'UNESCO facilite de telles comparaisons.

<sup>3</sup>- Selon l'OCDE (1992) : *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris : OCDE, p. 12, «pour être utiles, les indicateurs doivent satisfaire à un certain nombre de critères conceptuels ou méthodologiques, tels que l'exactitude, la validité, la comparabilité ou la possibilité de les interpréter. Il faut évidemment disposer d'abord de données exactes. Leur validité -savoir si un indicateur décrit bien le phénomène auquel on croit qu'il est associé- n'est pas moins importante, mais elle est bien plus difficile à établir».

<sup>4</sup>- OCDE (1992) : *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris : OCDE; voir p. 15.

## II- Problèmes de comparabilité des mesures d'efficacité

A propos des évaluations scolaires ou universitaires de type traditionnel, c'est-à-dire des notations subjectives, LE THANH KHOI (1967) rappelle qu' «il y a longtemps que la critique des épreuves classiques a été faite, dès 1888 en Angleterre avec Edgeworth, plus tard aux Etats-Unis et en France où Piéron lui a donné le nom de 'docimologie' (sciences des examens) mais, par un phénomène naturel, les enseignants, même lorsqu'ils en admettent le bien-fondé, ne veulent pas en tirer les conséquences, surtout là où une longue tradition fait des examens et concours la condition de la réussite sociale»<sup>(5)</sup>.

L'absence de validité (ou la faible validité) des indicateurs classiques d'efficacité, tout au moins des indicateurs les plus utilisés, tiendrait au fait qu'ils ne sont pas (ou pas toujours) élaborés à partir de tests standardisés. Il existe certes une multitude de tests standardisés de performance, d'aptitude et de compétence. Mais ce ne sont pas nécessairement des tests d'efficacité. L'efficacité serait, en effet, mieux évaluée si les informations apportées par les indicateurs traditionnels étaient complétées par des informations provenant d'instruments standardisés, valables pour un pays ou au niveau international, ou bien adaptés en fonction des réalités du milieu. Il serait, par exemple, utile de mener des recherches afin de mettre au point une batterie de tests *ad hoc* d'efficacité qui permettraient d'accroître la valeur prédictive des mesures relatives aux compétences acquise et démontrées en cours et à la fin d'un programme de formation.

Les compétences dont l'installation était visée et les performances correspondantes (ou compétences 'démonstrées'), 'étalonnées' grâce à des tests standardisés, pourraient alors être considérées comme :

- des indicateurs nécessaires et suffisants pour un niveau supérieur de formation,
- des indicateurs adéquats et pertinents par rapport aux stratégies (méthodes et objectifs) mises en oeuvre,
- et des indicateurs de pronostic d'adéquation et de pertinence par rapport aux spécifications du monde du travail.

L'absence de tests standardisés universels ou généralisables est un handicap pour la recherche. Les limites reconnues aux tests et aux examens scolaires traditionnels constituent, elles aussi, un handicap d'une autre nature pour la recherche en éducation.

Compte tenu de ces réserves ou limites, des indicateurs satisfaisant «à un certains nombre de critères conceptuels ou méthodologiques, tels que l'exactitude, la validité, la comparabilité ou la possibilité de les interpréter» (OCDE 1992, p. 12) permettraient néanmoins d'avoir des vues synthétiques sur l'efficacité interne des situations éducatives.

Parmi ces quatre critères, *la comparabilité* semble pouvoir jouer un rôle important. Elle permettrait de mieux délimiter les disparités (lorsqu'elles existent) entre l'efficacité interne et l'efficacité externe<sup>(6)</sup>.

<sup>5</sup> - LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 166.

<sup>6</sup> - Traitant de l'efficacité interne, PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988) soulignent, op cit, pp. 219-220 : "(...) il est tout à fait possible qu'une école donnée soit extrêmement efficace à développer des compétences et des attitudes qui, par ailleurs, seraient fort peu appréciées par la société dans son ensemble. Dans ce cas, les

L'hétérogénéité entre l'efficacité interne et l'efficacité externe d'une institution scolaire soulignée par PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 219-220) entraîne une limite méthodologique à la comparabilité des données et des situations scolaires. En effet, seuls les indicateurs de même nature devraient être intégrés dans les comparaisons ou les rapprochements à l'intérieur d'un même établissement ou pour des écoles différentes.

Toutefois, l'hétérogénéité entre efficacité interne et efficacité externe pourrait justifier des recherches relatives aux rapports ou aux interactions entre l'efficacité et l'équité. À bien des égards, l'équité pourrait être considérée comme le complément, sinon le pendant naturel, de l'efficacité (voir notamment plus bas à partir du chapitre VIII).

Les recherches comparant l'efficacité et l'équité devraient contribuer à expliquer les variations entre efficacité interne et efficacité externe, à niveau d'enseignement égal, à l'intérieur d'un pays, d'une région ou d'une ville. Elles devraient tenter d'isoler les facteurs qui permettent d'expliquer que certains établissements puissent être à la fois plus efficaces au plan interne et plus efficaces au plan externe que d'autres institutions.

Ces différences de performance pourraient être expliquées par la qualité de l'enseignement dispensé par les écoles. S'il en était ainsi, toute variation de la qualité de l'enseignement en fonction des localités, des établissements et des personnels, traduisible pour les élèves (selon leur origine sociale et scolaire) en des différences d'aptitudes et de performances à poursuivre ou non les études (au niveau régional, national ou hors du pays d'origine), et qui entraîneraient des facilités ou, au contraire, des difficultés d'adaptation scolaire ou d'insertion professionnelle, trahirait une *iniquité dans les études*.

L'efficacité interne pourrait également dépendre de la représentation anticipée de l'efficacité externe. En effet, les perspectives d'emploi et, surtout, de rémunération pourraient avoir une incidence directe sur l'organisation, le déroulement, la durée, la nature et les résultats des études<sup>(7)</sup>. Eu égard aux difficultés actuelles d'insertion professionnelle, certains apprenants (en particulier ceux qui sont en formation initiale de type académique) seraient motivés à achever leur formation dans des délais raisonnables ou, au contraire, ils pourraient retarder volontairement leur sortie du système qui les forme, c'est-à-dire reculer le moment où ils devront affronter les réalités autres que scolaires et universitaires.

Le système de formation pourrait également être trop ou pas assez sélectif selon les perspectives d'emploi lorsqu'il s'agit d'une formation initiale. Il serait trop ou pas assez sélectif si les titres et diplômes devaient se traduire par une amélioration immédiate du statut socio-professionnel. Il serait, par exemple, trop sévère afin de préserver son image de marque ou afin d'accréditer l'idée d'une certaine qualité de la formation. Il serait par contre pas assez sélectif lorsque les diplômes et titres entraînent des promotions sociales sans grande incidence sur les jugements qui seraient portés sur la qualité et le sérieux de l'institution de formation. Ce qui renvoie directement à la *Loi de Posthumus*.

---

critères d'efficacité externe et d'efficacité interne vont entraîner un conflit, et l'école en question sera considérée comme efficace du point de vue interne et comme inefficace du point de vue externe".

<sup>7</sup> - Selon Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 88), «à la suite des recherches faites entre 1960 et 1970, on avait pensé que de 60 à 70 pour cent des différences de rémunération s'expliquaient par le niveau d'instruction universitaire. Les conclusions des travaux effectués ultérieurement ont toutefois conduit à établir cette proportion, désormais appelée coefficient alpha, entre 75 et 80 pour cent».

### III- L'efficience

L'évaluation prend en général le sens d'efficience (LEGENDRE 1993, pp 476-477, voir aussi tableau de synthèse de SALL et DE KETELE 1995) lorsqu'elle s'intéresse à établir et à apprécier :

- le rapport entre les résultats (ou outputs) et les ressources utilisées (ou inputs), y compris les coûts de formation,
- la qualité des études en fonction des coûts de formation,
- le taux d'occupation professionnelle des produits d'un système de formation selon les coûts de formation,
- les niveaux de salaires en fonction de la nature et du coût des études,
- l'adéquation des formations reçues par rapport aux occupations professionnelles...

L'efficience compare ainsi les outputs aux inputs, les coûts aux résultats. Elle peut aussi être analysée en termes d'efficacité technique et d'efficacité économique.

Selon PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), «on analyse l'efficacité économique ou technique en regardant comment les inputs se transforment en outputs, c'est-à-dire en jargon économique, en étudiant la fonction de production. La fonction de production, dans l'éducation, n'est définie que très imparfaitement, dans la mesure où il s'agit d'un processus extrêmement complexe mettant en jeu de très nombreuses variables susceptibles d'agir sur la qualité des résultats, qui incluent aussi bien des facteurs socio-économiques ou familiaux que proprement scolaires»<sup>(8)</sup>.

Pour PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988) :

1. «*l'efficacité technique* se préoccupe de savoir quel est le résultat maximum qui peut être obtenu à partir d'un montant donné de ressources et d'une technologie donnée»
2. «*l'efficacité économique* se préoccupe de savoir comment un niveau désiré de résultats peut être obtenu avec le minimum de ressources»<sup>(9)</sup>.

La distinction entre efficacité technique et efficacité économique ainsi établie semble avoir une assez forte connotation économique.

D'une manière générale, pour les économistes, l'analyse de la productivité revient à décrire le rapport entre les ressources utilisées pour une activité productive (production industrielle ou formation) à les résultats (WAGNER, in OCDE 1988, p. 80). Selon WAGNER, la productivité peut être analysée en fonction du *rendement technique* ou du *rendement économique*.

<sup>8</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

<sup>9</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

Le rendement technique (ou productivité matérielle ou technique) et le rendement économique (ou productivité économique) peuvent croître différemment. La productivité technique ou matérielle peut être augmentée et améliorée sans se traduire ipso facto par un accroissement de la productivité (appréciée en valeur) économique.

Appliquée à l'enseignement, l'analyse de la productivité s'intéresse principalement aux résultats obtenus par les élèves, en fonction des facteurs de production ou ressources. Les résultats sont souvent exprimés en termes de temps mis dans un cycle, de niveau de sortie et de diplôme. L'évaluation de la productivité peut aussi concerner les activités de recherche. Selon LE THANH KHOI (1967), «dans l'industrie, on mesure souvent la productivité par le rapport entre la production et le nombre d'ouvriers ou le nombre d'heures travaillées, ce qui ne tient pas compte des changements dans la structure et la qualité du capital. Dans le domaine de l'enseignement, le calcul du nombre de diplômés par heures d'enseignement serait fallacieux à cause de l'inflation constante des programmes et de la tendance à la diminution du rapport élèves/maître. Il faut donc faire intervenir les autres éléments, notamment l'équipement et le capital, en d'autres termes évaluer la productivité totale des facteurs»<sup>(10)</sup>.

L'idée de rendement, telle qu'elle est utilisée en économie, pourrait être comparée au bilan. Il s'agira de déterminer *stricto sensu* la quantité et la qualité des produits (rendement technique), d'une part, le volume et le coût des produits écoulés (rendement économique), d'autre part. Par contre, l'idée d'efficacité semble contenir celle d'une évaluation, c'est-à-dire de la préparation d'une prise d'une décision. La décision pourrait être de *produire plus avec les mêmes ressources*, ou de *produire plus avec moins de ressources*.

L'efficacité technique définie par PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 219) peut être analysée selon trois axes :

- en se demandant, avec ces auteurs, quel est le résultat maximum qui peut être tiré des ressources disponibles : il s'agirait, dans ce cas, plus d'une analyse prospective que d'une évaluation, l'analyse prospective pouvant intervenir après l'évaluation d'autres niveaux ou aspects de l'efficacité;
- en se demandant, avec DE KETELE (1989), quel est le rapport entre la quantité des sorties (outputs) et la quantité des entrées (inputs) du système: il s'agirait dans ce cas d'une analyse évaluative de *l'efficacité technique*;
- en se demandant avec DE KETELE (1989), quel est le rapport entre les bénéfiques et les entrées : il s'agirait d'une analyse évaluative de *l'efficacité sociale*.

L'évaluation de l'efficacité sociale de DE KETELE peut être rapprochée des analyses du *taux social de rendement* et du *taux de rendement privé* (WAGNER, in OCDE 1988, p. 100-101). Cependant, les postulats de base des ces taux semblent vivement critiqués (WAGNER, in OCDE 1988, p. 101). L'efficacité sociale définie comme rapport entre les bénéfiques et les entrées peut être apparentée à la pertinence dans son sens général. LEGENDRE (1993, p. 984) estime que «la pertinence précède et conditionne les analyses d'efficacité, d'impact et d'efficacité». Elle aurait donc plus une visée prospective

<sup>10</sup>- LE THANH KHOI (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit, p. 288.

qu'évaluative. L'efficacité économique telle qu'elle a été définie par PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 219) peut être analysée selon deux axes :

- en se demandant, avec ces auteurs, quels résultats désirés peuvent être tirés d'un montant minimum de ressources : il s'agirait ici aussi d'une analyse prospective qui peut se fonder sur des résultats d'évaluations antérieures;
- en se demandant, avec DE KETELE (1989), s'il est possible d'obtenir le même résultat à moindre prix : tout comme l'efficacité économique, l'*efficience allocative* ainsi définie semble être, elle aussi, une approche de type prospectif.

Retenant la remarque de WAGNER (in OCDE 1988, p. 100) selon laquelle «seule la prise en compte simultanée des résultats et des ressources permet de déterminer le rendement d'une activité», l'analyse de l'efficacité technique et celle de l'efficacité économique pourraient être circonscrites à l'appréciation du nombre d'élèves sortant du système avec ou sans diplôme, y compris ceux qui abandonnent, en fonction des ressources utilisées. La 'valeur du diplôme' ou de l'instruction, c'est-à-dire «la rémunération qu'il confère à son détenteur pendant sa vie active (...)»<sup>(11)</sup>, pourrait être envisagée de façon prédictive. Il peut, en effet, s'avérer difficile de déterminer la part effective des diplômés dans les rémunérations<sup>(12)</sup>.

Finalement, l'évaluation de l'efficience, en termes de rapport entre les sorties (outputs) et les entrées (inputs), devra répondre à la double interrogation (qui intéresse le pouvoir organisateur de la formation et les bailleurs de fonds) :

- est-il possible de tirer plus de profit pédagogique et socio-économique des ressources utilisées ?
- quel taux des ressources utilisées pourrait être prélevé (économisé) sans risque de réduire le niveau de fonctionnement et sans risque d'abaisser le niveau des résultats atteints ?

Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 86 et 87) insiste sur le fait que si les apprenants font partie des ressources, ils ne sont pas une ressource comparable au minerai de fer. «C'est là une différence essentielle entre les procédés de fabrication industrielle et les méthodes d'enseignement, et il est extrêmement difficile de transposer la notion de productivité au établissement d'enseignement supérieur».

<sup>11</sup>- LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 289.

<sup>12</sup>- Selon Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 88), «tout le monde sait que les titulaires des grades et des diplômes les plus élevés gagnent davantage durant leur vie active que les autres, et que plus le niveau des qualifications universitaires est haut, plus les différences de rémunération sont grandes (...). Cependant, il n'est nullement facile de transposer la rémunération manifestement plus élevée de ces diplômés d'université en une mesure monétaire des résultats des études supérieures dont on pourrait se servir pour des analyses comparées. Il faut d'abord savoir si cette rémunération plus élevée est due au niveau plus haut du grade ou du diplôme. (...) Il est aussi probable que la rémunération plus élevée qu'un diplômé d'université obtiendra au sommet de sa carrière vingt-cinq ou trente ans après avoir terminé ses études s'explique davantage par la qualité du travail accompli durant sa vie professionnelle que par le diplôme qu'il avait obtenu jadis. Celui-ci lui aura permis peut-être de gravir les premiers échelons de sa carrière, mais il entrera de moins en moins en ligne de compte à mesure que le temps passera».

## IV- L'efficacité externe

Apprécier l'efficacité externe d'un système éducatif, revient à se demander si les individus éduqués sont socialement et économiquement utiles (ou productifs).

*En effet, l'efficacité externe « permet de savoir dans quelle mesure l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail »<sup>(13)</sup>. Elle permet aussi « d'apprécier la capacité du système éducatif à préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société »<sup>(14)</sup>. En ce sens, l'efficacité externe permet d'évoquer l'idée d'impact poursuivi ou atteint. Défini traditionnellement en référence à la population scolaire (LEGENDRE 1993, p. 476), l'impact concerne aussi bien les produits sortant du système (avec ou sans diplôme) que la société.*

L'efficacité externe pourrait être abordée selon des critères de *quantité* ou de *qualité*.

a)- *Evaluer quantitativement l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'un niveau d'enseignement* reviendrait à se demander notamment : si le système forme en nombre suffisant ou requis (prévu) les cadres (diplômés). Cette estimation du niveau (ou degré) de satisfaction des besoins suppose une planification de la formation des ressources humaines. Par exemple, combien de cadres intermédiaires ou de cadres de haut niveau devront sortir (être produits) du système au cours d'une période déterminée ?

---

<sup>13</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

<sup>14</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

b)- *Evaluer qualitativement l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'un niveau d'enseignement* consisterait notamment : à faire la comparaison entre les compétences acquises par les produits du système éducatif (les diplômés et les non diplômés) et les postes de production qu'ils occuperont. Pour atteindre un tel objectif, les profils requis par les postes de travail devront avoir été clairement définis et spécifiés au système éducatif pour qu'il en tienne compte <sup>(15)</sup>. A côté de cette appréciation qualitative des produits, les systèmes d'enseignement pourraient également être jugés sur leur participation ou non à l'élévation du niveau culturel de la société.

L'évaluation d'une action de formation qui viserait l'élévation du niveau socio-culturel sans autre précision relève certes de l'efficacité externe, mais celle-ci sera difficile à établir. L'élévation du niveau socio-culturel est comparable à la *fonction civilisatrice* <sup>(16)</sup> et à la *fonction de depositaire du savoir* définies par Johnson (WAGNER, in OCDE 1988, p. 92). Quelle méthodologie élaborer ou adopter pour évaluer la fonction civilisatrice de l'enseignement ? Quels critères définir à cette occasion et quels indicateurs retenir ?

L'évaluation de l'efficacité d'un système éducatif ou des sous-systèmes d'enseignement qui fonctionnent sans orientations ou objectifs clairement définis par le pouvoir organisateur <sup>(17)</sup> amène elle aussi des questions de même nature.

<sup>15</sup>- François ORIVEL (in ACCT 1992, p. 89) écrit : "L'une des révolutions importantes qui a pénétré les sciences de l'éducation depuis dix-quinze ans est l'approche du concept de qualité : la qualité des services éducatifs ne se mesure plus à travers la qualité supposée des inputs, mais à travers les performances obtenues des élèves. Lorsqu'on procède ainsi, on s'aperçoit qu'il est rarement coût-efficace de réduire indéfiniment la taille des classes, d'allonger sans cesse la durée de formation initiale des maîtres, de faire redoubler ceux qui n'atteignent pas un niveau arbitrairement fixé, d'adapter les manuels à des milliers de micro-contextes différents, d'imposer des normes de construction des écoles sans rapport avec les traditions d'habitat locales, d'avoir des enseignants fonctionnaires et des systèmes éducatifs centralisés et exclusivement publics. On constate surtout que la relation ressources-résultats est extrêmement complexe, que pour un niveau donné des ressources par élève, existe une variabilité considérable des résultats, et que la question des ressources est relativement secondaire par rapport aux problèmes de gestion, d'organisation et d'incitation".

Selon Miala DIAMBOMBA (in ACCT 1992, p. 119 et ss) : *Etat des systèmes éducatifs dans les pays francophones en développement* : "(...) La qualité de l'éducation signifie différentes choses à différents individus... Les définitions fournies (...) allaient de la performance aux tests d'acquis des élèves aux conditions d'insertion sur le marché de l'emploi. La différence dans le sens à donner à cette notion tient surtout à la nature des questions pour lesquelles on cherche des réponses. Si l'on s'intéresse aux acquisitions, la qualité de l'éducation se réfère évidemment à la variation dans les niveaux de performance scolaire. Il s'agit d'une mesure des connaissances acquises par les élèves après avoir suivi un programme de formation pendant une période donnée. Si, par contre, l'intérêt porte sur les effets externes de l'éducation, c'est-à-dire ce que deviennent les scolarisés, ce qu'ils ont comme gains marginaux en fonction des cycles d'études fréquentés, et de l'impact général de ces gains dans la collectivité, la notion de la qualité de l'éducation renvoie à l'adéquation entre les systèmes éducatifs et les contextes économiques et sociaux qu'ils desservent. De toute façon, ces deux types de définition sont reliés. L'adéquation formation-emploi est, entre autres, déterminée par les niveaux des acquis des élèves. Le niveau des acquis est, à son tour, affecté par les antécédents socio-économiques des élèves (la situation scolaire et professionnelle de leurs parents), qui ont d'ailleurs un impact sur la situation professionnelle future des élèves".

<sup>16</sup>- Selon JOHNSON (1974) cité par Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p 92), «l'université passe pour contribuer d'une manière assez indéfinissable au progrès de la civilisation, parce qu'elle fixe les principes du goût du reste de la population ou parce qu'elle rend cette même population capable d'accroître sa propre productivité, d'augmenter son revenu et de disposer plus largement des biens de consommation, ou pour ces deux raisons à la fois.» WAGNER pense que «on peut déterminer cette fonction civilisatrice des établissements d'enseignement supérieur, comme l'a fait JOHNSON, mais on ne peut la mesurer et, si elle était érigée en but primordial de ces établissements, elle interdirait toute analyse de leur productivité.»

<sup>17</sup>- Pierre CAZALIS (OCDE 1988, p. 27) souligne que «la question de la productivité est d'abord une question politique, une question de gouvernement, quel qu'en soit le niveau, quel que soit le système en vigueur. Sans objectif, il ne peut y avoir de jugement sur les objectifs, d'évaluation des résultats ou des performances. (...) La

L'évaluation de l'efficacité externe requiert «des objectifs opérationnels quantifiés et qualifiés en fonction desquels on pourrait éventuellement juger de l'atteinte ou de la non-atteinte de résultats» (CAZALIS, in OCDE 1988, p. 27).

Au total, l'appréciation quantitative ou l'évaluation qualitative de l'efficacité, la recherche d'une plus grande efficacité externe de l'université nécessitent une parfaite connaissance des besoins actuels et futurs de la société en main-d'oeuvre. Les besoins doivent être traduisibles en des approches prospectives vraisemblables et en des scénarios de planification réalistes.

Les projections sur l'avenir à court ou à moyen terme supposent l'élaboration et l'application de critères pertinents auxquels doivent correspondre les profils d'entrée/sortie dans l'enseignement supérieur, même si par ailleurs, «l'université produit aussi (doit produire aussi) des concepts ou des individus dont le besoin n'est pas évident à tout le monde» (CAZALIS, OCDE 1988, p. 28) <sup>(18)</sup>.

La planification des besoins en main-d'oeuvre qualifiée suppose des priorités. Elle implique des politiques d'orientation et de sélection scolaires, l'instauration de *numerus clausus* dans certaines filières. La sélection à l'entrée de l'université serait moins controversée si l'équité et la répartition de la qualité de l'enseignement en amont de l'université donnaient à tous des chances égales d'accès à l'enseignement supérieur. Cependant, la maîtrise des flux scolaires et universitaires doit nécessairement tenir compte de l'essor démographique et du droit inaliénable des individus à l'éducation.

La poussée démographique, la prise de conscience grandissante des bénéfices de l'éducation, le respect des idéaux démocratiques et l'accès du plus grand nombre à l'enseignement fondamental ne sont pas incompatibles avec l'idée de sélection et d'orientation scolaires, à condition que les chances de réussite scolaire soient équitablement réparties, et que tous les élèves accèdent à une qualité d'enseignement comparable.

Toutefois, en l'état actuel du fonctionnement des systèmes éducatifs, l'orientation des nouveaux bacheliers et l'instauration de *numerus clausus* à l'université participeraient beaucoup plus de la sélection sociale par l'école, antinomique avec le libéralisme politique et économique qui s'imposent progressivement dans tous les pays. Aussi, relativement conscientes de ces contradictions qui en font des institutions désuètes à la fois par rapport aux idéaux démocratiques (la politique de sélection à l'entrée telle qu'elle se pratique est une violation du droit pour tous à l'éducation) et à ce que devraient être leurs nouvelles missions (l'organisation des études est tout entière encore tournée vers le fonctionariat), les universités mettent-elles souvent en oeuvre des mécanismes déguisés de sélection. La sélection s'opère non pas à l'entrée, mais en cours d'études (redoublements, échecs, abandons, faibles taux de réussite aux examens, etc.).

---

clarté des objectifs est essentielle, si l'analyse comparative de productivité doit être de quelque valeur pour l'établissement des politiques et le management de l'enseignement supérieur».

<sup>18</sup> - En réalité l'auteur écrit (OCDE 1988, p. 28) : «Il n'est pas sûr que le concept de productivité doive rester emprisonné dans sa définition première, qui est une définition économique. Bien sûr, la mission de l'université est de produire les diplômés et les connaissances dont la collectivité a besoin, et plus précisément un besoin identifié comme tel. Mais l'université est plus que cela; elle est aussi, par exemple, un laboratoire où s'expérimentent des concepts et où se mettent au point des produits dont le besoin n'est pas toujours exprimé ni même perçu, et qui pourtant seront le moteur de l'activité économique ou le ferment de la vie sociale de demain. Bien plus, l'université produit aussi des concepts ou des individus dont le besoin n'est pas évident à tout le monde. Avons-nous besoin de philosophes, d'écrivains, d'esthètes, de théologiens, de gens cultivés ?»

Dans le cas du Sénégal, l'évaluation de l'efficacité externe de l'Université de Dakar pourrait se heurter à plusieurs obstacles. Parmi ceux-ci l'absence d'objectifs opérationnels. En réalité, tout semble indiquer que l'UCAD fonctionne sans cadre de référence global clairement défini, à moins qu'elle ne fonctionne sur la base d'objectifs sectoriels qui se contredisent. S'il en était ainsi, le cas du Sénégal pourrait alors être rapproché de celui de la France, à propos duquel «Serge CUENIN estime, par exemple, que toute politique de productivité se heurte (...) aux objectifs sociaux affichés, qui visent à permettre à un maximum de bacheliers de poursuivre des études supérieures. (...) Une amélioration sensible de la productivité passe par une réforme fondamentale de l'enseignement universitaire» (CAZADIS, OCDE 1988, p. 29). Au Sénégal, cette réforme fondamentale est vraisemblablement souhaitée et attendue de tous. Mais les solutions préconisées semblent encore se heurter à des difficultés de mise en oeuvre...

Le schéma ci-dessous (*Schéma 1 : Analyse de l'efficacité*) tente de matérialiser les différentes étapes, depuis l'analyse du concept jusqu'à l'identification des différents types d'efficacité.

Au total, l'analyse du concept et l'identification de plusieurs types d'efficacité montrent une imbrication des différents niveaux, des facteurs 'inputs' et des effets ou 'outputs'. En réalité, l'efficacité intéresse des institutions et des individus qui sont tous vivants, qui changent, évoluent et interagissent. Ces entités vivantes (systèmes éducatifs, apprenants, etc.) subissent aussi l'influence du temps qui filtre à travers les croyances et les connaissances, les conceptions populaires et scientifiques de l'époque. Les individus et les institutions interagissent, et s'influencent mutuellement.

Les différents types d'efficacité et les niveaux auxquels ils s'analysent en terme de inputs ou de outputs relèvent dans leurs principes fondamentaux de «l'idée de boucle réursive... plus complexe et plus riche que celle de boucle rétroactive... »<sup>(19)</sup>.

La notion de 'boucle réursive' empruntée à Edgard MORIN (1986) éclaire le schéma 1 (voir ci-dessous) qui tente de matérialiser l'analyse de l'efficacité prise dans son sens le plus général. Des interactions y sont à l'oeuvre. Leur niveau le plus primaire comprend les besoins et les attentes, soit des individus, soit de la société. L'autre extrémité s'intéresse également aux individus considérés séparément ou à la société, celle-ci pouvant revêtir la forme de marché du travail, d'un environnement socio-professionnel, ou socio-culturel.

En réalité, en essayant de déterminer à une des extrémités de l'analyse le degré d'efficacité ou d'efficience d'une action éducative, force sera de tenir compte de l'insatisfaction inhérente à la nature humaine.

Ainsi, la détermination du degré d'atteinte des besoins initiaux et du niveau de satisfaction des attentes précoces, qui est l'objet même de l'évaluation de l'efficacité, laisse entrevoir la nécessité de tenir compte de l'évolution des besoins et des attentes. L'évolution des besoins et des attentes s'effectue sous le double sceau du temps, d'une part, et des possibilités entraînées par l'acquisition de nouvelles connaissances et des aspirations que cette acquisition suscite, d'autre part.

---

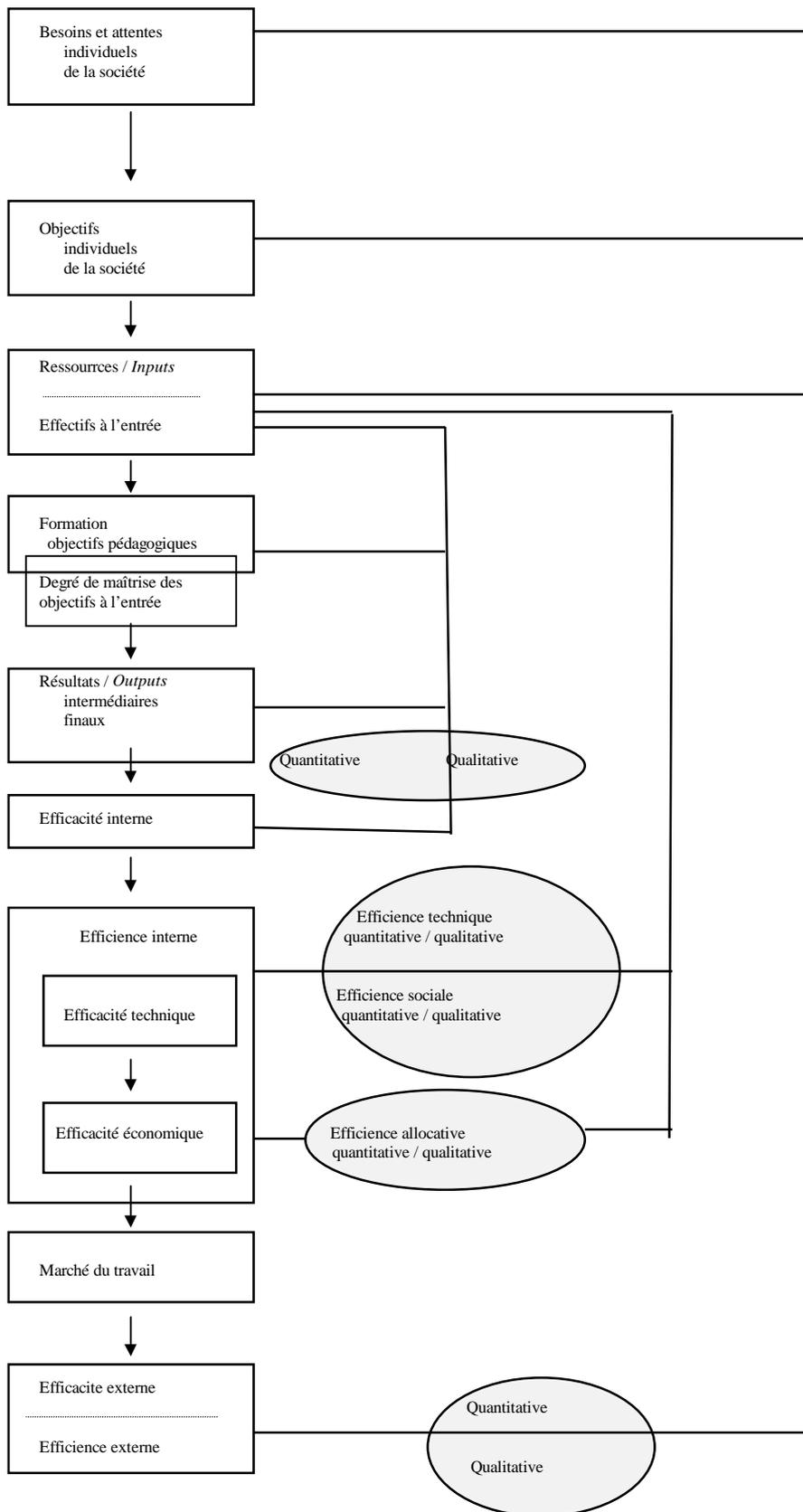
<sup>19</sup>- Edgar MORIN (1986) : *La méthode. Tome III : La connaissance de la connaissance. Anthropologie de la connaissance*; Paris : Editions du Seuil; voir p. 100

Cette dialectique des besoins et des attentes que l'évaluation de l'efficacité tente de mesurer, dialectique des différents types et les différents niveaux d'efficacité, est un exemple de processus récursif au sens que Edgard MORIN (1986, p. 101) en donne. «C'est un processus où les effets ou produits sont en même temps causateurs et producteurs dans le processus lui-même, et où les états finaux sont nécessaires à la génération des états initiaux. Ainsi, le processus récursif est un processus qui se produit/reproduit lui-même, à condition évidemment d'être alimenté par une source, une réserve ou un flux extérieur. L'idée de boucle récursive n'est pas une notion anodine qui se bornerait à décrire un circuit, elle est bien plus qu'une notion cybernétique qui désigne une rétroaction régulatrice, elle nous dévoile un processus organisateur fondamental et multiple dans l'univers physique, qui se développe dans l'univers biologique, et qui nous permet de concevoir l'organisation de la perception et l'organisation de la pensée, laquelle ne peut être conçue que selon une boucle récursive où computation et cogitation s'entregènèrent»<sup>(20)</sup>.

---

<sup>20</sup>- Edgar MORIN (1986), *La méthode*, op.cit., p. 101.

Schéma 1 : Analyse de l'efficacité



## **Chapitre VI**

### ***EVALUATION DE L'EFFICACITE***

## Chapitre VI :

**EVALUATION DE L'EFFICACITE****I- Indicateurs généraux d'efficacité**

A la suite de l'analyse de l'efficacité par niveaux, les principales variables indépendantes intervenant dans l'efficacité se résument comme suit :

**A- Les ressources :**

$N_i$	<i>Effectif à l'entrée ou effectif initial (nombre et profil d'entrée)</i>
$RES_{mat}$	<i>Moyens matériels ou ressources matérielles</i>
$RES_{fin}$	<i>Ressources financières</i>
$RES_{pat}$	<i>Personnels administratifs et techniques (nombre et professionnalisme)</i>
$RES_{ens}$	<i>Personnels enseignants (nombre et professionnalisme)</i>
$RES_{log}$	<i>Ressources non matérielles</i>

**B- Les résultats en cours et à la fin des études :**

L'évaluation des résultats en cours de formation ou à la fin des études devrait être normalement précédée par l'évaluation des prérequis et des précacquis, en termes de niveaux d'aptitude au départ et de répertoire cognitif à l'entrée. La détermination du niveau d'aptitude et du répertoire cognitif d'un apprenant permettrait de mieux mesurer que la formation lui apporte, sans méconnaître les acquisitions de source non-scolaire.

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

**C- Les résultats après les études ou bénéfices tirés des études :**

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

A ces facteurs s'ajoutent la durée légale ou normale des études ( $TPS_{norm}$ ), les différents coûts économiques et qualitatifs, parmi lesquels le coût social (voir plus bas les indicateurs opérationnalisés d'efficacité).

## D- Les indicateurs généraux selon les types d'efficacité et d'efficience.

A la suite de l'analyse des différents types d'efficacité, l'indicateur général d'efficacité peut être formulé comme étant le rapport des résultats sur les entrées au sens le plus large <sup>(1)</sup> :

$$\text{Efficacité} = \frac{R}{E} * 100$$

où  $R$  = résultats,

$E$  = effectifs à l'entrée

$E$  = niveau au départ.

Cet indicateur général d'efficacité permet de définir des indicateurs spécifiques aux différents types d'efficacité ou d'efficience.

### 1°- *Efficacité interne.*

L'efficacité interne peut être exprimée en fonction :

1. du volume des résultats établi à partir du nombre des diplômés ou des éléments de l'effectif initial parvenant en dernière année d'études (*efficacité interne quantitative*),
2. de la nature ou qualité des résultats appréciée à partir des objectifs de formation (*efficacité interne qualitative*),

L'efficacité interne quantitative ou qualitative peut s'intéresser à des formations réellement dispensées ou à des formations projetées.

#### a)- *Efficacité interne quantitative.*

L'indicateur d'efficacité interne quantitative :

- Pour une formation effectivement dispensée, l'efficacité interne quantitative exprime le rapport entre les résultats atteints sur les effectifs globaux à l'entrée

$$\text{Efficacité interne réelle} = \text{Résultats obtenus} / \text{Effectifs à l'entrée}$$

où '*résultats obtenus*' signifie nombre de diplômés sortant effectivement du système.

---

<sup>1</sup>- Voir notamment LEGENDRE (1993) : Dictionnaire actuel de l'éducation, op. cit., p. 476.

L'indicateur d'efficacité réelle permet de mesurer :

a)- *l'efficacité brute* <sup>(2)</sup> qui exprime le rapport entre le nombre total de diplômés et l'effectif initial ou effectif global à l'entrée

$$T_{brut} = (Résultats / Effectifs globaux à l'entrée) * 100$$

Par exemple pour une cohorte, le taux d'efficacité brute est le rapport entre le nombre d'éléments de la cohorte obtenant le diplôme visé sur l'effectif initial de la même cohorte (c'est-à-dire les primo-inscriptions) au tout début de la formation ou des études.

b)- *l'efficacité relative* qui exprime le rapport entre le nombre total de diplômés et l'effectif global parvenant en dernière année. La dernière année de formation ou des études est considérée comme sous-système

$$T_{net} = (Résultats / Effectifs dernière année) * 100$$

où

'résultats' = nombre de diplômés (s'il y a lieu) ou bien  
= nombre d'éléments des effectifs globaux à l'entrée parvenant en dernière année.

$T_{brut}$  = taux brut exprimé en pourcentage

$T_{net}$  = taux net exprimé en pourcentage

Par exemple pour une cohorte, le taux d'efficacité relative est le rapport entre le nombre d'éléments de la cohorte obtenant le diplôme visé sur l'effectif global des éléments de la même cohorte parvenant en dernière année pour subir le diplôme.

- Pour la planification ou l'étude prospective d'une action de formation non encore dispensée, l'efficacité interne quantitative est le rapport entre les résultats souhaités sur les effectifs nécessaires à l'entrée

$$Efficacité interne souhaitée = (Résultats souhaités / Effectifs nécessaires à l'entrée) * 100$$

où

'résultats souhaités' signifient nombre de diplômés attendus au terme d'une échéance.

---

<sup>2</sup>- Le *taux d'efficacité brute* est calculé sur le modèle du taux de scolarisation brut, et le *taux d'efficacité relative* sur le modèle du taux de scolarisation net. Selon l'UNESCO (1993, p. 112-113) : *Rapport sur l'éducation 1993* : «Le *taux de scolarisation brut* est le rapport entre les effectifs totaux (d'un niveau donné d'enseignement), quel que soit l'âge des élèves, et la population du groupe d'âge officiellement scolarisé (à ce même niveau d'enseignement). Le *taux de scolarisation net* ne prend en considération que les inscrits dont l'âge correspond à l'âge officiel de scolarisation (au même niveau d'enseignement). Tous les taux sont exprimés en pourcentages»

**b)- Efficacité interne qualitative**

L'efficacité interne qualitative s'intéresse plus particulièrement aux contenus et aux objectifs d'une formation. Elle peut s'intéresser à comparer les objectifs atteints et les objectifs visés au cours d'une formation réelle; elle peut également procéder par projection.

- Pour les objectifs réellement atteints ou effectivement observés :

$$\text{Efficacité} = (\text{Résultats} / \text{Objectifs}) * 100$$

où

'Résultats' signifient : *objectifs pédagogiques effectivement atteints ou observés*

'Objectifs' signifient : *objectifs pédagogiques effectivement visés au cours d'une formation*

- Pour une formation projetée et un niveau souhaité des connaissances et des compétences postulées :

$$\text{Efficacité} = (\text{Résultats souhaités} / \text{Objectifs nécessaires}) * 100$$

où

'Résultats souhaités' signifient : *niveau souhaité de connaissances et de savoir-faire*

'Objectifs nécessaires' signifient : *objectifs pédagogiques qui devraient être visés pour atteindre le niveau de connaissances et de compétences attendues au terme d'une échéance.*

L'efficacité peut également être évaluée en fonction du rapport des résultats à la sortie et du niveau à l'entrée :

$$\text{Efficacité} = \text{Résultats (souhaités) à la sortie} / \text{Niveau (attendu) au départ}$$

**2•- Efficience interne**

Tout comme l'efficacité, l'efficience peut être évaluée en référence à des formations réellement dispensées (*efficience quantitative ou qualitative*) ou en termes de projection.

**a)- Efficience interne quantitative**

D'une manière générale, l'efficience interne quantitative compare les résultats obtenus aux ressources monétaires ou autres ressources effectivement consacrées à la formation. Elle peut également procéder par projection pour des actions de formation non encore dispensées, mais prévues dans le temps et dont les résultats s'insèrent dans une planification à court ou moyen terme.

$$\text{Efficience quantitative observée} = (\text{Résultats enregistrés} / \text{Ressources allouées}) * 100$$

où

'*Résultats enregistrés*' signifie : les coûts de formation réellement observés, ou bien  
: nombre de diplômés ou nombre d'éléments parvenant en  
dernière année d'études

'*Ressources allouées*' signifie ressources monayables ou autres ressources effectivement consacrées à la formation.

En considérant les coûts de formation, l'efficience vise à déterminer les gains ou les pertes. En considérant le nombre des diplômés ou des éléments de l'effectif initial parvenant en dernière année, l'efficience établit les coûts nets de production. Les coûts nets de production peuvent être comparés aux coûts bruts en tenant compte de l'ensemble de l'effectif initial :

$$\begin{aligned} \text{Coût net} &= (\text{Nombre de diplômés} / \text{Ressources}) \\ &= \text{Nombre d'éléments parvenant en dernière année} / \text{Ressources} \end{aligned}$$

$$\text{Coût brut} = \text{Effectif initial} / \text{Ressources}$$

En termes de projection, l'efficience interne quantitative vise à déterminer le niveau des ressources monayables ou autres ressources nécessaires pour atteindre des résultats escomptés (par exemple coût de production, nombre de diplômés, etc.). L'approche prospective viserait parallèlement à mieux maîtriser les coûts, ou bien à réaliser des économies par rapport à des coûts connus.

### ***b)- Efficience interne qualitative***

Tout comme l'efficacité interne, l'efficience qualitative peut porter sur des formations effectivement dispensées ou bien procéder à des projections.

Pour l'efficience observée, l'indicateur peut comparer :

- la qualité effective des études aux coûts réels de production
- la qualité des compétences et des connaissances acquise par les formés aux ressources humaines

L'efficience interne qualitative est prospective lorsqu'elle tente d'établir a priori les coûts minimal, ou bien le volume global des ressources monayables et des autres ressources nécessaires pour obtenir un type déterminé de produits ou de diplômés.

### 3\*- Efficacité externe.

#### a)- Efficacité externe quantitative :

L'efficacité externe peut être mesurée grâce à un indicateur quantitatif qui permet d'apprécier le taux d'insertion socio-professionnelle des produits ou diplômés d'une formation. Elle peut être entreprise à partir de données réelles ou bien relever de la prospective :

- Taux d'insertion réelle = Nombre réel d'emplois occupés / Nombre réel de diplômés
- Taux insertion souhaitée = Nombre d'emplois à créer / Nombre de diplômés à former

Les taux d'insertion professionnelle peuvent être établis pour mesurer :

a)- *l'efficacité externe brute* dont les taux bruts sont établis en considérant le rapport du nombre d'éléments de l'effectif initial (par exemple les diplômés) occupant une profession sur l'effectif initial :

$$T_{ipbrut} = (N_{ew} / \text{Effectifs à l'entrée}) * 100$$

b)- *l'efficacité externe relative* dont les taux nets sont établis en considérant le rapport du nombre d'éléments des effectifs de dernière année (par exemple les diplômés) occupant une profession sur les effectifs de dernière année (par exemple le nombre total de diplômés). La dernière année est considérée comme un sous-système.

$$T_{ipnet} = (N_{ew} / \text{Effectifs dernière année}) * 100$$

ou bien

$$T_{ipnet} = (N_{dw} / \text{Effectifs des diplômés}) * 100$$

où

$T_{ipbrut}$  = Taux brut d'insertion professionnelle

$N_{ew}$  = Nombre total des éléments de l'effectif initial occupant une activité professionnelle

$T_{ipnet}$  = Taux net d'insertion professionnelle

$N_{dw}$  = Nombre total des diplômés occupant une activité professionnelle

Dans une économie planifiée, le taux brut d'insertion professionnelle permettrait d'estimer l'efficacité externe brute attendue d'un système de formation. Les projections tenteraient de prédire les tendances du marché du travail à court et à moyen terme, compte tenu des profils des demandeurs d'emploi. Les taux nets d'insertion professionnelle planifiée permettraient d'estimer l'efficacité relative d'un système de formation et d'établir avec plus de précision le volume et la nature des ressources humaines nécessaires pour occuper des postes de production planifiés.

**b)- Efficacité externe qualitative.**

Parallèlement à ces indicateurs quantitatifs, l'efficacité externe peut aussi être établie en fonction d'indicateurs qualitatifs. Les données peuvent ici aussi être des données réelles, ou bien des données projetées.

L'efficacité externe qualitative peut être établie à partir :

- du degré d'adéquation ou de pertinence d'une formation réelle = compétences réellement acquises / compétences visées
- du degré souhaité d'adéquation d'une formation = compétences souhaitées / niveau minimal de compétences qui devra être visé

**4°- Efficience externe.**

En tenant compte de données réelles ou en procédant par projection, les indicateurs d'efficience externe peuvent être d'ordre quantitatif ou qualitatif.

**a)- Efficience externe quantitative.**

Les indicateurs d'efficience externe quantitative peuvent être exprimés en fonction des rendements :

- Pour les rendements réels :

Rendement réel =  $N_{ew}$  / coûts de production effectifs

- Pour les rendements souhaités :

Rendements souhaités =  $N_{ewp}$  / coûts minimaux nécessaires

où

$N_{ew}$  = Nombre d'éléments occupant une profession

$N_{ewp}$  = Nombre d'éléments d'une formation projetée pouvant occuper une profession

Ces indicateurs expriment :

1. *l'efficience externe brute* lorsqu'ils sont élaborés en tenant compte de l'ensemble des éléments de l'effectif initial occupant une profession,
2. *l'efficience externe relative* lorsqu'ils ont été élaborés en fonction des éléments de l'effectif initial parvenant en dernière année, ou le nombre total des diplômés de l'effectif initial.

***b)- Efficience externe qualitative***

Les indicateurs d'efficience externe qualitative peuvent être établis compte tenu de l'adéquation des formations reçues aux emplois occupés, ou bien en tenant compte de l'indice de traitement ou indice des salaires :

- Pour l'adéquation réelle formation/emplois :

$$T_{ad} = \text{Nature de l'emploi} / \text{Nature des études.}$$

- Pour l'adéquation postulée formation/emplois :

$$T_{adp} = \text{Nature de l'emploi attendu} / \text{Nature des études visées,}$$

où

$T_{ad}$  = Taux d'adéquation,

$T_{adp}$  = Taux d'adéquation attendue.

- Pour l'indice des salaires réels :

$$\text{Indice salaire} = \text{Niveau salaire réel} / \text{niveau réel de formation.}$$

- Pour l'indice souhaité de salaire :

$$\text{Indice souhaité} = \text{Niveau salaire souhaité} / \text{formation minimale à entreprendre.}$$

Les indicateurs généraux et les indicateurs spécifiques d'efficacité et d'efficience ainsi identifiés devront être opérationnalisés à l'aide d'indicateurs beaucoup plus souples. Ces derniers doivent avoir comme principale qualité celle de synthétiser des données relatives à la qualité de la formation, au rendement, aux différents coûts, etc. Les indicateurs opérationnalisés devront surtout être plus faciles à interpréter, notamment pour le décideur qui voudra s'en servir.

## II- Indicateurs opérationnalisés d'efficacité

### 2.1- Indicateurs d'efficacité interne :

L'efficacité interne d'une institution d'enseignement et de formation pourrait être analysée en suivant l'évolution d'une cohorte (jusqu'au moment où le dernier élément abandonne ou quitte la formation). Toute donnée de nature à préciser l'évolution des effectifs et des résultats, depuis les primo-inscriptions jusqu'au terme de la formation avec le dernier sortant, pourrait servir à améliorer *l'efficacité interne quantitative* de la formation.

Les données comprennent également des mesures relatives à ce que les formés ont réellement appris pendant leur formation, c'est-à-dire les données nécessaires à l'évaluation de *l'efficacité interne qualitative*. Une telle évaluation tiendrait principalement compte de ce que les formés ont appris, c'est-à-dire ce que le programme devait leur enseigner. Mais bien souvent, l'école et le programmes de formation se préoccupent assez rarement de mesurer objectivement ce que les enseignés ont effectivement appris pendant leur formation. Les systèmes éducatifs utilisent très rarement des tests standardisés pour évaluer les nouvelles aptitudes et les nouvelles capacités qu'une formation doit installer ou développer chez les apprenants.

*L'efficacité interne quantitative* semble être la préoccupation principale des systèmes éducatifs. En effet, les institutions d'enseignement et de formation s'intéressent plus facilement à établir et à analyser le rapport entre le nombre de candidats présentés et le nombre des admis à l'examen certificatif final qui marque l'aboutissement de la formation dispensée.

Traditionnellement, les candidats présentés à l'examen final ne sont qu'une proportion d'un effectif initial d'une même cohorte admis à suivre la formation quelques années plus tôt (en  $t_0$ ). Entre le début ( $t_0$ ) et la fin de la formation ( $t_n$ ), certains formés ont pu abandonner à des moments différents ( $t_{0+x}$ ). et d'autres ont pu redoubler (autant de fois que le système les y autorise).

En principe, la connaissance de l'évolution numérique de l'effectif d'une cohorte d'une année à la suivante, avec un dépérissement souvent important en dernière année d'études, ne permet pas de diagnostiquer les aspects d'une formation sur lesquels des efforts supplémentaires devront être consentis. Les connaissances relatives à l'évolution numérique doivent être complétées par la recherche concomitante d'explications qualitatives à l'évolution numérique d'une cohorte. La recherche de telles explications deviendrait alors une des préoccupations majeures des structures d'enseignement. Ces structures compléteraient les informations relatives au nombre d'enseignés qui parviennent au terme du programme et qui obtiennent un diplôme par des informations permettant d'élaborer des indicateurs '*qualitatifs*' d'efficacité interne et des indicateurs qualitatifs de *performance standardisée*.

**1°- Indicateurs d'efficacité et efficience interne.**

Les indicateurs '*quantitatifs*' d'efficacité interne sont relativement bien connus. Les indicateurs mentionnés ici sont tous relatifs à une cohorte reconstituée, c'est-à-dire à des apprenants admis la même année, dans une même formation. L'élément déterminant de la cohorte est donc ici la primo-inscription.

Compte tenu des primo-inscriptions, il sera utile de déterminer dans le cas des études supérieures

- combien d'enseignés de la cohorte ont abandonné ou redoublé en cours d'études;
- combien ont changé de filière et pour quelles nouvelles orientations;
- combien passent d'une année d'études à l'autre;
- combien parviennent aux années d'études sanctionnées par un diplôme;
- combien s'incrivent aux examens de cette année d'études;
- combien obtiennent le diplôme visé par la formation (s'il y a lieu);
- combien parviennent à l'année d'études sanctionnées par le diplôme le plus élevé;
- combien s'inscrivent aux examens de cette année d'études;
- combien obtiennent ce diplôme;
- quelle est la répartition des mentions obtenues (ou niveau de performance) à chaque examen sanctionné par un diplôme;
- quelle est la répartition des diplômés : nombre d'années pour obtenir le diplôme;
- combien d'années sont perdues (tant qu'il y a un élément de la cohorte dans la filière initiale).

Ces indicateurs quantitatifs peuvent contribuer à élaborer :

- des *indicateurs d'efficacité sociale* : nombre d'étudiants qui ont perdu X années,
- des *indicateurs d'efficience sociale* : coût financier du nombre de ces années perdues.

La détermination du nombre d'années-élèves semble être un élément fondamental dans l'élaboration des indicateurs de l'enseignement.

- ***Le nombre d'années-élèves***

La notion centrale de '*nombre d'années-élèves*' peut revêtir plusieurs significations. Elle peut être synonyme du temps total consacré à toute la formation, ou celui de temps consacré à la formation d'un diplômé...

a/- *Le temps net réellement mis par les diplômés ( $TPS_{netdip}$ )*

Parmi les indicateurs faisant intervenir le facteur temps, *le nombre d'années-élèves calculé pour tous les apprenants qui obtiennent le diplôme visé par le programme de formation (ou son équivalent s'il n'y a pas de diplôme)* est celui qui intéresse le plus les gestionnaires des systèmes d'éducation. *Le nombre d'années-élèves mises par tous les diplômés*, ou le temps réellement mis par tous les diplômés de la cohorte pour obtenir leur diplôme ( $TPS_{netdip}$ ) est la somme des années effectivement consacrées par chaque étudiant à la formation jusqu'à l'obtention du diplôme.

En réalité,  $TPS_{netdip}$  est le *temps net* effectivement consacré par les diplômés à leur formation. Cet indicateur ne tient donc pas compte du temps consacré aux études par les autres éléments de la cohorte qui n'obtiennent pas de diplôme.

Soit par exemple une formation en trois ans suivie par une cohorte initiale de vingt élèves inscrits pour la première fois la même année. Il leur est offert la possibilité de redoubler une seule fois (voir tableau ci-dessous pour l'évolution de cet effectif initial).

**Tableau C6.1** :

*Evolution d'une cohorte fictive de 20 élèves inscrits dans un programme en 3 ans  
(avec possibilité scrupuleusement respectée de redoubler une seule fois)*

<i>Quittent après X années d'études</i>					
Nombre années	1	2	3	4	<b>Total</b>
Niveau atteint					
1ère année	<b>5(c)</b>				<b>5</b>
2ème année		<b>3(d)</b>	<b>2(e)</b>		<b>5</b>
3ème année			<b>5(a)</b>	<b>5(b)</b>	<b>10</b>
<i>diplômés</i>			<i>5(a)</i>	<i>5(b)</i>	<i>10(a+b)</i>
<b>Total effectif</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>20</b>
<i>Total années élèves</i>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>52</b>

Cinq obtiennent leur diplôme après trois années d'études sans redoublement (a); cinq autres après un redoublement (b). Le nombre d'années-élèves mises par les diplômés est ici égal à :

$$TPS_{netdip} = (5a * 3) + (5b * 4) = 35 \text{ années-élèves}$$

***b/- Le temps net réellement mis par les non-diplômés ( $TPS_{netsdi}$ ).***

L'indicateur d'efficacité interne relatif au temps réellement mis par les diplômés peut être utilement complété par le nombre d'années-élèves mises par les apprenants quittant la formation, sans obtenir le diplôme. *Le nombre d'années-élèves des étudiants quittant la formation sans diplôme*, ou le temps net réellement mis par tous les apprenants de la cohorte qui n'ont pas obtenu de diplôme ( $TPS_{netsdi}$ ) est la somme des années effectivement passées par chaque élève dans la formation jusqu'à son abandon sans diplôme. Ainsi parmi les vingt étudiants de l'exemple précédent : cinq ont pu abandonner après 1 année d'études (c), trois après 2 années d'études (d) et deux après trois années d'études (e). Le nombre d'années-élèves réellement consacrées à la formation par les non-diplômés est ici égal à :

$$TPS_{netsdi} = (5c * 1) + (3d * 2) + (2e * 3) = 17 \text{ années-élèves} :$$

***c/- Le temps brut réellement mis pour former les diplômés ( $TPS_{brutd}$ ).***

Le nombre d'années-élèves relatives au temps net réellement mis par les diplômés ( $TPS_{netdip}$ ) et le nombre d'années-élèves relatives au temps net réellement consacré à la formation par les élèves qui abandonnent sans diplôme ( $TPS_{netsdi}$ ) permettent de calculer le nombre total d'année-élèves effectivement consacré pour former les diplômés ( $TPS_{brutd}$ ).

Il s'agit ici du temps brut consacré aux études pour former l'ensemble des diplômés de la cohorte. *Ce nombre d'années-élèves que la cohorte a effectivement consacrées aux études pour former tous les diplômés ( $TPS_{brutd}$ )* est le temps brut réellement consacré par tous les élèves de la cohorte (diplômés et non-diplômés) au programme de formation, en vue de l'obtention du diplôme. Il est égal à :

$$TPS_{brutd} = TPS_{netdip} + TPS_{netsdi}$$

où

$TPS_{netdip}$  relatif aux diplômés est la somme des termes suivants :

- nombre d'inscrits admis en primo-inscription et qui réussissent sans redoublement :  
(dans l'exemple ils étaient 5a qui ont passé 15 années-élèves);
- nombre d'inscrits admis en primo-inscription qui réussissent après 1 redoublement :  
(dans l'exemple ils étaient également 5b qui ont passé 20 années-élèves);
- ...;
- nombre d'inscrits admis en primo-inscription qui réussissent après x redoublements;

$TPS_{netsdi}$  relatif aux élèves qui abandonnent sans diplôme est la somme des termes suivants :

- nombre d'inscrits qui abandonnent après une année d'études :  
(dans l'exemple ils étaient 5c qui ont passé 5 années-élèves);
- nombre d'inscrits qui abandonnent après deux années d'études :  
(dans l'exemple ils étaient 3d qui ont passé 6 années-élèves);
- .. ;
- nombre d'inscrits qui abandonnent après y années d'études :  
(dans l'exemple ils étaient 2e qui ont passé 6 années-élèves).

Selon l'exemple choisi plus haut, le nombre d'années-élèves effectivement consacrées à la formation des 10 diplômés est égal à :

$$\begin{aligned} TPS_{brutd} &= TPS_{netdip} + TPS_{netsdi} \\ &= (5a * 3) + (5b * 4) + (5c * 1) + (3d * 2) + (2e * 3) \\ &= 35 + 17 = 52 \text{ années-élèves.} \end{aligned}$$

**d/- Le temps brut réellement mis pour former 1 diplômé ( $TPS_{brut1d}$ ).**

Compte tenu du nombre total des diplômés ( $N_{dip}$ ),  $TPS_{brutd}$  permet de déterminer le nombre moyen d'années-élèves qui a été, *en réalité*, nécessaire pour former un diplômé ( $TPS_{brut1d}$ ). Dans l'exemple, il a été formé 10 diplômés ( $N_{dip}$ ),  $TPS_{brutd}$  étant égal à 52. *Le nombre d'années-élèves effectivement consacrées pour former un diplômé est donc égal à :*

$$TPS_{brut1d} = TPS_{brutd} / N_{dip} .$$

Soit  $TPS_{brut1d} = 52/10 = 5,2$  années-élèves pour former un diplômé.

$TPS_{brut1d}$  est le coût en nombre d'années-élèves d'un diplômé <sup>(3)</sup>. Le même coût peut être établi pour un élève atteignant la dernière année.

<sup>3</sup>- Pour Lê Thanh Khoi (1967) : L'industrie de l'enseignement, Paris : Les Editions de Minuit, p . 254, selon le mode de calcul proposé par Isabelle DEBLE, (le coût pouvant être établi pour les diplômés ou pour les élèves atteignant la dernière année) :

a)- le coût réel d'un élève atteignant la dernière année est égal à :

$$TPS_{réel1da} = TPS_{ea} + TPS_{ra} / TPS_{thda}$$

Où  $TPS_{ea}$  est la somme des effectifs par années,  $TPS_{ra}$  la somme des effectifs de redoublants par année, et  $TPS_{thda}$  la durée théorique que les élèves parvenus en dernière année auraient dû mettre dans le programme s'il n'avaient pas redoublé.

$TPS_{thda}$  est donc égal à : effectifs dernière année \* durée normale de la formation ( $TPS_{norm}$ )

b)- le coût apparent d'un élève parvenant en dernière année est égal à :

$$TPS_{app1da} = TPS_{ea} / TPS_{thda}$$

Connaissant le coût financier moyen d'une année-élève ( $COUT_{ma}$ ), un élève diplômé coûte financièrement à la société <sup>(4)</sup> :

$$COUT_{ldi} = COUT_{ma} * TPS_{brutld}$$

Il s'agit ici de *l'efficience brute* pour un élève diplômé. Ce coût peut également être calculé pour un élève atteignant la dernière année du programme d'études (pour les différents coûts financiers, voir plus bas) :

***e/- Le temps théorique pour obtenir le diplôme (TPS<sub>th</sub>)***

Le nombre d'années-élèves effectivement consacrées pour former les diplômés ( $TPS_{brutd}$ ) pourrait être comparé au *nombre théorique d'années-élèves* ( $TPS_{th}$ ) nécessaires aux études si tous les inscrits obtenaient le diplôme visé, sans redoublement ni abandon.

Le nombre théorique d'années-élèves sans redoublement ni abandon pour l'ensemble de la cohorte ( $TPS_{th}$ ) permet d'établir le nombre théorique moyen d'années-élèves pour former un diplômé, sans redoublement ni abandon, parmi l'ensemble des primo-inscriptions.

Pour une cohorte, ce nombre théorique moyen est toujours égal à la durée normale (ou légale) des études sans redoublement ni abandon parmi tous les apprenants inscrits au même moment à suivre la formation ( $TPS_{norm}$ ).

Dans l'exemple proposé plus haut, pour un programme d'études en trois ans suivi par une cohorte de vingt étudiants, le nombre total théorique d'années-élèves nécessaires à la formation des 20 apprenants ( $TPS_{th}$ ) aurait dû être de 60 années-élèves ( $20 * 3$ ), et la durée moyenne par apprenant de 3 ans si tous obtenaient le diplôme sans redoublement ni abandon.

Tenant compte de la durée normale des études ( $TPS_{norm}$ ), la Commission de l'Enseignement de l'Université Catholique de Louvain <sup>(5)</sup> établit *le coût social moyen* d'un étudiant diplômé comme suit :

$$CS = D + \frac{R}{A} \quad \text{ou encore} \quad CS = TPS_{norm} + \frac{R}{TPS_{netsdi}}$$

Où

$D$  : nombre d'années nécessaires pour obtenir le diplôme sans redoubler, c'est-à-dire  $TPS_{norm}$  ;

$R$  : nombre d'années redoublées par les étudiants de première génération qui ont été diplômés;

<sup>4</sup>- Voir notamment : Jacques PROUST (1964) : Essai d'analyse des mouvements d'effectifs dans l'enseignement du premier degré au Gabon, in Institut d'Etude du Développement Economique et Social de l'Université de Paris (IEDES) (1964) : Problèmes de planification de l'éducation. Paris : PUF. Voir pp 140-144.

<sup>5</sup>- Université Catholique de Louvain / Commission de l'enseignement du Conseil académique/Secrétariat général (février 1991) : Rapport de la Commission de l'enseignement au Conseil académique du 4 mars 91. La problématique de la réussite-échec en candidature. Analyse et propositions. Voir p 6 et p 14.

A : nombre d'années d'études effectuées (où il y a une inscription) par les étudiants qui ont abandonné en cours de programme, c'est-à-dire  $TPS_{netsdi}$  .

S'il n'y a ni redoublement (R) ni abandon (A), le coût social moyen d'un étudiant diplômé est égal à la durée normale ou légale des études suivies :

$$CS = D$$

La Commission de l'Enseignement de l'Université Catholique de Louvain établit également le coût de l'échec exprimé par *la perte sociale* <sup>(6)</sup> .

*La perte sociale globale* pour un programme d'études est «le nombre d'années 'perdues' en prenant en considération l'ensemble des étudiants qui ont commencé les études» dans ce programme. Elle est composée par :

- les années redoublées par les étudiants qui terminent leurs études,
- les années effectuées par les étudiants qui abandonnent en cours d'études <sup>(7)</sup> .

La perte sociale tient compte également de la durée théorique de la formation si tous les élèves obtenaient le diplôme (ou parvenaient en dernière année) sans redoublement ni abandon ( $TPS_{th}$ ).

Le taux global de perte social ( $PS$ ) est égal à :

$$PS = \frac{(N * D) + R + A}{N * D} * 100$$

Soit encore : 
$$PS = \frac{(N_i * TPS_{norm}) + R + TPS_{netsdi}}{N_i * TPS_{norm}} * 100$$

<sup>6</sup>- Université Catholique de Louvain (février 1991), o. cit., p. 6 et p. 14;

<sup>7</sup>- Université Catholique de Louvain (février 1991), op. cit., p. 6.

Dans ces deux expressions :

$$N * D = N_i * TPS_{norm} = TPS_{th}$$

Où

$N$  : nombre d'étudiants de première génération, ou  $N_i$  pour l'effectif initial de la cohorte;

$D$  : nombre d'années nécessaires pour obtenir le diplôme sans redoubler ou  $TPS_{norm}$  ;

$R$  : nombre d'années redoublées par les étudiants de première génération qui ont été diplômés;

$A$  : nombre d'années d'études effectuées (où il y a une inscription) par les étudiants qui ont abandonné en cours de programme, ou  $TPS_{netsdi}$  .

Dans l'enseignement supérieur, où les études sont organisées par cycles, le taux de perte sociale peut également être corrigé <sup>(8)</sup> en tenant compte des redoublements en première année. La perte sociale serait alors égale à :

$$PS = \frac{(N * D) + (R - R') + (A - A')}{N * D} * 100$$

Soit encore : 
$$PS = \frac{(N_i * TPS_{norm}) + (R - R') + (TPS_{ndi} - R')}{N_i * TPS_{norm}} * 100$$

Où

$R'$  : nombre d'années redoublées en première année par les étudiants de première génération qui ont été diplômés;

$A'$  : nombre d'années de première année effectuées par les étudiants qui ont abandonné en cours de programme.

L'indicateur de perte sociale s'interprète comme suit (Université Catholique de Louvain, op. cit., p. 14) :

- si aucune perte sociale n'était constatée,  $PS$  serait égal à 100,
- plus  $PS$  s'écarte de 100, plus le programme comporte une perte sociale importante.

<sup>8</sup> Université Catholique de Louvain-la-neuve (février 1991), op. cit., p. 14.

Tout comme l'indicateur coût social moyen d'un élève diplômé ( $CS$ ), le taux de perte sociale globale ( $PS$ ) pourrait donc servir pour comparer différents programmes de formation ou d'études, conduisant à des diplômes de même nature. A ce titre, ces indicateurs pourraient être appliqués aux différentes filières d'une faculté comme celle des Sciences de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) conduisant à la licence (en trois années d'études) ou à une maîtrise (en quatre années d'études). Par exemple, en Mathématiques, en Physique et Chimie et en Sciences Naturelles, les élèves titulaires du baccalauréat devraient théoriquement au bout de trois ans obtenir la licence et en quatre ans la maîtrise.

De telles comparaisons devraient permettre de mieux étudier les différentes manifestations de l'équité. Il serait, en effet, intéressant de déterminer si le coût social moyen d'un élève diplômé ( $CS$ ) et le taux global de perte sociale ( $PS$ ) varient en fonction :

- de l'âge,
- du sexe,
- de la filière suivie,
- du groupe social d'origine,
- des moyens objectifs de subsistance pendant les années d'études,
- etc.

Les indicateurs relatifs au temps peuvent aussi servir à calculer les coefficients d'efficacité et de déperdition interne.

- ***Le coefficient d'efficacité interne ( $C_{eff}$ ) :***

«Ce coefficient ( $C_{eff}$ ) s'obtient par la méthode de la cohorte reconstituée. C'est le rapport entre le nombre théorique d'années-élèves nécessaires à l'achèvement du cycle d'études (pour chacun des inscrits), s'il n'y a eu ni abandons ni redoublements ( $TPS_{norm}$ ) et le nombre d'années-élèves que la cohorte a effectivement consacrées (pour former chacun des diplômés) ( $TPS_{brut1d}$ ). Le coefficient est compris entre 0 (inefficacité totale) et 1 (efficacité maximale)»<sup>(9)</sup> :

$$C_{eff} = TPS_{norm} / TPS_{brut1d}$$

En principe, s'il y a eu des inscriptions et si le programme d'études a été effectivement mis en application, le coefficient d'efficacité interne ( $C_{eff}$ ) n'est jamais égal à 0.

Dans l'exemple proposé plus haut, le coefficient d'efficacité interne est égal à :

$$\begin{aligned} C_{eff} &= TPS_{norm} / TPS_{brut1d} \\ &= 3/5,2 = 0,57 \end{aligned}$$

<sup>9</sup>- Voir UNESCO (1991). Rapport Mondial sur l'Education 1991, p. 103.

Le coefficient d'efficacité interne peut également être calculé :

- pour les éléments de la cohorte atteignant la dernière année de formation,
- par filière,
- par cycle d'études,
- etc.

- **Le coefficient de déperdition par cycle et par filière ( $C_{dép}$ )**

Le coefficient de déperdition ( $C_{dép}$ ) est le rapport entre le nombre d'années-élèves effectivement consacrées à la formation d'un diplôme ( $TPS_{brut1d}$ ) sur la durée légale des études  $TPS_{norm}$  :

$$C_{dép} = TPS_{brut1d} / TPS_{norm} .$$

Le coefficient de déperdition ( $C_{dép}$ ) est donc égal à :

$$C_{dép} = 1 / C_{eff}$$

Soit 
$$C_{dép} = 1 / (TPS_{norm} / TPS_{brut1d})$$

Dans l'exemple qui a été choisi plus haut, le coefficient de déperdition est égal à :

$$\begin{aligned} C_{dép} &= TPS_{brut1d} / TPS_{norm} \\ &= 5,2/3 = 1,73 \end{aligned}$$

Les principaux facteurs et indicateurs relatifs au temps peuvent être résumés comme suit :

- $TPS_{netdip}$  = Temps réellement par l'ensemble des diplômés d'une cohorte jusqu'à l'obtention du diplôme.
- $TPS_{netsdi}$  = Temps réellement mis par les non-diplômés dans la formation jusqu'à leur abandon.
- $TPS_{brutd}$  = Temps réellement mis pour former l'ensemble des diplômés jusqu'à la sortie du dernier élément de la cohorte.
- $TPS_{brut1d}$  = Temps réellement mis pour former un diplômé.

- $COUT_{ldi}$  = Coût financier de formation d'un diplômé ou d'un élève atteignant la dernière année.
- $TPS_{th}$  = Temps théorique pour obtenir le diplôme pour l'ensemble de la cohorte, sans abandon ni redoublement.
- $TPS_{norm}$  = Durée normale ou légale de la formation sans redoublement.
- $CS$  = Coût social moyen d'un diplômé.
- $PS$  = Taux global de perte sociale.
- $C_{eff}$  = Coefficient d'efficacité interne.
- $C_{dép}$  = Coefficient de déperdition.
- $N_{dip}$  = Nombre total des diplômés de la cohorte.

Ces indicateurs d'efficacité et d'efficience interne exprimés en années-élèves, peuvent également être complétés par les taux de rendement apparent ou réel, exprimés en pourcentage <sup>(10)</sup>.

- ***Le taux de rendement apparent par année d'études ( $TAR_{app}$ ).***

Le taux de rendement apparent par année d'études ( $TAR_{app}$ ) est le rapport de l'effectif de l'année considérée admis à passer au niveau supérieur ( $P_a$ ) sur l'effectif initial de la cohorte en début de formation ( $N_i$ ) :

$$TAR_{app} = (P_a / N_i) * 100$$

Le taux de rendement apparent par année d'études peut aussi être calculé pour des années consécutives en fonction du rapport de la différence des effectifs des deux années sur l'effectif initial de la cohorte. Ainsi, pour deux années consécutives  $a_1$  et  $a_2$ , le taux de rendement apparent est égal à :

$$TAR_{app} = (E_{a1} - E_{a2} / N_i) * 100$$

où

$E_{a1}$  = effectif année  $a_1$

$E_{a2}$  = effectif année  $a_2$ .

---

<sup>10</sup>- Les différents taux proposés ont été adaptés de LE THANH KHOI (1967) : L'industrie de l'enseignement, Paris : Les Editions de Minuit, p 152 à 165. Voir aussi Isabelle DEBLE (1964) : Les rendements scolaires dans les Pays d'Afrique d'expression française, pp 53-101, in I.E.D.E.S. (1964) : Problèmes de planification de l'éducation, Etudes 'Ties-Monde', Paris : PUF

Le cumul des taux de rendement ainsi obtenus «permet de calculer (en ajoutant les taux apparents au niveau de chaque année d'études) un taux cumulé donnant une indication de la déperdition totale constatée depuis le début des études jusqu'au niveau considéré» <sup>(11)</sup>.

Le taux de rendement apparent peut également être établi en fonction du rapport de la différence des effectifs des deux années consécutives sur l'effectif de la première année. Ainsi pour deux années consécutives  $a_1$  et  $a_2$ , le taux de rendement apparent est égal à :

$$TAR_{app} = (E_{a1} - E_{a2} / E_{a1}) * 100$$

Ainsi calculé, le taux de rendement apparent par année d'études «pourrait caractériser le taux de passage d'un cours donné au cours immédiatement supérieur» <sup>(12)</sup>. Il «pourrait permettre, s'il se révèle précis de déceler si certains cours sont plus difficiles d'accès que d'autres; il serait alors indispensable à l'éducateur et pourrait être l'indice d'une mauvaise répartition des matières à enseigner, d'un nécessaire allègement des programmes, etc.» <sup>(13)</sup>.

- **Le taux de rendement global apparent par cycle ( $TGR_{app}$ ).**

Le taux de rétention globale apparente ou taux de rendement global apparent pour une cohorte ( $TGR_{app}$ ) peut être calculé en fonction des diplômés ou du nombre total des apprenants parvenant en dernière année d'études.

Pour les diplômés, il est le rapport du nombre total de diplômés ( $N_{di}$ ) sur l'effectif initial de la cohorte ( $N_i$ ) :

$$TGR_{app} = (N_{di} / N_i) * 100$$

Pour les effectifs atteignant la dernière année, le  $TGR_{app}$  est la somme des effectifs inscrits en dernière année de formation [jusqu'à la dernière année d'inscription pour la même formation du dernier élément de la cohorte] ( $\sum E_{da}$ ) sur l'effectif initial de la cohorte ( $N_i$ ) :

$$TGR_{app} = (\sum E_{da} / N_i) * 100$$

<sup>11</sup> - Isabelle DEBLE (1964), op. cit., p. 63.

<sup>12</sup> - Isabelle DEBLE (1964), op. cit., p. 63.

<sup>13</sup> - Isabelle DEBLE (1964), op. cit., p. 64.

- **Le taux de rendement réel par année d'études ( $TAR_{réel}$ ).**

Le taux de rendement réel par année d'études ou taux de promotion par année ( $TAR_{réel}$ ) est le rapport du nombre d'élèves admis à s'inscrire en classe supérieure ( $P_a$ ) sur l'effectif de la classe en début d'année ( $E_a$ ) :

$$TAR_{réel} = (P_a / E_a) * 100$$

- **Le taux de rendement global réel par cycle ( $TGR_{réel}$ ).**

Le taux de rendement global peut être exprimé en fonction des diplômés ou bien en tenant compte des apprenants parvenant en dernière année d'études.

Pour les diplômés, le taux de rendement global réel ( $TGR_{réel}$ ) est le rapport du nombre des diplômés ( $N_{dip}$ ) sur la somme des effectifs ayant bénéficié de la formation. Ici, la somme des effectifs engagés dans le programme ( $\sum E_{(N_i+N_r)}$ ) est égal à la somme de l'effectif initial de la cohorte ( $N_i$ ) et du nombre total des redoublants de la cohorte ( $N_r$ ) de la première à la dernière année du programme<sup>(14)</sup>. Soit :

$$\sum E_{(N_i+N_r)} = N_i + N_r$$

D'où

$$TGR_{réel} = (N_{dip} / \sum E_{(N_i+N_r)}) * 100$$

Et pour l'ensemble des élèves ayant atteint la dernière année d'études ( $\sum E_{da}$ ) :

$$TGR_{réel} = (\sum E_{da} / \sum E_{(N_i+N_r)}) * 100$$

---

<sup>14</sup> - Voir Isabelle DEBLE (1964), op. cit. p. 88.

- **Le taux de survie (TSV).**

Le taux de survie équivaut toujours aux taux de rendement global apparent <sup>(15)</sup>.

Le taux de survie *TSV* peut être établi soit pour les diplômés soit pour ceux des apprenants atteignant la dernière année d'études.

Calculé sur les diplômés, le  $TSV_{Ndip}$  est égal au rapport entre le nombre des diplômés ( $N_{dip}$ ) sur l'effectif initial de la cohorte ( $N_i$ ) :

$$TSV_{Ndip} = (N_{dip} / N_i) * 100$$

Calculé sur le total des inscriptions en dernière année, le  $TSV_{da}$  est égal au rapport entre le nombre total d'apprenants parvenant à la dernière année d'études ( $\sum E_{da}$ ) sur l'effectif initial de la cohorte ( $N_i$ ) :

$$TSV_{da} = (\sum E_{da} / N_i) * 100$$

Adoptant le mode de calcul du coût réel ou apparent d'un élève formé proposé par Isabelle Déblé, Lê Thanh Khoï (1967, p. 254) observe que : «(...) le rendement apparent est toujours supérieur au rendement réel (...)» <sup>(16)</sup>.

- **Le taux de redoublement par année d'études (TRA).**

Le taux de redoublement réel par année (*TRA*) est le rapport des redoublants de l'année considérée ( $R_a$ ) sur l'effectif considéré en début d'année ( $E_a$ ) :

$$TRA = (R_a / E_a) * 100$$

<sup>15</sup>- Pour l'OCDE (1992, p 100), «le taux de survie dans l'enseignement supérieur correspond à la proportion d'étudiants ayant obtenu un diplôme universitaire par rapport au nombre d'étudiants inscrits en première année de ce cycle n années auparavant, n étant déterminé par le nombre d'années d'études à plein temps requises pour l'obtention du diplôme»

<sup>16</sup>- LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 254.

- **Le taux d'abandon par année d'étude (TAB).**

Le taux d'abandons réel par année (TAB) est le rapport des abandons de l'année considérée ( $A_a$ ) sur l'effectif considéré en début d'année ( $E_a$ ) :

$$TAB = (A_a / E_a) * 100$$

Connaissant le taux de rendement réel par année d'études ( $TAR_{réel}$ ) et le taux de redoublement pour la même année (TRA), le taux d'abandon (TAB) est égal à :

$$TAB = 1 - (TAR_{réel} + TRA)$$

La somme des taux de rendement ( $TAR_{réel}$ ), de redoublement (TRA) et d'abandon (TAB) est égale à 1 :

$$TAR_{réel} + TRA + TAB = 1$$

- **Le taux de déperdition globale réelle par cycle (TGD<sub>réel</sub>).**

Le taux de déperdition globale réelle est le complément du taux de rendement <sup>(17)</sup> global réel :

$$TGD_{réel} = 1 - TGR_{réel}$$

- **Le taux de déperdition globale apparente par cycle (TGD<sub>app</sub>).**

Le taux de déperdition globale apparente est le complément du taux de rendement global apparent :

$$TGD_{app} = 1 - TGR_{app}$$

Le taux de déperdition globale apparente peut être exprimé en fonction des diplômés :

$$TGD_{app} = 1 - TSV_{Ndip}$$

---

<sup>17</sup> - Voir Lê Thanh Khôi (1967), op. cit., p. 155.

Les facteurs et indicateurs relatifs aux taux de rendement peuvent être résumés comme suit :

- $TAR_{réel}$  = Taux de rendement réel par année d'études.
- $E_a$  = Effectif d'une classe donnée en début d'année.
- $P_a$  = Nombre des passants d'une classe ( $E_a$ ) en fin d'année.
- $TGR_{réel}$  = Taux de rendement global réel.
- $N_i$  = Effectif initial d'une cohorte donnée en début de formation.
- $N_r$  = Nombre total de redoublement par année, depuis la première année de formation jusqu'à la dernière année d'études suivie par un élément de la cohorte.
- $\sum E_{(N_i+N_r)}$  = Effectif total ayant suivi la formation.
- $d_a$  = Effectif total des élèves ayant atteint la dernière année d'études.
- $TAR_{app}$  = Taux de rendement apparent par année d'études.
- $TGR_{app}$  = Taux de rendement global apparent.
- $TSV$  = Taux de survie.
- $TRA$  = Taux de redoublement par année.
- $R_a$  = Nombre de redoublements par année d'études.
- $TAB$  = Taux d'abandons par année d'études.
- $TGD_{réel}$  = Taux de déperdition globale réelle.
- $TGD_{app}$  = Taux de déperdition globale apparente.

Les différents taux annuels de rendement pourraient être utilisé afin de mieux saisir certains effets de la Loi POSTHUMUS, effets qui pourront être corrigés éventuellement. A ce titre, pour chaque cohorte, ils peuvent contribuer à décrire quelle est «la tendance des professeurs à élever ou abaisser leurs exigences selon la valeur de la classe qu'ils trouvent en face d'eux et à faire redoubler un pourcentage constant d'élèves»<sup>(18)</sup>.

Ces indicateurs utilisent des matériaux qui sont généralement destinés à des décisions de type administratif (réussite ou échec à un examen, passage ou redoublement, etc.). Pour l'amélioration de la qualité de la formation et des enseignements dispensés, d'autres indicateurs devront être élaborés.

---

<sup>18</sup>- LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 154.

## **2°- Indicateurs de performance standardisée.**

Les indicateurs de performance sont traditionnellement définis comme étant «des indications, généralement chiffrées, des ressources employées et des résultats obtenus dans les domaines qui correspondent aux objectifs particuliers de l'entreprise considérée» <sup>(19)</sup>. De tels indicateurs, dont la définition s'apparente à celle de la productivité (Leslie WAGNER, in OCDE 1988, p. 98), devraient être différenciés des indicateurs de performance standardisée qui s'intéressent plus particulièrement à des performances pédagogiques mesurées grâce à des instruments validés.

Les performances scolaires peuvent faire l'objet d'au moins quatre séries de mesures standardisées :

- *les performances communes à la sortie;*
- *les performances communes à l'entrée et à la sortie;*
- *les performances mesurées par procédures de modération;*
- *les performances mesurées par rangement de qualité par des experts.*

Ces indicateurs peuvent être élaborés grâce à des instruments standardisés. En l'absence d'indicateurs de performance pédagogique standardisés, des indicateurs relativement simples quant à leur élaboration pourraient aider à mieux circonscrire les résultats obtenus par les apprenant au cours de leurs carrières scolaires ou universitaires.

Trois indices semblent pouvoir jouer ce rôle :

*A- l'indice pondéré de performance scolaire (IPS),*

*B- l'indice pondéré de performance pédagogique (IPP),*

*C- l'indice de réalisation socio-économique (IRSE).*

---

<sup>19</sup>- Leslis WAGNER (in OCDE 1988) : Exposé introductif..., op. cit., p. 98.

### *A- L'indice pondéré de performance scolaire (IPS).*

L'indice de performance scolaire (IPS) doit être mesuré en début de formation. Il est principalement destiné à prédire les comportements pédagogiques ou les résultats ultérieurs des élèves postulant à un nouveau cycle d'études ou un programme de formation post-secondaire. L'IPS servirait alors à prédire, à partir des résultats scolaires connus des élèves, les chances qu'ils ont de réussir dans de tels programmes dont le niveau requiert, en principe, la maîtrise de certains contenus du secondaire comme des prérequis. A cette fin, l'IPS servirait à comparer le profil d'entrée des postulants à un 'profil standard'. Le profil standard devrait être élaboré en tenant compte particulièrement des nouveaux programmes auxquels aspirent les postulants. L'IPS devrait également servir à diagnostiquer les efforts supplémentaires ou de mise à niveau que certaines catégories d'élèves devront fournir. En fonction des écarts entre les profils individuels et le profil standard, l'IPS devrait en outre permettre de mesurer l'assistance pédagogique nécessaire aux élèves à certaines catégories d'élèves, pour les mettre ou les maintenir à niveau...

L'IPS peut être élaboré selon trois méthodes :

#### *a)- par consultation des experts*

Dans l'enseignement supérieur, les experts, c'est-à-dire les enseignants intervenant dans des programmes spécifiques des institutions d'enseignement supérieur, devraient élaborer un indice de performance scolaire prédicteur des résultats futurs des élèves. Les experts s'efforceraient de respecter trois critères au moins :

- les exigences ou les prérequis indispensables pour assimiler les programmes spécifiques offerts par leurs institutions,
- la connaissance des programmes de l'enseignement secondaire, origine de la population dans laquelle seront recrutés les étudiants autorisés à suivre les programmes spécifiques,
- l'analyse des comportements (d'un échantillon représentatif) des étudiants (surtout de première année) ayant déjà suivi les programmes spécifiques.

Tenant compte de ce dernier critère qui fait référence aux comportements observés auprès des étudiants ayant bénéficié des programmes spécifiques, l'IPS serait amélioré grâce à une recherche de type longitudinal ou un recherche longitudinale transverse <sup>(20)</sup>.

---

<sup>20</sup> - Sur les avantages et les limites des méthodes transversale et longitudinale considérées séparément et sur la méthode mixte longitudinale transverse, voir J. CAMBON et F. WINNYKAMEN (1977) : La construction de la situation expérimentale, p.140-145, in Antoine LEON (1977) : Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris : PUF.

*b)- par un organe 'officiel'.*

Dans le cas d'un système d'enseignement centralisé comme celui du Sénégal, l'élaboration de l'indice de performance scolaire pourrait être confiée un office relevant du pouvoir organisateur de l'enseignement. Chargé notamment de la coordination et de la gestion des programmes scolaires, des examens et des concours 'officiels', l'office aiderait à déterminer chaque année le niveau et la qualité de l'enseignement, et le niveau des élèves. Cette estimation chiffrée pourrait servir de base notamment pour le passage d'un niveau au suivant (par exemple de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur).

La critique majeure de l'indice de performance élaboré selon ces deux premières méthodes pourrait être son manque d'objectivité. En effet, l'opinion des experts pourrait être entachée de subjectivité ou d'approximation. Bien souvent, les enseignants du supérieur n'ont aucune expérience ou aucune connaissance des programmes et des méthodes en vigueur dans l'enseignement secondaire. Le tableau de bord des indicateurs de l'office chargé de la gestion des programmes et des passages d'un niveau à l'autre pourrait, lui aussi, manquer de fidélité et de sensibilité. Les indicateurs manqueraient de fidélité s'ils n'ont pas été validés par rapport aux objectifs qu'ils visent. Ils manqueraient de sensibilité s'ils étaient trop synthétiques...

Mais trouvera-t-on un indice pondéré de performance scolaire 'objectif', même s'il était élaboré à partir de tests standardisés (voir supra la critique faite à ce type d'instrument) ?

D'où la nécessité de mettre au point un indice simple, c'est-à-dire opérationnel.

*c)- IPS opérationnel.*

Pour l'entrée à l'université, l'indice devrait notamment tenir compte de facteurs comme :

- la nature des résultats obtenus en fin d'études secondaires par les candidats à l'enseignement supérieur; ces résultats pourraient être établis sur la base des notes chiffrées obtenues par exemple en dernière année d'études secondaires (classe de Terminale), ou bien tout au long des trois dernières années d'études secondaires (notes obtenues en classe de Seconde + notes obtenues en classe de Première + notes obtenues en classe de Terminale);
- l'orientation des programmes étudiés en cours de scolarité secondaire au regard de la nature des études supérieures envisagées; dans le cas des pays comme le Sénégal, les orientations des programmes d'études secondaires permettent de distinguer des baccalauréats d'études générales : Séries A (Littéraires), B (Economie), C (Mathématique) et D (Sciences Expérimentales), et des études secondaires dites techniques : E (Mathématique et technique), F (Mécaniques) et G (Commerciales);
- la valeur pédagogique des élèves en fin d'études secondaires; celle-ci pouvant être établie sur la base des appréciations portées sur l'élève par ses professeurs dits principaux ou par le Conseil des Professeurs. En principe, le Livret Scolaire qui accompagne chaque candidat au baccalauréat devrait être une sorte de photographie de sa valeur pédagogique, au moins tout au long des trois dernières années d'études secondaires, c'est-à-dire de la classe de Seconde à la classe de Terminale.

Ainsi conçu, l'indice préconisé devrait refléter le rapport entre une mesure de la valeur individuelle d'un élève (ou *valeurs observées*) sur la mesure de la *valeur maximale* attendue

Les mesures 'observées' pourraient être prises grâce à des tests d'entrée, ou bien à partir d'informations de type pédagogique déjà existantes, par exemple les bulletins de notes et le relevé des notes obtenues au baccalauréat.

La valeur maximale de l'indice serait déterminée en tenant compte d'un ensemble de disciplines ou d'épreuves hiérarchisées entre elles. Chacune des disciplines serait affectée d'un poids. La cote la plus élevée et le poids maximal seraient affectés à la discipline (ou à l'épreuve) principale. La *valeur maximale* de l'indice serait égale au produit de la cote de l'épreuve ou de la discipline principale \* par son poids. Par exemple, pour trois disciplines d1, d2 et d3 (voir tableau ci-dessous), d1 étant la discipline principale, la valeur maximale de l'indice est égale à :

$$IPS = (cote\ d1 * poids\ d1 / cote\ d1 * poids\ d1) * 100.$$

L'indice de chacune des disciplines dites secondaires ou des valeurs observées d'un élève est égal au rapport du produit de la cote observée de la discipline \* par le poids observé de la discipline sur la valeur maximale de l'indice de la discipline principale. Soit pour une discipline d2, d1 étant la discipline principale :

$$IPS_{d2} = [(cote\ observée\ d2 * poids\ observé\ d2) / (cote\ maximale\ d1 * poids\ maximum\ d1)] * 100,$$

où (cote maximale d1 \* poids maximal d1) est la valeur maximale de l'indice

Soit d'après l'exemple figuré sur le tableau :

$$\text{Valeur maximale de l'indice } IPS = (3 * 3 / 3 * 3) * 100 = 100 \%$$

L'indice de la discipline d2 est égal à  $(4 / 9) * 100 = 44,44 \%$ , celui de d3 à  $11,11 \%$ .

Tableau : Cotes et poids de trois disciplines fictives hiérarchisées

<i>Disciplines ou épreuves</i>	<i>Cote</i>	<i>Poids</i>	<i>Valeur max.</i>
Discipline principale d1	3	3	9
Discipline d2	2	2	4
Discipline d3	1	1	1

Partant de cet exemple, dans le cas d'un système d'éducation comme celui du Sénégal, l'IPS pourrait être élaboré en fonction de la nature ou de la série des différents baccalauréats et des mentions auxquelles cet examen donne droit en fonction de la moyenne obtenue.

Le baccalauréat qui sanctionne la fin des études secondaires et donne accès à l'enseignement supérieur est directement organisé et géré par l'Office du Baccalauréat de l'UCAD. En principe, il aurait une valeur pédagogique prédictive.

L'indice de performance scolaire élaboré à partir du baccalauréat renforcerait la valeur prédictive des différents baccalauréat hiérarchisés en fonction des programmes spécifiques offerts par chaque institution d'enseignement supérieur.

Ainsi, à la lumière de leurs programmes spécifiques, les institutions qui composent l'UCAD auraient chacune un IPS spécifique. Validé selon des protocoles précis reconnus par l'ensemble de l'institution UCAD, ces indices s'efforceraient de déterminer la valeur prédictive des résultats obtenus au secondaire. Selon leur capacité d'accueil, les facultés et instituts spécialisés pourraient alors recruter parmi les candidats dont les indices se rapprochent le plus de la valeur de l'indice-étalon de l'établissement.

En l'absence d'un IPS de cette nature validé, la présente recherche a élaboré un indice de performance scolaire à partir de la valeur prédictive des différents baccalauréats et des mentions qui leur sont attachées. L'élaboration de l'indice tient ici compte des traditions universitaires. Selon ces traditions, les différents établissements qui composent l'UCAD auraient chacun leur classement implicite des différentes séries du baccalauréat. Ce classement implicite tiendrait compte des filières propres à chacun des établissements.

Ces traditions laisseraient croire que pour chaque type de programme ou de filière, les différents baccalauréats seraient hiérarchisés, en allant du baccalauréat et de la mention la plus élevée considérés a priori comme un ensemble prédictif de réussite. Compte tenu de cette règle implicite, la valeur maximale de l'indice retenu par la présente recherche a été déterminée selon ces traditions.

Ainsi, selon la nature des formations dispensées dans une faculté, l'indice de performance scolaire (*IPS*) affecterait une cote à chacun des baccalauréats et un poids aux mentions. L'indice maximal irait au baccalauréat qui reflète les études secondaires les plus appropriées aux programmes d'études de la faculté.

Des recherches ultérieures de type longitudinal ou transversal pourraient plus tard, tenter d'établir des indices spécifiques aux différents établissements qui composent l'UCAD. Par exemple, l'indice pondéré de performance scolaire pourrait intégrer toutes les disciplines au programme de l'enseignement secondaire (c'est-à-dire les trois dernières années avant l'entrée à l'université). Ces données viendraient s'ajouter à celles provenant du baccalauréat.

Au demeurant, l'Université de Dakar semble adopter une approche de cette nature depuis la rentrée académique 1995-95. Les facultés et instituts qui n'organisent pas (encore) de tests d'entrée pour recruter parmi les titulaires du baccalauréat, ont progressivement renoncé à participer à la Commission Nationale d'Orientation des bacheliers.

Dans chacune des cinq principales facultés (Lettres et Sciences Humaines, Médecine et Pharmacie, Sciences Juridiques, Sciences Economiques et Gestion, Sciences et Techniques), la préférence semble être donnée à des commissions internes de sélection des candidats à l'entrée. Dans la sélection des candidats, les commissions examinent les dossiers scolaires et les résultats au baccalauréat, mettant ainsi en oeuvre un indice non encore explicité. Les commissions comprennent pour l'essentiel des enseignants...

La présente recherche s'intéressant à la Faculté des Sciences et Techniques (voir Chapitre XII : Méthodologie), la valeur maximale de l'indice a été affectée au baccalauréat de la Série C (pour Mathématique), pondéré par la mention Très Bien. Le pronostic soutient que les élèves qui ont été les plus brillants au cours de leurs études secondaires à orientation scientifique (bac C \* mention très bien), ont plus de chances de réussir en Faculté des Sciences que des élèves qui auraient été faibles tout au long de leurs études secondaires à orientation littéraire (bac A \* mention passable). L'indice de performance scolaire élaboré selon ces critères aboutit au modèle figurant sur le tableau ci-dessous.

Tableau : Classement des baccalauréats en vue de l'élaboration de l'IPS en Faculté des Sciences

Séries	Cotes	Mentions				Valeurs maximales
		Très bien	Bien	Assez Bien	Passable	
Bac C	7	4	3	2	1	28
Bac E	6	4	3	2	1	24
Bac D	5	4	3	2	1	20
Bac F	4	4	3	2	1	16
Bac B	3	4	3	2	1	12
Bac G	2	4	3	2	1	8
Bac A	1	4	3	2	1	4

Dans ce modèle, la valeur maximale de l'indice serait égale à 28.

Un élève titulaire du Bac C avec une mention AB aura un IPS =  $(7 * 2 = 14/28) * 100 = 50 \%$ .

Un élève titulaire du Bac A avec une mention Passable aura un IPS =  $(1 * 1 = 1/28) * 100 = 3.57 \%$ .

D'une manière générale, la question de la valeur prédictive du baccalauréat pour la sélection à l'entrée à l'université devrait elle aussi faire l'objet d'une recherche. En effet, les traditions qui prévalent ou celles qui s'établissent progressivement dans les facultés, amènent à se demander si les étudiants titulaires du Bac C avec la mention Très Bien n'auraient pas les pronostics les plus favorables quelle que soit la filière d'enseignement supérieur dans laquelle s'ils s'inscrivent. Par exemple, en Faculté mixte de Médecine et de Pharmacie, la préférence est donnée au Bac C avec mention Très Bien...

En tout état de cause, l'IPS étant par définition un indice prédictif, ses valeurs observées seront comparées aux performances universitaires des étudiants tout au long de leurs années d'études supérieures. A cette fin, les performances universitaire peuvent elles aussi être synthétisées grâce à un Indice Pondéré de Performance pédagogique (IPP).

**B- L'indice pondéré de performance pédagogique (IPP).**

L'indice pondéré de performance pédagogique vise à offrir une image synthétique et dynamique des comportements pédagogiques des élèves en cours et à la fin de l'apprentissage. Il devra donc être élaboré en tenant compte des résultats obtenus annuellement, d'une part, et des résultats obtenus tout au long d'un cycle d'études, d'autre part. Tout comme l'indice de performance scolaire, l'indice pondéré de performance pédagogique devrait tenir compte de facteurs comme :

- le niveau des études poursuivies;
- la nature des résultats obtenus annuellement;
- la nature des résultats à la fin d'un cycle;
- la nature des résultats pour tout un cycle;
- le temps mis pour obtenir ces résultats compte tenu du temps normal (sans redoublement);
- le niveau ou la qualité des résultats obtenus.

L'indice devra être calculé

- pour chaque année d'études;
- et chaque cycle.

A cet égard, l'IPP peut être subdivisé en trois indicateurs :

- a)- l'IPP partiel pour chaque année d'études effectivement suivie,
- b)- l'IPP partiel cumulé pour une série chronologique d'années d'études,
- c)- l'IPP proprement dit par niveau ou par cycle.

**a/- L'indice partiel de performance pédagogique (IPP).**

L'indice partiel de performance pédagogique ( $IPP_1$ ) décrit les résultats obtenus chaque année. Dans l'enseignement supérieur, l'indice partiel de performance pédagogique ( $IPP_{ax}$ ) serait élaboré en fonction de l'année d'études (ou niveau), de la session et de la valeur des résultats ou de la mention obtenue.

Chaque année d'études définie comme telle dans un cycle comprenant plusieurs années correspondrait à une cote. Par exemple pour un cycle d'études comprenant trois années, les cotes seraient :

- Première année = 1
- Deuxième année = 2
- Troisième année = 3

Chacune des sessions d'évaluation aurait un poids. Pour un système d'évaluation comprenant deux sessions comme à l'UCAD où la première session se déroule en juin et la deuxième en octobre :

Première session = 2  
Deuxième session = 1

Pour la nature des résultats ou les mentions, il existe à l'UCAD quatre mentions, similaires à celles du bac :

Très bien = 4  
Bien = 3  
Assez bien = 2  
Passable = 1

A partir du nombre d'années que compte un cycle d'études (première, deuxième année, etc.) et du nombre des sessions (1,2) d'évaluation auxquelles les étudiants peuvent se présenter chaque année, la valeur maximale de l'indice partiel annuel serait déterminée comme suit :

$$cote\ année * poids\ session * poids\ de\ la\ mention$$

Selon ces critères, les valeurs maximales de l'IPP<sub>1</sub> pour un cycle d'études en trois années seraient égales à (voir tableau) :

Première année = 8  
Deuxième année = 16  
Troisième année = 24

Tableau : Exemples d'indices partiels annuels pour un programme en trois années

Années	Cote	Sessions		Valeur résultats				IPP <sub>1</sub>
		1ère sess	2è sess	Pass	Ab	Bien	Tbien	
1	1	2	1	1	2	3	4	1 * 2 * 4 = 8/8 * 100
2	2	2	1	1	2	3	4	2 * 2 * 4 = 16/16 * 100
3	3	2	1	1	2	3	4	3 * 2 * 4 = 24/24 * 100

Pass = Mention Passable, Ab= Assez bien, Bien = Bien, Tbien = Très bien

La valeur de l'IPP<sub>ax</sub> pour chaque étudiant est égale à :

$$IPP_{ax} = \frac{C_{ax} * S_{ax} * R_{ax}}{Max_{cax} * Max_{sax} * Max_{rax}} * 100$$

où

$IPP_{ax}$  = Indice partiel de Performance Pédagogique de l'année  $x$ ;

$C_{ax}$  = Cote de l'année  $x$ ;

$R_{ax}$  = Session réussie pendant l'année  $x$ ;

$M_{ax}$  = Mention obtenue l'année  $x$ ;

$Max_{cax}$  = Maximum de la cote de l'année  $x$ ;

$Max_{sax}$  = Maximum du poids de la session de l'année  $x$ ;

$Max_{rax}$  = Maximum du poids de la mention de l'année  $x$ .

Ainsi, pour un étudiant de première année ( $C_{ax} = 1$ ) qui réussit à la deuxième session ( $S_{ax} = 1$ ) avec la mention Assez Bien ( $R_{ax} = 2$ ), l'indice partiel pondéré de performance pédagogique pour la première ( $IPP_1$ ) année est égal à :

$$IPP_1 = (1 \cdot 1 \cdot 2 / 1 \cdot 2 \cdot 4) \cdot 100 = 25 \%$$

Pour un étudiant de deuxième année ( $C_{ax} = 2$ ) qui réussit en juin ( $S_{ax} = 2$ ) avec la mention Bien ( $R_{ax} = 3$ ), l'indice partiel de performance pédagogique pour la deuxième année ( $IPP_2$ ) est égal à :

$$IPP_2 = (2 \cdot 2 \cdot 3 / 2 \cdot 2 \cdot 4) \cdot 100 = 75 \%$$

#### ***b/- L'indice partiel cumulé de performance pédagogique :***

Pour une formation qui s'étale sur plusieurs années, un indice partiel cumulé ( $IPP_c$ ) les résultats obtenus au cours de la série chronologique d'années d'études. La valeur maximale de l'indice partiel cumulé est déterminée par le cumul de la valeur maximale de l'indice pour chacune des années considérée séparément. Soit :

$$IPP_c = [((C_{ax1} \cdot S_{ax1} \cdot R_{ax1}) + (C_{ax2} \cdot S_{ax2} \cdot R_{ax2}) + (...)) / ((Max_{cax1} \cdot Max_{sax1} \cdot Max_{rax1}) + (Max_{cax2} \cdot Max_{sax2} \cdot Max_{rax2}) + (...))] \cdot 100,$$

Où

$C_{ax1}$  = Cote observée année 1 et  $C_{ax2}$  = cote observée année 2;

$S_{ax1}$  = Session observée année 1 et  $S_{ax2}$  = session observée année 2;

$R_{ax1}$  = Mention observée année 1 et  $R_{ax2}$  = Mention observée année 2;

$Max_{cax1}$  = Maximum cote de l'année 1;

$Max_{sax1}$  = Maximum poids des sessions de l'année 1;

$Max_{rax1}$  = Maximum poids des mentions de l'année 1;

$Max_{cax2}$  = Maximum cote de l'année 2;

$Max_{sax2}$  = Maximum poids des sessions de l'année 2;

$Max_{rax2}$  = Maximum poids des mentions de l'année 2.

Selon ce modèle, un étudiant parvenant normalement en deuxième année et obtenant chaque année des résultats maximaux, l'indice partiel cumulé des deux premières années est égal à :

$$IPP_c = \frac{(1 * 2 * 4) + (2 * 2 * 4)}{(1 * 2 * 4) + (2 * 2 * 4)} * 100 = 100\%$$

*c/- L'indice pondéré de performance pédagogique.*

L'indice pondéré de performance pédagogique (*IPP*) est le cumul des résultats obtenus tout au long de la formation. Sa valeur maximal est égale au cumul des résultats maximaux sur la durée normale des études, sans redoublement ni abandon.

A titre d'exemple, un étudiant parvenant normalement en troisième et dernière années d'études et obtenant chaque année des résultats maximaux, l'indice pondéré de performance pédagogique des trois années d'études est égal à :

$$IPP = \frac{(1 * 2 * 4) + (2 * 2 * 4) + (3 * 2 * 4)}{(1 * 2 * 4) + (2 * 2 * 4) + (3 * 2 * 4)} * 100 = 100\%$$

Croisés avec l'indice de performance scolaire (*IPS*), les indices pondérés de performance pédagogique pourraient au moins apporter des informations utiles sur la valeur prédictive des différents baccalauréats.

L'indice pondéré de performance scolaire (*IPS*) et l'indice pondéré de performance pédagogique peuvent être complétés par un indice de réalisation ou d'accomplissement socio-économique (*IRSE*).

### *C- L'indice de réalisation socio-économique (IRSE)*

S'il était établi, l'indice de réalisation socio-économique informerait utilement les structures de formation et les formés sur la valeur apparente des études. La valeur réelle des études est en toute objectivité difficile à chiffrer.

#### *a/- Composantes objectives de l'IRSE*

L'IRSE serait composé d'éléments objectifs et d'éléments subjectifs. Selon la nature et le niveau des études, le niveau des salaires en est la principale donnée objective. Il peut être subdivisé en :

- niveau moyen des salaires un an après la formation ou en début de carrière;
- niveau moyen des salaires en milieu de carrière;
- niveau moyen des salaires en fin de carrière.

Selon les mêmes principes, les fonctions exercées tout au long de la carrière peuvent également être considérées comme des données objectives. Il en est de même des emplois occupés.

#### *b/- Composantes subjectives de l'IRSE*

Ces composantes comprendraient l'image de soi et la satisfaction tirée de la profession. Celle-ci tiendrait compte naturellement du niveau des salaires et des fonctions exercées.

A niveau d'études égal, l'IPS, l'IPP et l'IRSE peuvent faire l'objet de comparaisons nationales ou internationales. Ces indices peuvent également être intégrés dans un tableau de bord de pilotage de structures de formation ou de programmes d'études pour déterminer leur efficacité. Les interactions de ces différents indices peuvent aussi servir de base pour calculer certains indicateurs d'équité.

Dans le contexte actuel d'*ajustement structurel* (même à *visage humain*), l'évaluation de l'efficacité interne d'une institution comme l'UCAD devra être complétée par l'appréciation de son *efficacité technique* et de son *efficacité économique*. En effet, toute inefficacité interne pourrait avoir des répercussions sur les autres types d'efficacité. Selon DIAMBOMBA (in ACCT 1992, p. 129), «le faible rendement interne de l'éducation se traduit par un accroissement des coûts de l'éducation». S'interrogeant pour sa part sur les effets de l'austérité, c'est-à-dire des politiques d'ajustement structurel, sur les dépenses publiques et des conséquences des réductions des dépenses publiques sur les politiques éducatives, DE KETELE (in ACCT, 1992, p 49 et p 51) souligne :

«On a donc observé **une dégradation de la qualité de l'enseignement**, accentuée par :

- une pénurie d'enseignants face à la poussée démographique et à la demande scolaire - du moins dans les disciplines scientifiques et technologiques,
- une sous-qualification des enseignants en exercice (selon la Banque mondiale, dans 10 des 33 pays de l'Afrique sub-saharienne sur lesquels elle dispose de données, la majorité des instituteurs du primaire n'ont même pas terminé leurs études secondaires),
- une absence quasi-totale de formation continuée,
- un non-retour au pays de nombreux étudiants formés dans les universités étrangères...»

## 2.2- Indicateurs d'efficience.

La fonction principale de toute institution d'enseignement est manifestement de produire des diplômés. Dans les circonstances assez particulières de l'UCAD où les étudiants peuvent bénéficier de nombreuses dérogations pour redoubler presque indéfiniment la même année d'études, l'analyse de l'efficacité économique et de l'efficacité technique devrait s'attacher en priorité à mesurer des indicateurs qui puissent permettre de mieux circonscrire le coût de production réel d'un diplômé. Selon PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), «là où les taux d'abandons ou de redoublements sont élevés, le coût par diplômé ou par élève terminant le cycle est probablement plus approprié»<sup>(21)</sup>.

La notion de coût n'est pas toujours facile à définir car elle varierait en fonction des objectifs poursuivis. PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 178) soulignent à ce propos : «on peut noter aussi que les spécialistes de différentes disciplines ont défini les coûts chacun en fonction de ses préoccupations; en particulier la plupart des comptables offrent des définitions différentes de celles des économistes. Il en résulte une confusion considérable dans la méthodologie de l'analyse des coûts avec pour conséquence une sous-estimation fréquente de certains coûts et des comparaisons fallacieuses».

Cette critique se retrouve également chez Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 141). Selon cet auteur, «il n'existe pas une définition unique du coût : elle varie selon la partie qui supporte le coût. Pour l'économie, le coût n'est pas le même que pour le Trésor public, pour l'établissement d'enseignement supérieur et pour l'étudiant. La plupart des études de productivité ont pour sujet le rendement de l'établissement et, dans ces circonstances, il est généralement justifié de se servir du coût supporté par l'établissement pour mesurer ses ressources. Cependant, même dans ce cas, (...), il sera parfois utile de se fonder sur une définition plus générale du coût».

En laissant aux économistes et aux services financiers ou comptables des établissements le soin d'établir des définitions et des coûts qui puissent répondre à leurs objectifs, les éducateurs pourraient se satisfaire de certains indicateurs relatifs à différents coûts. Pour les éducateurs, ces coûts devraient être à la fois faciles à établir et faciles à interpréter<sup>(22)</sup>.

Aux difficultés relatives à l'établissement de coûts significatifs viendraient s'ajouter celles qui sont relatives au financement. Dans certains cas, le montant exact des financements réellement utilisés s'avère assez souvent difficile à établir. Par exemple, les compléments de salaires versés aux enseignants et à d'autres catégories de personnel n'apparaissent pas forcément dans les bilans comptables... A ces difficultés de dresser des bilans comptables précis, s'ajoutent des difficultés structurelles.

---

<sup>21</sup>- PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), op. cit., p. 178.

<sup>22</sup>- Au demeurant, Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 95) souligne que «les indices dont se servent les statisticiens pour mesurer l'apport des établissements d'enseignement supérieur au produit national brut sont plus sommaires et moins perfectionnés que ceux que les spécialistes de l'enseignement ont mis au point depuis quelques années. La plupart des statisticiens utilisent les dépenses afférentes aux facteurs de production pour mesurer la production, et les tentatives faites avec cette méthode pour tenir compte de l'évolution de la productivité moyennant l'évolution des taux de salaires sont aussi approximatives que peu convaincantes».

En effet, une institution comme l'UCAD est, en principe, financée principalement par le budget de l'Etat du Sénégal. Cependant, grâce à la coopération bilatérale et multilatérale, d'autres pays et d'autres organismes contribuent également à son financement. Par exemple, pour l'essentiel, les salaires les enseignants relevant de la coopération avec des états comme la France sont à la charge de leur pays d'origine. Autres difficultés dans l'appréciation du volume exact du financement de l'enseignement supérieur au Sénégal : les bourses et allocations d'études. Les étudiants étrangers également participent au budget de l'UCAD en versant des frais d'inscription...

En définitive, la comptabilité d'une institution comme l'Université de Dakar n'est pas toujours facile à délimiter, pour distinguer, par exemple, les dépenses récurrentes et les dépenses d'investissement initial (voir aussi PSACHAROPOULOS & WOODHALL, 1988, p. 182). Il paraît dès lors réaliste pour élaborer des coûts faciles à interpréter de tenir prioritairement compte des parties visibles des budgets des institutions pédagogiques, notamment des salaires fixes ou connus et des dépenses d'équipement identifiées lors de l'élaboration du budget national.

En ce sens, les différents indicateurs qui sont ici proposés tiennent compte des difficultés mentionnées. Ils s'efforcent également de respecter les critères de facilité d'élaboration et de facilité d'interprétation. La présentation qui en est faite s'efforce, elle aussi, de suivre une démarche pédagogique. L'objectif est d'en faciliter la (re)production.

L'objectif général de la recherche étant évaluatif, les différents indicateurs <sup>(23)</sup> doivent prioritairement «servir à évaluer le rendement des méthodes destinées à réduire les déperditions scolaires» <sup>(24)</sup>, et à améliorer la qualité des résultats du système.

La détermination du niveau de rendement et celle des coûts peuvent être fort utilement éclairées par des indicateurs relatifs aux taux d'encadrement et aux ratios élèves/enseignants. Au demeurant, les taux d'encadrement et ratio peuvent être considérés comme des indicateurs de synthèse du rendement.

---

<sup>23</sup> - En guise de rappel, selon le Service d'études de l'Université Catholique de Louvain (mai 1993) : Indicateurs de gestion départementale 1992, Louvain-la-Neuve : UCL : «un indicateur est une information chiffrée et normalisée (pour être comparée), qui donne le reflet d'une tâche : enseignement, recherche, service, etc. Cette mise en forme chiffrée doit évidemment être parlante, c'est-à-dire éclairer utilement l'une ou l'autre des multiples questions que se posent un décideur : qualité d'une activité, rendement, charge en temps, coût, taille critique, opportunité, etc.»

<sup>24</sup>- LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 255.

- ***Le taux d'encadrement.***

« Le taux d'encadrement est une mesure chiffrée des ressources et des résultats de l'enseignement »  
 (25). Le taux d'encadrement est probablement l'unité de mesure la plus utile pour apprécier l'efficacité d'un programme de formation. De lui pourraient dépendre, en partie, les résultats obtenus. Par année d'études, ce taux s'établit comme suit (voir notamment Leslie WAGNER, in OCDE 1988, pp 119 - 120) :

$$\text{Taux d'encadrement} = TMC + NMHCP / NMHCE$$

où

*TMC* = *taille moyenne des classes* : rapport du nombre total d'heures de cours des étudiants sur le nombre total d'heures de cours des professeurs;

*NMHCP* = *Nombre moyen d'heures de cours par professeur* : rapport du nombre total d'heures de cours des professeurs sur le nombre de professeurs en équivalent à plein temps;

*NMHCE* = *Nombre moyen d'heures de cours par étudiant* : rapport du nombre d'heures de cours des étudiants à plein temps sur le nombre d'étudiants équivalent à plein temps (26).

Pour sa part, le Rectorat de l'Université Cheikh Anta Diop utilise le taux d'encadrement global suivant (27) :

$$T_{0/00} = 1000 s / e$$

où

s = nombre total des enseignants (enseignants de rang magistral + autres catégories)

e = nombre des étudiants (par établissement).

- ***Le ratio élèves/enseignants.***

Selon l'OCDE (1992, p. 82), «le ratio élève/enseignant est le rapport entre le nombre d'élèves en équivalent plein temps scolarisés à un niveau d'enseignement donné et le nombre d'enseignants en équivalent plein temps pour ce même niveau » (28). Il est, à ce titre, «un indicateur de la part de la ressource la plus importante mise à la disposition de chaque élève -à savoir les services des enseignants» (OCDE 1992, p. 82).

<sup>25</sup>- Leslie WAGNER (in OCDE 1988) : Exposé introductif..., op. cit., p. 121.

<sup>26</sup>- Leslis WAGNER (in OCDE 1988) : Exposé introductif..., op. cit., p. 117.

<sup>27</sup>- Souleymane NIANG (juillet 1996) : *Rapport annuel pour la rentrée universitaire 1992-1993*, Dakar : UCAD/Rectorat, voir p.10.

<sup>28</sup>- OCDE (1992) Regarsd sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE, p. 82.

Dans la présente recherche qui porte sur des cohortes reconstituées, les ratios seront établis en partant des primo-inscriptions, et recalculés pour chacune des années successives d'études que comprend un cycle ou programme d'enseignement : il s'agit des ratios annuels. Dans le cas de l'enseignement supérieur, il serait intéressant d'établir les ratios en fonction du statut des enseignants (assistants, maîtres-assistants, maîtres de conférences, professeurs, titulaires) : il s'agit des ratios annuels élèves/enseignants selon le statut de ces derniers.

Les taux d'encadrement et les ratios devraient être naturellement complétés par les coûts financiers qui sont des indicateurs fort utiles à l'analyse de l'efficience, surtout si celle-ci fait référence à la productivité ou au rendement tels que les économistes les conçoivent.

Cependant, compte tenu des nombreux intrants qui peuvent être intégrés dans le calcul des différents coûts financiers, les coûts présentés ci-dessous pourraient être établis en partant des coûts financiers de formation calculés par les établissements évalués eux-mêmes. En effet, le volume global annuel des budgets de fonctionnement et d'investissement ou d'équipement ne sont pas des réalités toujours faciles à circonscrire. Les budgets ne sont traditionnellement que des prévisions qui ne correspondent pas nécessairement aux provisions. D'autre part, certaines de ces allocations peuvent avoir été inscrites dans des chapitres ou dans les budgets d'institutions qui devront les transférer vers d'autres destinations...

Par souci de réalisme, pour le coût financier d'une année-élève, il devrait être tenu compte du coût calculé annuellement par les établissements de formation eux-mêmes, ou avec leur concours direct. A défaut, il serait fait recours aux coûts financiers d'une année-élève établis pour une période (la plus proche possible de celle de l'évaluation).

En tout état de cause, le coût en nombre d'années-élèves et le coût financier moyen d'une année-élève serviront d'indicateurs de base pour l'élaboration d'autres coûts financiers <sup>(29)</sup>.

- ***Le coût unitaire théorique (CUT).***

Le coût unitaire théorique de production (*CUT*) est égal au produit du coût financier moyen d'une année-élève ( $COUT_{ma}$ ) avec la durée normale ou légale des études sans redoublement ( $TPS_{norm}$ ) :

$$CUT = COUT_{ma} * TPS_{norm}$$

- ***Le coût financier global théorique de formation (CGT).***

Le coût financier global théorique (*CGT*) peut être établi pour tous les formés qui parviennent en dernière année. C'est le produit du coût financier moyen d'une année-élève ( $COUT_{ma}$ ) avec le produit du nombre d'élèves inscrits en dernière année tout au long de la durée de la formation ( $\sum E_{da}$ ) et la durée légale des études ( $TPS_{norm}$ ) :

<sup>29</sup>- Pour les différents coûts financiers, voir Lê Thanh Khôi (1967) : L'industrie de l'enseignement, Paris : PUF, pp 254-255.

$$CGT = COUT_{ma} * (\sum E_{da} * TPS_{norm})$$

Où 
$$\sum E_{da} * TPS_{norm} = TPS_{thda}$$

$TPS_{thda}$  : Nombre total d'années-élèves théoriques mises par les élèves atteignant la dernière année de formation.

Pour l'ensemble des diplômés de la formation ( $N_{dip}$ ), le coût global théorique est égal au produit du coût financier moyen d'une année-élève ( $COUT_{ma}$ ) avec le produit du nombre total de diplômés ( $N_{dip}$ ) et la durée normale ou légale des études sans redoublement ( $TPS_{norm}$ ) :

$$CGT_{dip} = COUT_{ma} * (N_{dip} * TPS_{norm})$$

Où 
$$N_{dip} * TPS_{norm} = TPS_{thdi}$$

$TPS_{thdi}$  = Nombre total d'années-élèves théoriques mis par l'ensemble des diplômés.

- **Le coût global apparent de formation (CAF) :**

C'est le produit du coût financier moyen d'une année-élève ( $COUT_{ma}$ ) avec la somme des effectifs des différentes années consacrées à la formation ( $\sum E_{(a1+...+da)}$ ) :

$$CAF = COUT_{ma} * \sum E_{(a1+...+da)}$$

- **Le coût unitaire apparent (CAU) :**

Le coût unitaire apparent de production (CAU) d'un élève atteignant la dernière année est le rapport du coût global apparent de formation (CAF) sur la somme des effectifs admis en dernière année ( $\sum E_{da}$ ) :

$$CAU = CAF / \sum E_{da}$$

- **Le coût réel de formation (CRF) :**

C'est le produit du coût financier moyen d'une année-élève ( $COUT_{ma}$ ) avec la somme des effectifs des différentes années ( $\sum E_{(a1+\dots+da)}$ ) plus les effectifs des redoublants par année ( $\sum N_r$ ) :

$$CRF = COUT_{ma} * (\sum E_{(a1+\dots+da)} + \sum N_r)$$

- **Le coût unitaire réel d'un formé en dernière année (CUR).**

Le coût unitaire réel de production d'un enseigné inscrit en dernière année ( $CUR$ ) est égal au rapport du coût réel de production ( $CRF$ ) sur la somme des effectifs admis en dernière année pendant toute la durée de vie de la formation ( $\sum E_{da}$ ) :

$$CUR = CRF / \sum E_{da}$$

«Alors que le rendement apparent est toujours supérieur au rendement réel, le coût apparent est, évidemment, inférieur au coût réel de la formation »<sup>(30)</sup>.

- **Le coût de production d'un diplômé (CPD)**

C'est le produit du coût financier moyen d'une année-élève ( $COUT_{ma}$ ) et du nombre d'années-élèves pour former un diplômé ( $TPS_{brut1d}$ ) [voir supra] :

$$CPD = COUT_{ma} * TPS_{brut1d}$$

Le coût de production d'un diplômé est aussi égal au produit du coût réel de la formation ( $CRF$ ) sur le nombre total de diplômés ( $N_{di}$ ). Soit :

$$CPD = CRF/N_{di}$$

---

<sup>30</sup>- Voir LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 254.

Ces indicateurs d'ordre financier peuvent être complétés par :

- le rendement apparent au cours d'une période historique ou longitudinale <sup>(31)</sup>;
- le taux social et le taux individuel de rendement <sup>(32)</sup>.

Par-delà ces différents indicateurs, l'étude de l'efficacité technique et de l'efficacité économique de l'université pourrait amener à se demander si l'UCAD peut encore ou doit toujours subsister dans sa forme actuelle. En tout état de cause, les résultats annuellement enregistrés et les difficultés pour les sortants du système de trouver un premier emploi semblent requérir un autre type de formation. En effet, la comparaison des moyens financiers, des ressources matérielles et humaines, avec le nombre des étudiants et les résultats universitaires (mais aussi avec le nombre des diplômés de l'université au chômage), laisse apparaître d'évidents gaspillages. Ce qui conduit à penser que « l'Afrique sub-saharienne a des modes d'organisation et de financement de ses systèmes éducatifs nationaux insuffisamment pilotés par les principes de la gestion des ressources rares, faisant comme si les ressources publiques n'étaient pas sévèrement limitées » (ORIVEL, ACCT 1992, p. 93).

Compte tenu du contexte actuel, caractérisé par un certain scepticisme, notamment de la jeunesse, vis-à-vis du système d'éducation dont les diplômés, même ceux de l'université, ne trouvent pas d'emploi, l'évaluation objective de l'efficacité technique et celui de l'efficacité économique pourraient cependant amener à des solutions difficiles à appliquer. Car, pour être efficaces, les remèdes devront être drastiques afin d'assainir la gestion universitaire (administrative et pédagogique). La conjoncture politique actuelle du Sénégal ne se prête pas à de telles solutions. De lourdes menaces d'agitation pèsent encore sur la vie sociale. L'invalidation de l'année académique 1993-94, et le souhait des autorités de ne pas admettre à l'université tous les bacheliers de 1993-94, semblent appeler une pause dans la prise des décisions. En tout état de cause, les étudiants et les enseignants renonceraient difficilement à leurs avantages et privilèges actuels.

La décision visant à limiter le nombre des étudiants à l'Université de Dakar à partir de la rentrée 1995-96, en confiant aux facultés le soin de recruter parmi les nouveaux bacheliers 1994-95 en fonction de leurs capacités et compte tenu de critères pédagogiques qu'elles auront élaborés, doit-elle être mise au compte de la recherche d'économies budgétaires ? Relève-t-elle d'une décision de rationaliser la gestion des fonds alloués à cette institution ? Traduit-elle la volonté de garantir aux étudiants dont les effectifs seraient ainsi 'contrôlés' ou 'maîtrisés' un encadrement pédagogique plus effectif, voire plus efficace ?...

<sup>31</sup>- LE THANH KHOI (étude dirigée par) (1971) : L'enseignement en Afrique tropicale; Paris : PUF (Publications de l'IEDES : Groupe de Recherche de l'IEDES). Voir Chapitre VI : Le rendement scolaire, pp 125-173. "Le rendement apparent est étudié à partir du dénombrement bien précis des inscrits dans les cours successifs de l'école, observés historiquement. (C'est) un indicateur dynamique, à la différence du taux de scolarisation et du résultat à l'examen (p. 125); il présente deux qualités : il est sensible et fidèle (p. 128). Le rendement apparent est exprimé sous la forme d'un indice simple rapportant l'effectif de chaque cours à l'effectif du premier cours de la même observation historique. L'effectif du cours I est prise comme base 1000, à chaque calcul. Ainsi le rendement apparent au niveau du cours II (...) est :

$$\text{Rendement apparent II/I ou RII} = 1000 * (EII/EI).$$

<sup>32</sup>- Pour WAGNER (in OCDE 1988, pp 100 - 101) : le *taux social de rendement* est l'écart entre la rémunération tout au long de leur existence des diplômés d'études supérieures et celle des personnes titulaires du diplôme d'études immédiatement inférieur à celui d'un diplôme universitaire. Etabli en fonction des individus, le *taux de rendement individuel* peut être comparé au rendement d'autres placements privés. Pour Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 101), «c'est le rendement que la société retire de son investissement est le plus proche de la notion de la productivité». En ce sens, «pour une année donnée, le calcul du taux de rendement compare les écarts de gains en faveur des diplômés d'université (...) avec le coût de l'enseignement supérieur durant l'année considérée».

D'une manière générale, les solutions qu'appelle l'évaluation de l'efficacité (au sens le plus large) de l'UCAD pourraient être très embarrassantes pour les décideurs. Les solutions devraient au moins contribuer à créer un service public d'enseignement supérieur dont les investissements soient justifiables par les résultats pédagogiques et scientifiques.

Or, l'éducation en général et l'enseignement supérieur en particulier coûtent déjà trop cher à la collectivité. Selon ORIVEL (ACCT, 1992, pp 83 et ss), « l'Afrique sub-saharienne alloue à l'éducation une proportion de son PNB supérieure à celle des autres régions en développement ». Ce qui se traduit par des coûts unitaires de production élevés principalement à cause « des rémunérations des enseignants et des aides sociales aux étudiants » (ORIVEL, in ACCT 1992, p. 86). Mais aux différentes dépenses de salaires et aux charges sociales multiples viennent aussi se greffer les effets financiers des faibles rendements internes.

L'enseignement supérieur coûterait encore plus cher si les formations dispensées et si les recherches poursuivies devaient être en phase avec la science et la technologie contemporaines. Or, au Sénégal les moyens actuels mis à la disposition de l'enseignement supérieur (25 % du budget de l'éducation en 1990-91) ne profitent qu'à une très faible minorité (3 % du groupe d'âge pertinent). Cette faible minorité ne donne pas toujours les résultats escomptés. Dans un tel contexte, il est probable que l'UCAD consacre aujourd'hui l'essentiel de son budget au financement des activités d'enseignement, au détriment des activités de recherche.

Cependant, pour être le plus complet possible, l'évaluation de l'efficacité technique et économique, et l'évaluation du rendement des établissements d'enseignement supérieur doivent porter simultanément sur leurs activités 'principales' : l'enseignement et la recherche (WAGNER, in OCDE 1988, p. 83, 100, 138 - 139). S'agissant du rendement de la recherche scientifique dans les universités, WAGNER (in OCDE 1988, p. 90) souligne : « s'il est déjà courageux d'essayer de mesurer les résultats de l'enseignement, il est proprement héroïque de vouloir mesurer ceux des activités de recherche. En effet, l'enseignement fournit au moins un résultat identifiable et généralement admis, c'est-à-dire des diplômes, même si les opinions divergent quant à la façon dont il devrait être mesuré. On s'accorde, en revanche, beaucoup moins sur ce qu'est le résultat des activités de recherche ».

Dans le cas de l'UCAD, le faible rendement pédagogique et la stagnation (apparente) de la productivité de la recherche paraissent deux phénomènes concomitants. Comme l'inefficacité pédagogique est plus manifeste, il paraît plus facile de critiquer cette institution au plan pédagogique. Pourtant, les résultats de la recherche devraient être considérés comme un ensemble d'indices de productivité scientifique et pédagogique des enseignants du supérieur. Selon cette optique, dans l'enseignement supérieur, les enseignants devraient principalement alimenter leurs enseignements grâce aux fruits de leurs recherches.

Toutefois, il paraît difficile de définir des critères objectifs et pertinents pour évaluer l'efficacité ou le rendement de la recherche scientifique dans les universités. Leslie WAGNER (in OCDE 1988, p. 90 et ss) envisage « une solution (qui) consiste à assimiler (le résultat des activités de recherche) à la publication des recherches puisque sans elle, ces dernières ne seront pas divulguées ». Cette solution permet d'esquisser deux indicateurs :

- le nombre d'articles paraissant dans des revues scientifiques,
- et la fréquence des citations de ces travaux par d'autres chercheurs.

La Banque Mondiale semble appliquer à l'évaluation de l'efficacité de l'UCAD le premier de ces deux indicateurs. Elle souligne que (Banque Mondiale mars 1992), «le nombre de publications émanant des chercheurs sénégalais est resté inchangé entre 1975 et 1985, alors que le nombre de chercheurs a doublé au cours de cette période»<sup>(33)</sup>. Recrutés sur des postes de recherche, de nombreux 'chercheurs' seraient en réalité voués à assurer principalement des missions d'enseignement.

Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) qui gère directement l'évolution des carrières des enseignants du supérieur en Afrique Francophone<sup>(34)</sup> a des critères plus complexes. Pour cette instance d'évaluation dont l'avis est déterminant, les universitaires africains sont jugés :

- au plan pédagogique, sur la qualité de leurs cours,
- au plan universitaire, sur la qualité de leurs thèses de doctorat ou de Ph. D.
- au plan scientifique, sur la quantité (nombre d'articles) et la qualité (parution dans des revues scientifiques internationales) de leurs publications; la thèse n'est pas comptée pour une publication; les textes de communication ne sont pas acceptés comme des publications.

Le rapport sur les interventions pédagogiques et celui de la (des) soutenance(s) de thèse(s) ne semblent pas avoir le même statut ou le même poids que les publications. Pour les 'rapporteurs' du CAMES chargés d'évaluer les universitaires postulants aux grades supérieurs (assistant pour maître-assistant, maître-assistant pour maître de conférences, maître de conférences pour professeur titulaire), les publications sont déterminantes dans l'appréciation, et, par voie de conséquence, dans l'évolution des carrières des universitaires en Afrique francophone, dans les pays membres du CAMES.

Les critères de quantité des publications et de fréquence des citations paraissent insuffisants pour évaluer effectivement le rendement qualitatif et la pertinence des activités de recherche. Il serait, en réalité, plus opportun pour évaluer la productivité de la recherche à l'université, de rapporter les résultats aux dépenses correspondantes «pour en tirer des conclusions sur leur productivité» (WAGNER, in OCDE 1998, p. 92). Le recteur de l'UCAD privilégierait cette approche. Il semble rapporter les résultats des activités de recherche aux dépenses... en général. En effet, parmi les facteurs qui peuvent expliquer la léthargie de la recherche à l'université, il (S. NIANG octobre 1993, pp 12/14) mentionne notamment<sup>(35)</sup> :

- le manque de moyens matériels et d'équipements scientifiques de recherche ;
- la baisse des activités de recherche ;
- la réduction des publications et des innovations : «*les Annales de certaines Facultés ne sont pas publiées depuis au moins neuf ans*»
- l'indisponibilité des enseignants pour la recherche : « beaucoup d'enseignants font des heures complémentaires d'enseignement dont le nombre dépasse souvent leur horaire normal » (Ces pratiques ont également cours hors de l'université. Elles peuvent être reliée à la recherche de compléments de salaires par les enseignants);
- mais aussi la compétence des chercheurs.

<sup>33</sup>- Banque Mondiale (mars 1992). Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal : les enjeux de la réforme. Voir p. v.

<sup>34</sup>- Les pays membres du CAMES sont : Côte d'Ivoire, Bénin, Togo, Niger, Burkina Faso, Centre-Afrique, Cameroun, Congo, Gabon, Madagascar, Sénégal.

<sup>35</sup>- S. NIANG (octobre 1993). Rentrée universitaire 1993/94 : Rapport général. Dakar : Rectorat, voir p 12 à 14.

Il semble admis qu'au Sénégal, comme partout ailleurs en Afrique sub-saharienne, «les programmes de recherche sont abandonnés, et les meilleurs enseignants-chercheurs, découragés, acceptent les postes que leur offrent les universités étrangères ou les organisations internationales. Les acquisitions d'ouvrages scientifiques, les abonnements aux revues spécialisées sont interrompus, et le niveau de l'enseignement dispensé ne correspond plus au niveau de la science d'aujourd'hui» (ORIVEL, ACCT 1992, p. 91). Cette désaffection des enseignants touche même la Faculté des Lettres et Sciences Humaines dont les jeunes professeurs les plus prometteurs s'expatrient temporairement ou définitivement vers le Canada et les Etats Unis. Ce point de vue soutenu par ORIVEL vient donc renforcer l'idée qu'à l'université, l'enseignement devrait se nourrir principalement des résultats de la recherche...

Toutes ces observations supposent des politiques effectives de formation scientifique et de recherche. Les travaux actuels sur la relation éducation-croissance «distinguent deux effets clefs de l'éducation : un effet sur la qualification du facteur travail et un autre sur la production de progrès technique via les formations scientifiques de niveau élevé et la recherche » (ORIVEL, ACCT 1992, p. 79).

Cependant, les universités africaines ne sauraient contribuer au développement économique et culturel en s'enfermant dans des problématiques et dans des recherches dont les thèmes seraient spécifiquement africains. Tout au contraire, les universitaires africains devront poser les liens entre leurs recherches et celles qui se mènent ailleurs, c'est-à-dire établir et approfondir les particularités africaines de la recherche scientifique mondiale. Les enseignants-chercheurs africains devront donc être réellement en phase avec la recherche scientifique mondiale. Cela reviendrait à accroître le coût actuel de production et de la recherche dans les institutions africaines d'enseignement supérieur.

Les systèmes éducatifs et les universités de l'Afrique sub-saharienne ont des résultats modestes sur la croissance : impact 5 fois plus faible qu'en Amérique Latine (ORIVEL, ACCT 1992, p. 80). Ils sont eux aussi souvent handicapés par le niveau du développement industriel et économique. En effet, le tissu industriel et économique ne semble pas toujours requérir des technologies sophistiquées.

Dans le contexte de marasme général qui prévaut en Afrique (aggravé par la dévaluation du franc cfa en janvier 1994), pour mieux apprécier l'efficacité technique et l'efficacité économique, plusieurs questions mériteraient d'être posées, notamment :

- Quelles formations dispenser ?
- Quelles recherches promouvoir ?
- Quels critères retenir pour l'élaboration des programmes de formation et de recherche ?
- Au profit de qui et pour quels secteurs entreprendre ces formations et ces recherches ? etc.

Au premier abord, les réponses à ces questions laissent supposer que l'efficacité technique des universités africaines n'aurait de sens que ramenée au contexte africain, à hauteur du développement économique et industriel, à hauteur de la qualité de la consommation locale. Une telle option impliquerait que les institutions d'enseignement supérieur et de recherche d'Afrique ne devraient ni s'efforcer de tenir compte de l'état actuel des connaissances et des savoir-faire de l'humanité, ni chercher à rivaliser avec leurs consoeurs du Nord et du Sud.

Pourtant, clef de voûte du système d'enseignement, l'enseignement supérieur doit jouer un rôle moteur prépondérant dans le développement économique, social et culturel de l'Afrique<sup>(36)</sup>. Producteur du savoir, il doit s'associer à la recherche des conditions de son utilisation, d'où la nécessité pour les universités d'être ouvertes sur le monde extérieur et d'être à l'écoute des entreprises. Selon leur domaine de spécialisation, les unités de recherche intégrées aux universités et les unités de production relevant du secteur productif pourraient, par exemple, signer des contrats-plans.

Les partenariats entre l'université et le monde extérieur pourraient être avantageux pour tous, et contribuer à améliorer la qualité de la recherche en fonction des besoins, à élever le niveau de la productivité, à moderniser les procès de production et à inciter à de nouveaux modes de consommation. Les industries seraient alors encouragées à intégrer dans leurs procès de production les savoirs et les savoir-faire élaborés à l'université.

Les sociétés industrielles devraient, elles aussi, être incitées à recruter les étudiants qui sortent de l'université (avec ou sans diplômes), afin d'accroître la qualité de leurs services et de leurs produits, afin également d'être plus compétitives avec les entreprises étrangères.

Trouvant ainsi dans la société un écho favorable à son essor scientifique, l'université serait encouragée à approfondir et diversifier ses programmes de recherche.

Par ailleurs, la recherche de la compétitivité, atout économique majeur, est d'autant plus souhaitable que la refonte de l'économie mondiale semble l'imposer. Parallèlement, l'élévation de la qualité des formations et du niveau de la recherche serait un des objectifs des universités africaines.

Les *Politiques d'Ajustement Structurel* ou PAS qui n'ont pas que des effets négatifs dans les PVD indiquent des chemins à suivre, pour la réforme des systèmes éducatifs. Aujourd'hui plus que par le passé, «un niveau d'éducation de plus en plus élevé est exigé dans le monde du travail»<sup>(37)</sup>.

*La délocalisation* elle aussi, qui caractérise la mobilité des activités productives des pays industrialisés vers certaines zones de production moins coûteuse en main-d'oeuvre d'Asie ou d'Afrique, pourrait être un facteur de revitalisation pour les universités africaines. Les PAS et la délocalisation dictent aux universités, pour être rentables, et également pour s'autofinancer, de s'ouvrir davantage au monde extérieur. Elles doivent tenir compte des besoins des entreprises, de leur prêter toute l'assistance nécessaire afin de les amener à tirer le maximum de profit de la nouvelle organisation planétaire des industries et des services.

---

<sup>36</sup>- ORIVEL (in ACCT 1992, p. 82) fait observer : "(...) On peut dire qu'on dispose aujourd'hui d'indices concordants qui montrent qu'à échelle internationale, le capital humain est un facteur clef de la croissance économique, à la fois de manière autonome et par les interactions positives qu'il entretient avec les autres facteurs. En revanche, ces indices sont beaucoup plus faibles en Afrique sub-saharienne, où la croissance économique est à la fois faible et peu corrélée avec les variables éducatives. L'interprétation que l'on peut suggérer devant ces résultats décevants est que le capital humain est à la fois trop peu développé pour agir de manière significative (cf l'effet seuil mis en évidence dans les travaux de JAMISON et LAU), et excédentaire dans certains de ses segments (les formations post-primaires) et est mal utilisé de manière générale (excès relatif de capital humain dans les services publics, déficits dans les activités primaires et secondaires). Cette coexistence de déficits et d'excédents de capital humain, assortie d'un niveau d'utilisation médiocre, est-elle la conséquence des contraintes budgétaires sévères auxquelles l'Afrique sub-saharienne doit faire face, ou plutôt le résultat d'une allocation interne des ressources défectueuses ?", p. 82

<sup>37</sup>- G. DE LANDSHEERE (1992), Former des enseignants pour le XXI<sup>e</sup> 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. 91.

L'existence de centres de recherche de haut niveau et à haute technologie, et la présence d'une main-d'oeuvre locale hautement qualifiée, sont des critères décisifs dans le choix des pays hôtes pour les entreprises délocalisées.

Ainsi, pour son développement économique, l'Afrique est-elle plus que jamais condamnée à soutenir la comparaison avec les pays d'Asie du Sud-Est où les universités sont des centres d'excellence. L'économie mondiale impose les conditions de la revitalisation de l'enseignement supérieur en Afrique. Il s'agit de repenser les programmes et les méthodes de formation et de recherche, en vue de susciter plus de créativité parmi les enseignants et les chercheurs du supérieur « regroupés dans des domaines de potentiels critiques » (S. NIANG, octobre 1993 p. 13). Car, « plus de la moitié des nouveaux emplois créés d'ici l'An 2000 exigeront une formation supérieure, et environ un tiers seront destinés à des universitaires à part entière. Actuellement, aux Etats-Unis, 22 % des emplois exigent un diplôme universitaire » <sup>(38)</sup>.

Parallèlement au partenariat entre les structures d'enseignement supérieur et le secteur privé, les universités africaines pourraient aussi former de nouveaux types d'agents de production aptes à s'insérer dans le secteur informel. En effet, la réduction (imposée ou voulue) des effectifs des agents relevant de la fonction publique, l'administration étant encore le principal utilisateur des produits du système d'enseignement, implique de développer de nouvelles filières et de nouvelles formations. Les autorités politiques et universitaires disposent à cet égard de multiples indicateurs pour les voies à prospector. En effet, « le problème est particulièrement aigu avec les diplômés de l'enseignement supérieur. La fin des recrutements publics a créé parmi eux un chômage massif et persistant, qui n'a été que très modestement réduit par les multiples programmes d'aide à l'auto-emploi qui se sont succédé depuis 10 ans. Une maîtrise de droit ne prépare pas efficacement à la fonction de boulanger ou de garagiste, et les déconvenues ont été plus fréquentes que les réussites » <sup>(39)</sup>.

Les mesures relatives à l'efficacité technique et à l'efficacité économique doivent elles aussi tenir compte de données relatives à l'efficacité externe.

---

<sup>38</sup>G. DE LANDSHEERE (1992), op. cit., p. 91.

<sup>39</sup>- ORIVEL, ACCT 1992, p. 81.

### 2.3- Indicateurs d'Efficacité externe.

L'élaboration d'indicateurs relatifs à l'efficacité externe nécessite de circonscrire le cadre général dans lequel se situe l'action des institutions d'enseignement. En effet, si les indicateurs d'efficacité interne peuvent être élaborés en fonction des seules réalités pédagogiques, l'efficacité externe, par contre, suppose que des besoins à satisfaire ont été identifiés ou que des attentes exprimées ou latentes méritent d'être satisfaites. L'évaluation de l'efficacité externe ne devrait donc pas se faire après-coup. Elle doit au moins partir des contextes politique et social qui sous-tendent les actions de formation possible, et les rendent possibles.

S'agissant du cas de l'Université de Dakar, les données majeures qui interviennent directement sur la qualité de l'enseignement sont la faiblesse économique du pays, la démesure des ambitions sociales et politiques, et la quasi-absence de toute autorité. Aussi bien les étudiants qui semblent connaître la philosophie de l'action politique de l'Etat forment-ils un puissant lobby.

La Coordination des Elèves et des Etudiants est un mouvement très puissant qui négocie directement avec le gouvernement. Aucune question, serait-ce pédagogique, n'échappe à leur volonté de contrôle. Même sur les questions comme celles de l'évaluation en cours d'études et de la sélection, ils ont arraché aux autorités politiques d'importantes facilités qui, finalement rendent tout contrôle des connaissances presque inutile. En effet, les étudiants ont arraché aux autorités la possibilité de redoubler indéfiniment en cours d'études supérieures grâce à des dérogations (autorisation accordée à redoubler une année universitaire au-delà des normes établies). Les dérogations abusives 'professionnalisent' réellement les étudiants. Tout se passe comme si, prenant conscience de la rareté des emplois et de ses conséquences, la jeunesse estudiantine se montre peu empressée d'achever les études dont l'issue n'assure qu'un avenir incertain.

Grâce aux pressions du lobby étudiant, le séjour à l'UCAD peut durer indéfiniment. Selon certaines sources, dont la Banque Mondiale, à quelques rares exceptions, tout étudiant à l'UCAD bénéficie d'une bourse, ou d'une aide sociale et médicale. Des assistances diverses sont offertes à presque tous les étudiants. «Ces bourses atteignent des montants mensuels supérieurs à la moyenne des revenus observés en dehors de la fonction publique. Il est amusant de noter (...) que dans un tel contexte, le manque à gagner peut être négatif et le taux de rendement privé de l'éducation atteindre une valeur infinie. La bourse a une valeur relative telle qu'elle permet à l'étudiant d'aider sa famille et qu'elle constitue ainsi un système de redistribution des revenus totalement irrationnel»<sup>(40)</sup>. Au demeurant, la situation sociale, les conditions d'existence et subsistance sur le campus font des étudiants une catégorie sociale relativement privilégiée.

En définitive, être étudiant à l'UCAD, c'est bénéficier d'avantages sociaux multiples, c'est jouir d'une véritable sinécure qui met à l'abri des incertitudes de la vie... L'invalidation de l'année académique 1993-94 vise justement à assainir la situation universitaire, et à créer un nouveau contexte.

---

<sup>40</sup>-François ORIVEL (ACCT 1992) : Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique sub-saharienne, p. 87.

L'assainissement de l'espace universitaire que tous (enseignants, autorités universitaires et politiques, et même certains étudiants) disent souhaiter, requiert des mesures drastiques en vue de maîtriser les flux d'étudiants. Mais de toute évidence « l'augmentation du nombre des étudiants ne se maîtrise pas aisément »<sup>(41)</sup>. La limitation des inscriptions à l'université de Dakar requiert aussi une vision à court et à moyen termes des besoins en main-d'oeuvre, c'est-à-dire une planification de la formation des ressources humaines.

Mais la crise économique de la fin des années '70 amenait le Sénégal à renoncer à la planification économique au sens large du terme. L'Etat du Sénégal, après avoir « analysé l'évolution et évalué l'expérience d'un quart de siècle de planification du développement, et de sept années d'assainissement économique et financier », renonçait à « la planification d'objectifs et de projets, à horizon quadriennal fixe »<sup>(42)</sup>.

Il est probable que la planification a été abandonnée plus tôt. Car, « à l'issue de la décennie 70, on a assisté au Sénégal, comme dans beaucoup d'autres pays, à l'effacement progressif de la planification du développement telle qu'elle était pratiquée depuis l'indépendance, tandis que s'affirmait la prééminence des politiques d'assainissement et d'ajustement économique, menées en concertation avec les bailleurs de fonds »<sup>(43)</sup> qui réclamaient l'instauration d'une plus grande démocratie dans le pays.

Pourtant, confondue avec le libéralisme échevelé, la démocratie récente semble avoir des effets pervers au Sénégal. Il n'y a pour ainsi dire plus d'autorité politique et morale. Il semble bien que les orientations politiques et économiques actuelles, faites de libéralisme à tous crins, exercent des effets inattendus sur l'enseignement, sur la formation. Par exemple, la forte demande d'éducation à tous les niveaux d'enseignement se traduit naturellement par un afflux important d'étudiants à l'université. L'université, elle aussi, a peu ou pas évolué. Elle est restée une université de type classique, dispensant des formations générales assez éloignées des préoccupations du monde actuel. Elle est surtout restée une université à forte dominante littéraire et juridique...

L'UCAD n'échappe pas à la cinglante observation d'ORIVEL (ACCT 1992). D'après cet auteur, « l'une des conséquences graves de cet afflux incontrôlé et non nécessaire d'étudiants dans les universités de l'Afrique sub-saharienne est le déclin de leur qualité, et partant, de leur notoriété. Submergées par le nombre, prisonnières d'une législation qui ne leur laisse que peu de pouvoir de décision, les universités de la région ont dû progressivement renoncer à quelques ingrédients clefs dont l'absence engendre peu à peu le cercle vicieux de la dégradation »<sup>(44)</sup>.

Mais de fortes pressions sociales pèsent sur les autorités politiques et conduisent souvent à des créations 'sauvages' d'écoles publiques ou privées. Certes, le droit à l'éducation devrait être partout un droit inaliénable. Dans bien des cas, l'initiative privée - qu'elle soit à but lucratif ou humanitaire - est la seule chance d'accéder à l'enseignement pour de nombreux groupes. Certes, aucun pays ne devrait se vanter d'avoir trop d'instruits et trop de cadres de haut niveau.

<sup>41</sup>- Laurent SCHWARTZ (1987) : Où va l'université ? Rapport du comité National au Président de la République (française); Paris : Editions Gallimard, voir p. 18.

<sup>42</sup>- République du Sénégal, Ministère du Plan et de la Coopération (octobre 1989). Plan d'orientation pour le développement économique et social 1989-1995 (VIII<sup>e</sup> Plan). Dakar : Ministère du Plan et de la Coopération 1989. Cf page 1 Préambule.

<sup>43</sup>- Ibid République du Sénégal, Ministère du Plan et de la Coopération (octobre 1989); page 1 Préambule.

<sup>44</sup>- François ORIVEL (ACCT 1992) : Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique sub-saharienne, p. 90.

Mais cet accroissement incontrôlé et non maîtrisé des structures éducatives dans un pays pauvre se traduit *ipso facto* par une dégradation de la qualité de l'enseignement. Par exemple, au Sénégal pour faire face à toutes ces difficultés, l'état a dû recruter des vacataires, puis des volontaires de l'enseignement pour faire face au déficit d'enseignants. Sans aucune formation, ayant souvent abandonné les études depuis de longues années, ces nouveaux promus au métier d'enseignant - à titre temporaire et révoqué à tout instant selon leur employeur - ne reçoivent aucune formation pédagogique. Ils ne bénéficient pas non plus de stage pour rafraîchir leurs connaissances...

Il pourrait donc résulter de la création anarchique des écoles une relative satisfaction vis à vis de *l'équité face aux études*, plus d'enfants allant à l'école (mais quelle école ?). Cependant, la question de la qualité de l'enseignement, de l'utilité sociale et économique des éduqués et de leur insertion socio-professionnelle n'auront été traitées nulle part. Le tissu économique actuel, lui non plus, n'aura pas été préparé à l'afflux des nouveaux produits du système éducatif.

Ultimes conséquences de la crise économique ou du libéralisme débridé, les formations dispensées par le système éducatif, y compris à l'université, peuvent paraître douteuses, surtout avec la multiplication des écoles privées qui ne sont soumises à aucun contrôle, pour ainsi dire.

Ainsi, en l'absence de toute planification du développement économique et social, l'Université de Dakar semble n'avoir aucune contrainte externe à respecter aujourd'hui. Elle paraît n'avoir non plus (ou presque pas) de compte à rendre (accountability). Le système éducatif en général, et l'université en particulier, n'ont ainsi plus de tableau de bord pour concevoir et mener leurs activités. Qui plus est, il n'existe pas au Sénégal un observatoire national sur l'entrée des jeunes dans la vie active. Par exemple, l'UCAD n'a pas un service chargé du suivi des étudiants à leur sortie de l'université. Finalement, l'impression est assez forte que l'adéquation formation-emploi ne fait l'objet d'aucune attention...

Dès lors, seule une enquête de grande envergure permettrait de recueillir des données permettant d'élaborer des indicateurs d'efficacité externe comme :

- le taux d'activité des sortants des structures d'enseignement supérieur,
- le taux de chômage,
- le taux d'occupation ou au taux d'adéquation emploi/formation.

Ces indicateurs semblent souvent élaborés en fonction de l'emploi salarié. Or, dans la logique du libéralisme économique, le régime de la libre entreprise pourrait signifier que les individus apprennent aussi à s'installer à leur propre compte, c'est-à-dire à ne pas espérer un emploi salarié au bout des études. Le système éducatif les aura aussi formés à concevoir des activités génératrices d'emplois...

Avec la récession économique et la raréfaction de l'emploi salarié, tous les produits d'un système de formation ne sauraient *ipso facto* trouver un emploi salarié, encore moins rentrer dans la fonction publique qui paraît si sécurisante à tous. Certains programmes de formation pourraient avoir été conçus compte tenu de l'état du marché. Mais le nombre des sortants pourrait dépasser l'offre des places disponibles, imposant une sélection naturelle qui régule le marché de l'emploi salarié. Ceux des produits qui trouvent un emploi jouiraient alors de salaires équitables. Par contre, l'embauche massive d'un grand nombre de sortants se traduirait par une dépréciation de la formation et entraîner des révisions à la baisse des salaires pratiqués. (Actuellement, dans l'espoir d'être embauchés, des diplômés - notamment dans le secteur des technologies de pointe - offrent gracieusement leurs services à des entreprises...)

La conjoncture économique commande ainsi aux structures de formation de réviser radicalement leurs méthodes et contenus de formation si elles veulent être réellement efficaces au plan externe. Face à la rareté des emplois salariés, l'université doit *apprendre à innover et à entreprendre*. Car, «plus les technologies progressent, plus le besoin d'une culture générale de qualité se fait sentir. Dans un environnement qui change de plus en plus vite et en raison du degré croissant d'incertitude à affronter au moment de prendre des décisions importantes, il est plus que jamais nécessaire de pouvoir dégager l'essentiel de l'accessoire, de distinguer les principes généraux qui sous-tendent les innovations les plus pointues, de situer le particulier dans son contexte général, et d'adhérer à des valeurs nobles» <sup>(45)</sup>. L'efficacité externe des institutions éducatives devra donc être évaluée en fonction des nouveaux défis, selon l'aptitude de la «jeunesse à faire face aux défis que lance la civilisation nouvelle qui prend forme sous nos yeux, et qui impose donc augmenter la qualité et la productivité de notre système éducatif» <sup>(46)</sup>. Compte tenu également de la mobilité professionnelle qui caractérise le monde actuel du travail, l'école, l'université doivent préparer les produits à s'établir à leurs propres comptes, c'est-à-dire à se passer de l'emploi salarié, à transférer dans leurs activités quotidiennes les savoirs et les savoir-faire acquis à l'école. Finalement, ni la politique méritocratique qui a prévalu au Sénégal jusqu'au début des années '80 ni l'option libérale qui l'a remplacée ne semblent atténuer les problèmes de l'éducation.

Parallèlement à la faiblesse du rendement interne de l'ensemble du système éducatif, l'université continue de former des produits qui sont peu utilisés ou qui ne sont pas directement utilisables sur le marché du travail. En effet, tant que l'école continuera à fonctionner sur l'ancien mode, tant qu'elle sera principalement orientée à former l'élite, tant que toute la politique éducative sera déterminée par l'entrée à l'université, le chômage des jeunes diplômés semble avoir de beaux jours devant lui...

Malgré les constats dressés de toute part, «la correction de ces dysfonctionnements se heurte à de puissants obstacles. Le moindre n'est pas l'actuel mouvement de démocratisation dans lequel la population étudiante est particulièrement active. Celle-ci n'est ni favorable à des politiques restrictives d'accès, ni favorable à des politiques restrictives de bourses, ni favorable à des politiques de limitation de mobilité. Les élites et les médias ne sont guère plus enclin à défendre ce type de mesure, et selon toute vraisemblance, il faut s'attendre à une accentuation des dysfonctionnements avant de voir s'enclencher un mouvement de rénovation qui prendra de longues années. Rien ne garantit qu'à l'aube du XXI<sup>ème</sup> siècle, il existe une seule université de l'Afrique sub-saharienne, sauf peut-être en Afrique du Sud, qui se maintienne au niveau international» <sup>(47)</sup>. Ce pessimisme apparent de certains observateurs traduit ainsi le manque de volonté politique de trouver des solutions réalistes et urgentes aux problèmes actuels de l'éducation. Pourtant, les politiques d'ajustement structurel, la montée du libéralisme économique et politique, l'appel à plus de démocratie, la restructuration de la production mondiale des biens et des services, bref les nouvelles tendances de l'économie mondiale semblent appeler une nouvelle organisation de l'enseignement et de la formation. De nouvelles orientations pédagogiques doivent être définies.

---

<sup>45</sup>- G. DE LANDSHEERE (1992), Former des enseignants pour le XXI<sup>e</sup> 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. 91.

<sup>46</sup>- G. DE LANDSHEERE (1992), op. cit., p. 91.

<sup>47</sup>- François ORIVEL (ACCT 1992) : Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique sub-saharienne, p. 91.

Au total, l'efficacité des systèmes d'enseignement et de formation devrait être appréciée en fonction des valeurs, des savoirs et des savoir-faire de l'époque au cours de laquelle les individus qui en bénéficient devront assumer des responsabilités, et non en fonction de l'époque qui les a formés. L'efficacité interne et l'efficacité externe devraient même être considérées comme un tout indivisible.

Considérée au terme de l'analyse comme un tout global, l'efficacité serait alors définie comme suit :

*Une formation (un programme de formation, un sous-système ou un système d'enseignement) est efficace lorsqu'elle utilise rationnellement ses ressources, en vue d'améliorer et d'élever le niveau des élèves, en tenant compte de la diversité de leur origine sociale et pédagogique, en les armant au plan intellectuel et moral à faire face aux sollicitations de leur époque, en les outillant pour satisfaire aux exigences scientifiques et professionnelles de leur milieu, en les dotant des compétences<sup>(48)</sup> minimales indispensables qui les rendent aptes à transposer et à enrichir les savoirs et les savoir-faire appris à l'école ou en cours de formation.*

Cette définition laisse supposer une approche de type globaliste<sup>(49)</sup>. L'approche globaliste du concept d'efficacité ainsi défini est inéluctable compte tenu des interactions entre efficacité interne, efficacité économique et technique, et efficacité externe. Ce type d'approche semble également imposé par les rétroactions entre efficacité et équité. Car, un système d'enseignement peut-il être réellement équitable s'il est totalement inefficace ? Ou bien un système d'enseignement peut-il être objectivement efficace notamment au plan interne et au plan externe s'il est totalement injuste, si par exemple toutes les contributions nationales (les impôts directs et indirects et les autres taxes) sont redistribuées à une faible minorité ou confisquées au profit d'une minorité de citoyens ?

La définition laisse sous-entendre également que l'efficacité suppose l'efficience; car pour qu'un effectif initial se transforme en un maximum de diplômés de qualité, le système de formation tout entier doit être efficient.

---

<sup>48</sup>- Selon DE KETELE et coll (1988). Guide du formateur, p 216-217 : *la compétence* est l'ensemble des capacités et des aptitudes reliées entre elles dans un domaine déterminé; *la capacité* est la possibilité déjà démontrée de produire un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être, la capacité est une actualisation de l'aptitude; *l'aptitude* est la potentialité naturelle ou acquise à faire quelque chose.

<sup>49</sup>- LEGENDRE (1993, p.84-85) définit comme suit *l'approche globale* : «Approche d'un phénomène, d'un problème, d'une question, laquelle approche concentre l'attention du sujet sur la dynamique de l'ensemble des composantes, sur le tout interactif d'éléments internes et externes et sur la situation de cet ensemble dans un ensemble plus large ». Il s'agit aussi de «(...) la reconstitution de l'ensemble à partir de pièces détachées» selon une expression de Alvin TOFFLER cité par l'auteur.

#### 2.4- Efficacité différentielle ou équité ?

L'efficacité est inséparable de l'équité, cette dernière étant également définie comme une «efficacité différentielle»<sup>(50)</sup>. En effet, toute mesure tendant à accroître l'efficacité des établissements d'enseignement qui ne tienne compte ni des besoins de la société ni de besoins des individus (définis comme inputs) serait ipso facto vouée à l'inefficacité externe (voir plus haut schéma 1 : analyse de l'efficacité). Ce qui revient à dire que le résultat de l'enseignement ne doit pas être apprécié seulement en fonction des apprenants et de la qualité des formations qu'ils ont reçues. Car, «les établissements (et la société) sont parfois investis de fonctions plus étendues : ils ont, par exemple, à étendre l'admission aux études à des groupes jusqu'alors peu ou moins représentés tels que les adultes ou les femmes. Dans ce cas, l'établissement qui se rapprochera le plus de cet objectif sera plus productif qu'un autre, dont l'effectif d'étudiants et les coûts sont les mêmes, mais qui ne l'atteint pas»<sup>(51)</sup>.

L'évaluation de l'efficacité rendrait de plus importants services à l'enseignement si elle tenait compte des caractéristiques des formés. En effet, comme dans toute évaluation, les mesures relatives à l'efficacité des institutions d'enseignement devaient servir à préparer la prise de décisions. Par exemple, s'il s'agit d'accroître l'efficacité interne des apprenants, force est de différencier ceux qui réussissent de ceux qui échouent, redoublent ou abandonnent. En effet, les caractéristiques individuelles, l'origine socio-démographique et socio-économique, mais aussi les antécédents scolaires (établissements précédemment fréquentés, résultats précédemment obtenus, etc.) exercent une influence directe sur les études poursuivies, et donc sur l'efficacité.

Selon PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988), «il y a de fortes divergences d'opinions quant à la relation entre les critères d'efficacité et d'équité et quant aux pondérations relatives qu'il conviendrait d'affecter à ces deux objectifs»<sup>(52)</sup>. Mais toute volonté d'améliorer effectivement l'efficacité d'une institution pédagogique devrait aussi être une occasion de tendre vers plus de justice sociale dans l'organisation et le déroulement des études et à l'issue de celles-ci. A ce propos, en matière d'efficacité externe, les décisions à prendre pourraient, par exemple, viser plus d'équité dans les salaires.

C'est à ce titre que toute volonté d'améliorer l'efficacité (interne ou externe) pourrait se traduire par une politique d'orientation et des stratégies de soutien pédagogique plus adaptées aux profils d'entrée de chaque formé. Les arbitrages que supposent ces interactions devront aussi «porter une extrême attention aux conditions dans lesquelles l'équité et l'efficacité peuvent être visées de façon conjointe ainsi qu'aux cas dans lesquels toute augmentation de l'équité nécessiterait qu'on sacrifie une part d'efficacité et réciproquement»<sup>(53)</sup>.

---

<sup>50</sup>- Voir notamment Pascal BRESSOUX (1994). Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture. Université de Bourgogne / Institut de Recherche en Economie de l'Education (IREDU). Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Voir p. 169.

<sup>51</sup>- Leslie WAGNER (in OCDE 1998) : Exposé introductif..., op. cit., p. 89.

<sup>52</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988). L'Education pour le développement. P. 261.

<sup>53</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1998), op. cit., p. 299.

### 2.5- Efficacité interne et équité ?

S'il existe des disparités entre efficacité interne et efficacité externe, leur mise à jour permet aussi de mieux apprécier l'équité pédagogique. Car le niveau général des apprenants (de certains établissements, villes, régions ou pays) peut s'avérer être plus faible que ne le laisse croire leur évaluation interne. Une telle faiblesse ne serait révélée qu'à l'extérieur, soit lors d'évaluation regroupant des élèves de différents établissements, soit lors de transferts ou de passage vers d'autres institutions. Les élèves réputés forts, issus de ces écoles où le niveau général est plus faible qu'il n'y paraît, auraient de moins bons résultats lors de transferts dans d'autres établissements ou en passant à un niveau d'enseignement supérieur.

Cela tout en réduisant l'efficacité interne des nouveaux centres d'accueil de ces catégories d'élèves, soulève également la question des efforts qui devront être consentis par ces centres en vue d'améliorer leur niveau.

Pascal BRESSOUX (1994), qui s'intéresse plus à l'évaluation des performances pédagogiques, indique d'autres pistes de recherche et de réflexion. Selon certaines observations, qui semblent contredire les points de vue de PSACHAROPOULOS et WOODHALL en matière d'arbitrage entre efficacité et équité (BRESSOUX 1994, p 175 / vs PSACHAROPOULOS et WOODHALL 1988, p. 299), «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 les élèves initialement faibles et forts» (BRESSOUX 1994, p. 175). Les difficultés d'arbitrage que supposent PSACHAROPOULOS et WOODHALL se résoudraient donc d'elles-mêmes si les observations de BRESSOUX étaient confirmées par des recherches évaluatives ou expérimentales...

C'est à ce titre qu'il serait intéressant d'étudier dans le cas de l'UCAD, quel est le poids des différents facteurs individuels intervenant dans l'*inefficacité interne* actuelle, poids qui pourrait être en partie expliqué par le niveau de certains bacheliers arrivant du secondaire, d'une part, et par les enseignants, d'autre part. Pour ces derniers, les facteurs pourraient être analysés en fonction de variables comme la qualification scientifique et pédagogique, l'expérience pédagogique (professionnelle), la formation pédagogique initiale ou continue, etc. S'agissant des étudiants, manifestement, le baccalauréat ne permet plus de postuler la réussite des nouveaux arrivants. Il est probable que les nouveaux bacheliers n'ont pas tous reçu la même qualité d'enseignement. Il est également probable qu'ils n'ont pas tous acquis au cours de leur scolarité secondaire toutes les compétences-socles indispensables pour assimiler facilement les contenus d'enseignement de l'université et s'adapter très tôt aux méthodes qui y sont pratiquées. Tout se passe donc comme si, du fait de leur origine scolaire (celle-ci pouvant dépendre de l'origine sociale et géographique), les nouveaux étudiants arrivent du lycée avec des chances inégalement réparties de s'adapter ou non à l'université. Cette inégalité des chances d'adaptation dès l'entrée à l'université pose aussi la question de l'efficacité de l'examen qui en ouvre la voie, le baccalauréat <sup>(54)</sup>.

---

<sup>54</sup>- PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988) mentionnent cinq critères pouvant contribuer à l'amélioration de l'efficacité des systèmes d'examen : 1°- l'efficacité; 2°- l'équité; 3°- la pertinence; 4°- la qualité; 5°- la meilleure distribution, voir p. 251. Ces critères sont repris de H.C.A. Somrset (1982) : Examinations Reform : The kenya Experience. Washington D.C. : BANQUE MONDIALE Département d'Education.

L'inégalité des chances dès l'entrée à l'université permet d'aborder la question des rapports entre la démocratie et l'enseignement. En tout état de cause, si tous les bacheliers doivent être admis à l'université, compte non tenu de la qualité de l'enseignement qu'ils ont reçu et de leurs réelles aptitudes à y obtenir des résultats satisfaisants, l'université devra alors mettre en oeuvre des stratégies tendant à plus d'équité pédagogique, ne serait-ce que pour améliorer l'efficacité interne des facultés.

L'UCAD semble avoir pris récemment conscience de la nécessité d'élaborer de telles stratégies. Tirant les leçons des faibles résultats enregistrés au premier cycle, et qui sont un révélateur d'inefficacité interne, le recteur NIANG (octobre 1993) pense que «des conditions d'amélioration de la qualité des stratégies pédagogiques pour l'épanouissement des étudiants peuvent être trouvées, assorties cependant d'existence d'une durée maximale de transit des étudiants dans le premier cycle»<sup>(55)</sup>.

Il paraît donc vraisemblable que les difficultés d'adaptation et les résultats des étudiants de l'UCAD (redoublements, abandons et échecs répétitifs) pourraient varier notamment en fonction :

- de facteurs non-scolaires, comme le sexe, l'âge, l'origine géographique;
- de facteurs socio-économiques, comme l'appartenance socio-économique, la nature des subsides;
- et des antécédents scolaires, comme le lycée d'origine, la nature et la mention au baccalauréat et la filière suivie à l'université.

## 2.6- *Efficienc e et équité ?*

Certains constats semblent dicter aujourd'hui des règles de conduite impératives. En effet, la crise économique qui affecte très durement les fragiles économies des pays en développement comme le Sénégal commande de répartir de façon plus judicieuse que par le passé les ressources qui se font de plus en plus rares. Non seulement les règles doivent être impérativement appliquées, mais aussi elles dictent d'être plus parcimonieux dans l'affectation des ressources, c'est-à-dire en s'efforçant de réaliser le maximum d'épargne. Ainsi, «à cause du durcissement de la contrainte financière, les pays en développement essaient non seulement de trouver d'autres façons de financer l'éducation mais aussi de réduire les coûts en améliorant l'efficacité»<sup>(56)</sup>. Ce qui amène à se demander :

- Comment réaliser des économies de ressources dans les circonstances actuelles de demande de plus d'éducation et d'une meilleure éducation ?
- Comment réaliser des épargnes substantielles de ressources si certaines couches de la société commencent à peine à avoir accès à l'éducation ?
- Comment réaliser des épargnes si les ressources allouées semblent dérisoires ou insuffisantes par rapport aux besoins actuels ?
- Comment réduire les dépenses sans fortement réduire la qualité d'un enseignement qui semble déjà souffrir du manque de moyens ?

<sup>55</sup>- Souleymane NIANG (octobre 1993) : Rentrée universitaire 1993-94 : Rapport général; Dakar : UCAD/Rectorat, voir p. 12.

<sup>56</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op. cit., p. 177.

Les ressources allouées au système éducatif national peuvent-elles être raisonnablement réduites si certains ont la chance d'aller poursuivre leurs études dans des écoles privées bien équipées, ou bien dans des pays développés, quand d'autres n'ont qu'un seul choix : fréquenter les structures éducatives nationales manifestement inefficaces et inéquitables à tous égards ? En effet, pour apprécier objectivement les rapports entre efficacité et équité dans le cas du Sénégal, il doit être tenu compte du fait que le système d'enseignement en vigueur a des prolongements naturels hors du pays : certaines études commencées au Sénégal devront être achevées à l'étranger. L'absence de structures d'accueil pour certaines formations 'prévues' (ou prévisibles) par les programmes scolaires et universitaires rend aussi nécessaire la poursuite des études à l'étranger. Au total, le système d'enseignement et de formation du Sénégal 'déborde' le cadre du territoire national...

Les coûts de production ou de formation ne sauraient également être les mêmes dans toutes les spécialités. Mais l'allocation effective des ressources financières et technologiques aux différents établissements qui composent l'université pourrait être une cause d'aggravation des inégalités socio-professionnelles. Car, leur répartition laisse supposer des critères de hiérarchisation des filières, une cotation des spécialités et des formations qui se traduirait naturellement par une inégalité de statut des produits qui en sortent.

L'inégale répartition des ressources pourrait être aussi exacerbée par un accès inégal des candidats aux spécialités les plus cotées ou les plus prometteuses. Les qualifications obtenues pourraient, elles aussi, être d'inégale importance sur le marché du travail. Même les chances d'insertion professionnelle pourraient être inégalement réparties compte tenu de la nature des études suivies et des diplômes obtenus. Enfin, il pourrait y avoir de fortes distorsions dans les salaires pour des formations souvent équivalentes, au moins en durée.

Pourtant, selon les dures lois de l'économie, basées sur l'identification des secteurs productifs et la rentabilisation des investissements, la hiérarchisation des filières paraît inéluctable. Si l'Université de Dakar tenait réellement compte de ces lois, elle devrait alors avoir une politique de recrutement des étudiants plus sévère.

En dernière analyse, avec des contraintes économiques, l'expansion de l'enseignement qui s'est traduite par l'accroissement du nombre des bacheliers sénégalais appellerait son contraire, c'est-à-dire l'établissement de *numerus clausus* dans plusieurs filières, principalement dans les sciences médicales (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire) et dans les IUT, qui sont par nature dévoreurs de budget. Car, leurs équipements techniques indispensables aux enseignements sont fort coûteux ; l'acquisition des savoirs et la maîtrise des savoir-faire professionnels qui y sont poursuivies rendent nécessaire la limitation du nombre de leurs étudiants.

Tout se passe donc comme si le développement technologique est incompatible avec un enseignement de masse dans certaines filières, et laisse peu de chance aux nouveaux bacheliers de poursuivre des études de leur choix.

De toute évidence, le gonflement des effectifs d'étudiants, les échecs massifs et répétitifs aux examens à l'UCAD dictent la sélection parmi les candidats ; d'autant que, manifestement, nombre d'entre eux n'ont pas les aptitudes requises à l'entrée. L'admission systématique de tous les bacheliers à l'université, dans des filières où ils ont peu (ou pas) de chances de s'adapter et de réussir, ne saurait être ni un facteur d'amélioration de l'efficacité interne ni un facteur d'élévation de l'efficacité technique.

Tout comme les écoles de formation professionnelle (instituts pédagogiques, centres de formation des journalistes, écoles des éducateurs spécialisés, écoles d'administration et de magistrature, etc.), les facultés traditionnelles (Lettres, Sciences, Droit et Médecine) devront tôt ou tard sélectionner parmi les candidats grâce à des tests ou des concours d'entrée spécifiques.

La nécessité de la sélection à l'entrée de l'université pose la question des arbitrages entre équité et efficacité <sup>(57)</sup>, sous l'éclairage de la fonction de production. Mais au Sénégal la priorité devrait être accordée à l'arbitrage entre efficacité interne et efficacité technique, compte tenu notamment des coûts de production et des résultats enregistrés à l'UCAD. En effet, les ressources humaines, matérielles et financières n'étant pas indéfiniment extensibles, l'amélioration de l'efficacité interne de l'UCAD (moins de redoublements, moins d'abandons, moins d'échecs, plus de réussites) requiert la poursuite d'une plus grande efficacité technique, voire la recherche d'une réelle efficacité économique. Il s'agirait en d'autres termes, de faire de meilleurs résultats avec les ressources actuelles qui pourraient, certainement être réduites. En tout état de cause, s'il n'y a pas de réduction du volume global des budgets alloués à l'enseignement, deux phénomènes aggraveront le financement de l'enseignement. D'une part, avec la dévaluation du franc cfa intervenue en janvier 1994, l'argent a perdu la moitié de sa valeur. D'autre part, avec l'inflation et la dette intérieure, les fournisseurs pourraient avoir tendance à pratiquer des prix réellement prohibitifs, si tant est qu'ils acceptent de traiter avec l'Etat.

Malgré les nombreuses difficultés actuelles et celles qui pointent à l'horizon, l'université peut-elle continuer à fonctionner avec des équipements surannés et qui sont très souvent en panne, et, peut-être, avec des programmes de formation obsolètes ? Compte tenu des coûts d'acquisition qui pourraient encore croître, l'UCAD peut-elle raisonnablement réclamer des équipements modernes afin de dispenser des enseignements adaptés à l'état de développement scientifique et technique ? <sup>(58)</sup>

Ces questions amènent à s'interroger sur les lourdeurs administratives, les retards dans l'exécution des budgets (des prévisions et non des réalités), la masse importante des factures impayées aux fournisseurs, dans la détermination de l'efficacité réelle de l'Université de Dakar aujourd'hui.

L'Université de Dakar semble donc être réellement confrontée à des exigences qui se concilient difficilement :

- elle doit maîtriser les flux d'étudiants;
- elle doit assurer aux étudiants une formation de qualité qui leur garantisse un avenir professionnel;
- elle doit mieux gérer ses ressources;
- elle doit être réaliste au plan économique et financier.

---

<sup>57</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, écrivent notamment (p. 301) : "Si on pense que l'investissement éducatif doit contribuer à atteindre des objectifs d'équité aussi bien que des objectifs d'efficacité, le choix des projets devrait être fondé sur une analyse très soignée des raisons sous-jacentes à l'inégalité des chances et des différences d'accès. De telles analyses pourraient révéler que le faible niveau d'accès et le fort taux de déperdition au sein de certaines catégories sont dus à des facteurs socio-économiques ou culturels qui ne sont pas sous le contrôle de celui qui élabore le projet".

<sup>58</sup>- François ORIVEL (in ACCT 1992, p. 91) note à propos des facteurs liés à la dégradation de la qualité de l'enseignement : "(...) Dans les disciplines scientifiques et technologiques, les équipements de laboratoires ne sont plus renouvelés et les budgets de maintenance ne permettent plus de faire fonctionner le matériel". Le point de vue ainsi exprimé serait une autre façon de dire que les lignes budgétaires peuvent exister sur papier, tout comme le matériel, mais être inaccessibles...

S'agissant du contrôle des flux d'étudiants et des perspectives soio-professionnelles, une fois de plus, les traditions héritées de la France pourraient être avancées pour expliquer les cas observés à l'UCAD. Tout nouveau bachelier rêve de devenir étudiant dans des filières longues qui semblent plus nobles. Les filières nobles, en réalité les filières classiques qui existent dans les facultés traditionnelles, semblent de moins en moins préparer à une véritable insertion professionnelle. Tout le système d'enseignement supérieur du Sénégal semble encore fonctionner comme s'il n'y avait eu aucun signal d'alarme sur ses dysfonctionnements. Il semble plus que jamais fortement tenir à cette «caractéristique des systèmes francophones, directement empruntée à la France, et qui concerne l'accès à l'université des bacheliers. Le surinvestissement dans le secondaire engendre une forte probabilité de chômage pour les sortants. Le manque à gagner en est réduit d'autant et l'incitation à poursuivre des études supérieures, même si celles-ci débouchent aussi sur le chômage, demeure forte. Le généreux système d'aide sociale qui est offert renforce l'attraction de ce choix. Tous les éléments sont en place pour produire un surinvestissement important au niveau supérieur. Tel pays a dans son université 100 fois plus d'étudiants d'anglais que le nombre d'emplois qui seront disponibles. Tel autre, avec deux millions d'habitants, produit plus de docteurs en économie de la santé que la France»<sup>(59)</sup>.

Ici aussi, l'efficacité technique et l'efficacité économique gagneraient à être évaluées en fonction des étudiants qui ont réellement fréquenté l'UCAD, c'est-à-dire en tenant compte de leurs caractéristiques individuelles, socio-démographiques, socio-économiques et des antécédents scolaires.

## ***2.7- Efficience et efficacité interne***

Il serait relativement facile (en toute objectivité) de démontrer l'irrationalité de la répartition et de l'utilisation des fonds alloués à l'enseignement supérieur. C'est le faire admettre par les acteurs du champ universitaire qui pourrait être une entreprise difficile. En tout état de cause, l'arbitrage entre efficacité interne et efficacité technique pourrait nécessiter :

- d'élaborer et de mettre en oeuvre des principes de gestion des flux d'étudiants à l'entrée pendant les études;
- de définir des critères rigoureux d'admission des bacheliers dans les facultés; ceux-ci pouvant être orientés en fonction des résultats scolaires obtenus au secondaire (en seconde, première et terminale), selon des profils d'entrée clairement définis par les facultés et les instituts d'université, selon les besoins prévisibles, etc.
- de tenir compte de la capacité d'accueil des facultés (en fonction des budgets, des locaux et des équipements) et du ratio étudiants/professeurs propices à un encadrement pédagogique de qualité;
- de ramener les taux d'encadrement des étudiants par les enseignants à des proportions plus fonctionnelles, tendant vers la promotion (réussite) du plus grand nombre d'inscrits;

---

<sup>59</sup>- François ORIVEL (in ACCT 1992) : Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique sub-saharienne, p. 90.

- d'instaurer des évaluations formatives en cours de formation, distinctes des évaluations certificatives portant sur tous les enseignements d'une même période (trimestres, semestres, année ou modules);
- de concevoir des programmes de formation et de recherche suffisamment flexibles qui tiennent compte de l'état des besoins exprimés par la consommation locale (nationale) ou pouvant aider à drainer des capitaux étrangers.

Un train de mesures de cette nature permettrait de mieux faire face à la conjoncture économique.

Car, si les *Politiques d'Ajustement Structurel* ou *PAS* offrent de nouvelles opportunités aux universités africaines, elles leur imposent aussi des contraintes et des restrictions. A tous les niveaux de la vie économique et dans tous les secteurs d'activité, les ressources financières se font de plus en plus rares. De nouvelles priorités s'imposent, comme le développement de l'enseignement élémentaire <sup>(60)</sup>.

Bien souvent, l'adoption de programmes d'ajustement structurel s'est accompagnée de la suppression des plans de développement économique et social au sens classique. L'Université de Dakar, qui n'a plus de tableaux de bord pertinents pour le nombre et les types de cadres à former, est aux prises avec des réglementations désuètes ou lourdes qui n'encouragent pas la recherche de la rentabilisation financière des compétences et des équipements <sup>(61)</sup>. Elle a peu ou pas de rapports directs avec les entreprises ; elle offre peu ou pas de service au monde extérieur. Et elle est dévoreuse de budgets. Elle nécessite d'autant plus de ressources financières que les revendications syndicales des étudiants, sous des prétextes de plus d'équité, lui imposent d'allouer des parts importantes de ses ressources à des secteurs non pédagogiques.

Enfin, l'UCAD n'a su répondre à la forte demande d'éducation qu'en devenant une gigantesque garderie de jeunes adultes dont le campus est *l'el dorado*. A ce propos, faisant pour ainsi dire écho à la Banque Mondiale, ORIVEL soutient que «l'enseignement supérieur, dans la partie francophone de l'Afrique sub-saharienne, consacre 55 % de son budget au versement de bourses aux étudiants, contre 9 % en Afrique anglophone et un pourcentage négligeable en Asie et en Amérique latine...» <sup>(62)</sup>.

Pourtant, au nom de la rentabilité économique, l'UCAD sera jugée selon sa productivité, c'est-à-dire «en regardant comment les inputs se transforment en output» <sup>(63)</sup>.

En tout état de cause, toute institution (quelle que soit sa vocation) est aujourd'hui d'abord jugée sur sa rentabilité. C'est au demeurant en tenant compte des indicateurs liés à l'efficacité interne et à la

<sup>60</sup>- Voir PNUD, UNESCO, UNICEF et BIRD (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, Thaïlande : 5-9 mars 1990. New York : WCEFA avril 1990.

<sup>61</sup>- Le Recteur Niang a initié depuis quelques années un important programme d'ouverture de l'UCAD sur le monde extérieur. Il s'agit de '*la fonction de service à l'université*'... Les structures et les universitaires semblent encore hésiter à devoir exploiter les opportunités financières que l'innovation voudrait susciter. Peut-être les règles de répartitions des bénéfices entre l'UCAD, le Rectorat et les intéressés ne sont-elles pas assez souples ? Peut-être aussi que le peu d'empressement ainsi manifesté participe-t-il de la résistance du monde de l'enseignement à toute innovation ? ...

<sup>62</sup>- François ORIVEL (ACCT 1992) : Contraintes budgétaires, développement des ressources humaines et croissance économique en Afrique sub-saharienne, p. 87.

<sup>63</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 219.

productivité à l'UCAD que la BANQUE MONDIALE (mars 1992) estime qu'il y a «un gaspillage énorme des ressources dans l'enseignement supérieur sénégalais (qui) a deux causes : le faible rendement interne à l'Université de Dakar et la sous-utilisation des équipements et des ressources existantes dans le secteur para-universitaire»<sup>(64)</sup>.

La relation entre efficacité interne et efficacité économique est aussi révélée par le nombre d'années-étudiant nécessaires à la formation d'un titulaire de la Licence. Ainsi selon la BANQUE MONDIALE (mars 1992), le nombre d'années-étudiant pour ce diplôme du deuxième cycle s'établit comme il suit :

- 18 années-étudiant en économie,
- 21 années-étudiant en sciences humaines,
- 27 années-étudiant en sciences,
- 29 années-étudiant en droit<sup>(65)</sup>.

Ces indicateurs pourraient être comparés aux résultats obtenus grâce à la méthode des cohortes reconstituées.

Cependant, les gaspillages identifiés par la Banque Mondiale ramènent de nouveau à la question de l'équité. Car l'équité semblait être assez souvent confondue, au Sénégal tout au moins, avec la politique systématique d'orientation de tous les bacheliers dans les facultés traditionnelles. Une telle politique est-elle réellement une politique d'équité ?

Au total, la réponse à une telle question paraît requérir l'évaluation de l'efficacité comme un tout global, en tenant également compte des caractéristiques des étudiants.

---

<sup>64</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992) : La revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, voir p. v.

<sup>65</sup>-BANQUE MONDIALE (mars 1992), op.cit, p. v.

## **Chapitre VII**

### ***LE CONCEPT D' EQUITE***

## Chapitre VII :

**LE CONCEPT D' EQUITE****I- Eléments de définition.****1.1- Approche générale**

Le regain d'intérêt et les interrogations que l'équité suscite dans un domaine comme celui de l'éducation (enseignement et formation) sont très probablement redevables à l'essor du courant économique néo-libéral. En effet la mondialisation de l'économie semble devoir tenir compte et assumer certaines des dimensions sociales, morales et humaines de la recherche de plus de rendement dans toute activité qui nécessite de l'investissement économique et financier. La volonté d'accompagner la recherche du rendement de plus de justice sociale expliquerait l'intérêt croissant porté aux recherches sur l'équité. Ainsi, selon PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 281), «l'amélioration de l'équité n'est pas, naturellement, l'objectif unique des prêts de la Banque Mondiale (...); cependant à une période où la promotion d'une participation équitable au développement entre en compétition avec d'autres priorités pour les prêts, il serait approprié d'inclure ces résultats et objectifs dans la formulation d'un programme global de développement pour le secteur de l'éducation» <sup>(1)</sup>.

Cependant, les différents dictionnaires ou vocabulaires spécialisés de l'éducation ne donnent pas de définition au concept d'équité <sup>(2)</sup> qui a une assez forte résonance philosophique et morale. L'absence de définition du concept d'équité dans les dictionnaires spécialisés de l'éducation et de l'économie pourrait être expliquée par le caractère relativement récent du concept dans le monde de l'éducation qui semble être son principal domaine de définition. Une autre explication de l'absence de définition tiendrait au caractère relativement récent de l'essor réel de la mondialisation de l'économie qui s'accompagne de considérations d'ordre éthique. En effet, les objectifs de rendement et de rentabilité économique des bailleurs de fonds, parmi lesquels la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International, intègrent de plus en plus des objectifs liés à l'instauration de plus de justice sociale. Autrement dit, pour la répartition de la richesse économique d'un pays, les facteurs et critères économiques devront être associés à des facteurs et à des critères démocratiques.

En ce sens, la répartition des richesses ou des plus-values doit viser plus de justice sociale, tout comme la répartition des sacrifices entraînés par les difficultés économiques et par les déficits devra tenir compte de critères d'ordre social, moral et éthique. Autrement dit, les manifestations tangibles et concrètes de l'idéal démocratique ne devraient pas être proportionnelles au niveau de développement économique.

<sup>1</sup>- G. PSACHAROPOULOS & M. WOODHALL (1988). L'Education pour le développement. Paris : Economica. Voir p. 281.

<sup>2</sup>- G. De LANDSHEERE (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF. G. MIALLET, sous la direction de (1979). Vocabulaire de l'Education. Paris : PUF. R. BOUDON et F. BOURRICAUD (1982). Dictionnaire critique de la Sociologie. Paris : PUF. Paul FOULQUIE (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris : PUF. Renald LEGENDRE (1993) n'en donne pas non plus une définition dans son Dictionnaire actuel de l'éducation (2ème édition, 1993).

Or, dans les pays pauvres, parmi les principaux effets généraux des politiques d'ajustement structurel, selon DE KETELE (in ACCT 1992, pp 47 et 48), «on peut (...) épingler un certain nombre d'effets fréquents qui interagissent les uns avec les autres et dont il importe de tenir compte pour le long terme : - la plupart des programmes d'austérité mis en place ont pénalisé les plus pauvres, menant parfois à des situation d'émeutes spontanées; (...); - des coupures dans de nombreux budgets rendant impossibles de nombreux projets de développement (principalement dans le domaine de la santé, de la justice sociale, de l'enseignement et de la formation) et empêchant même dans bien des cas la maintenance des infrastructures physiques existantes et le paiement des personnes; -la multiplication, variable selon les pays, des affrontements entre les autorités politiques et les groupes de pression (syndicats, enseignants et surtout étudiants)».

Tenant compte de ces effets fréquents mais indésirables, le regain d'intérêt des bailleurs de fonds pour les dimensions sociales, morales et humaines du rendement et de la rentabilité économique ne serait pas aussi 'désintéressé' que le laisseraient supposer les déclarations sur la justice sociale. Pour les économistes, la stabilité sociale serait un facteur de rendement. En effet, l'instauration d'un climat de stabilité sociale est généralement un critère déterminant dans le choix des sites pour l'investissement économique. La stabilité sociale semble également être le principal facteur de rendement économique car elle garantit le fonctionnement de l'appareil productif...

C'est en ce sens que la démocratie apparaît de plus en plus comme une des conditions premières du développement économique ou de l'aide au développement. La démocratie aurait pour corollaire naturel l'équité.

L'équité est selon les définitions proposées par le Vocabulaire Technique Critique de la Philosophie de LALANDE (PUF 1988, 16ème édition, pp 295/296) :

*« A- Sentiment sûr et spontané du juste et de l'injuste; en tant surtout qu'il se manifeste dans l'appréciation d'un cas concret et particulier.*

*C- Spécialement, dans le droit, l'équité s'oppose à la lettre de la loi, ou à la jurisprudence.»*

LALANDE précise par ailleurs que l'équité est la « *sûreté du jugement dans l'appréciation de ce qui est dû à chacun* » (p. 296).

Ainsi comprise, l'équité ne se décrète pas. Elle ressort des pratiques.

Ces différentes acceptions peuvent être rapprochées des définitions générales proposées dans des dictionnaires usuels. Selon Le Petit Robert (Edition 1979), l'équité est : « 1° Notion de justice naturelle dans l'appréciation de ce qui est dû à chacun ; (...); 2° Conception d'une justice naturelle qui n'est pas inspirée par les règles du droit en vigueur ». Ces définitions supposent que toute mesure réglementaire prise d'autorité pour améliorer la justice naturelle de certains individus ou de certains groupes de la société, et qui pourrait se traduire par la limitation du droit naturel ou des acquis d'autres individus ou d'autres groupes de la société, ne serait pas de l'équité.

Sous l'éclairage de ces définitions, envisager le concept d'équité selon l'entité socio-culturelle et socio-économique que constituent les systèmes d'enseignement et de formation, reviendrait à se demander si la part qui y est offerte effectivement à chacun (individus ou groupes d'individus ayant les mêmes caractéristiques) est juste ou injuste. En effet, tenant compte que les systèmes éducatifs sont généralement financés dans une large mesure par l'effort collectif (sous la forme d'impôts et de taxes), la justice naturelle supposerait que l'effort collectif soit réellement profitable à tous et non pas à minorité. En ce sens, «il est du devoir impératif de l'Etat de veiller scrupuleusement à assurer la même qualité et la même accessibilité aux services éducatifs pour toutes les régions, à tous les niveaux, ainsi que la répartition équitable de l'effort financier requis»<sup>(3)</sup>.

Ainsi comprise, en matière d'éducation (enseignement ou formation), l'équité «concerne la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement (éducatif) sont distribués parmi les différents groupes de la société»<sup>(4)</sup>. Mais elle « ne fait pas référence qu'à la distribution ou au partage des ressources entre individus ou entre groupes. Elle est aussi liée à la notion de justice »<sup>(5)</sup>. Elle n'est pas synonyme d'égalité<sup>(6)</sup>. Cette précision laisse supposer qu'il ne devrait pas être prélevé sur la part de certains individus ou de certains groupes d'individus au profit d'autres individus ou d'autres groupes d'individus. La justice naturelle suppose ici que la distribution effective (concrète) des charges et des bénéfices de l'éducation (enseignement ou formation) ne doit pas être fondée sur la poursuite d'une égalisation sociale grâce aux études. En d'autres termes, l'organisation des études ne devrait pas être fondée sur des privilèges trop excessifs délibérément accordés à certaines catégories d'élèves. Autrement dit, si le sort des élèves défavorisés doit être amélioré par la mise en oeuvre de principes relevant d'une discrimination positive, ce ne doit pas être en pénalisant de façon systématique les élèves issus de milieux aisés.

L'équité serait donc plus particulièrement dans le domaine de l'éducation la quête permanente et jamais assouvie d'une justice sociale qui tend à améliorer le sort de tous les apprenants. Selon McMAHON cité par PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988, p. 263), trois types d'équité semblent pouvoir résumer cette quête :

1°- «l'équité horizontale à laquelle on donne également le sens de traitement égal pour des individus égaux»;

2°- «l'équité verticale, qui fait référence à un traitement inégal pour des individus inégaux (ce qui bien sûr pose la question de savoir comment il convient de se former un jugement sur l'égalité et l'inégalité»;

---

<sup>3</sup>- Voir épigraphe du Chapitre IV.

<sup>4</sup>- George PSACHAROPOULOS et Maureen WOODHALL (1988), op. cit., page 259.

<sup>5</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 262.

<sup>6</sup>- PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988), op cit, p. 268.

3°- «enfin l'*inégalité intergénérationnelle*, qui se situe entre les deux types d'inégalité et s'attache simplement à s'assurer que les inégalités existant au sein d'une génération ne sont pas forcément transmises à la génération suivante» <sup>(7)</sup>.

Cette distinction semble pourtant laisser entier la question de l'action. En l'occurrence, comment remédier effectivement à l'inégalité de la distribution de l'offre d'éducation dans des contextes historiques, socio-culturels et socio-économiques déterminés ? Comment améliorer les chances d'accès à une même qualité d'enseignement pour tous ? Comment améliorer les résultats pédagogiques (ou performances) obtenus par les inputs-élèves, compte tenu de leur caractéristiques à l'entrée ? etc.

Faisant suite à l'analyse du concept d'efficacité, l'équité a été posée comme 'le pendant ou le complément naturel' de cette dernière. L'intérêt croissant de la Banque Mondiale pour les recherches relevant à la fois de l'efficacité et de l'équité autorise en effet à élaborer une telle compréhension. Pascal Bressoux définit même l'équité comme une «efficacité différentielle» ou «totale indépendance statistique entre les niveaux initial et final de l'élève» <sup>(8)</sup>. Cette définition du concept laisse clairement entrevoir que l'évaluation de l'efficacité en termes de compétences à l'entrée et à la sortie d'une formation ou d'un programme de formation renvoie nécessairement à l'équité. En d'autres termes, l'inefficacité d'un programme d'enseignement ou d'une formation pourrait en partie résulter des inputs apprenants, du bas niveau de leurs performances à l'entrée ou de l'absence des prérequis indispensables à suivre l'enseignement proposé. Si tel était le cas, et si un système d'enseignement ne veille pas au moins à l'installation des prérequis indispensables au programme offert, son efficacité interne sera faible.

Il s'agit donc en étudiant des problèmes liés à l'équité, de trouver des solutions à des situations effectivement vécues par des individus ou par des groupes d'individus, au moins à l'entrée et à la sortie d'une formation.

---

<sup>7</sup>- A propos de l'équité intergénérationnelle qu'il assimile au concept de '*durabilité*', Robert M SOLOW, lauréat du prix Nobel d'économie en 1989, s'attache à en montrer les limites. Selon cet auteur, «si l'on justifie le désir de durabilité par un rejet de l'inégalité, il y a au moins autant (et probablement plus) de raisons de s'attaquer à l'inégalité contemporaine que de s'inquiéter des incertitudes guettant tant les générations futures. Les personnes qui sont si catégoriques pour refuser d'infliger la pauvreté à nos descendants doivent alors expliquer pourquoi elles n'attachent pas une importance encore plus grande à la réduction de la pauvreté actuelle... Pourquoi est-il important que nous protégeons les générations futures d'un sort qui suscite si peu d'inquiétude et de réactions lorsque ce sont nos contemporains qui le subissent ? Si le développement humain représente une fin et la croissance économique un moyen, la capacité de production actuelle apparaît comme un moyen tout aussi défendable. Mais les gouvernements (et la population) des pays économiquement avancés ne paraissent absolument pas s'inquiéter de l'équité lorsqu'il s'agit de l'utilisation des ressources actuelles... Si tant est que nous puissions y parvenir, nous devons adopter des politiques économiques faites d'une seule pièce, c'est-à-dire qui tiennent compte de tous les objectifs et de toutes les contraintes, et qui mettent en balance les objectifs intertemporels, interrégionaux et intrarégionaux. Il serait regrettable que le concept de durabilité soit à la mode non pas en dépit, mais en raison de son imprécision»; Robert M. SOLOW (in PNUD, 1996, p 18): *L'équité intergénérationnelle, oui, mais qu'en est-il de l'équité aujourd'hui ?*»

<sup>8</sup>- Pascal BRESSOUX (janvier 1994) : Les effets des écoles..., op. cit., p. 169.

Par exemple, une des questions les plus actuelles de l'équité réside dans la scolarisation des femmes. La poursuite de l'amélioration de la scolarisation des femmes ne devra pas se faire en réduisant les chances (actuelles) des hommes. Une meilleure scolarisation des femmes semble plutôt relever d'une révision du statut et de l'image de la femme dans la société. Selon Alice S. LAMPTEY de l'Université du Ghana à Legon (UNESCO/BREDA 1992), cette image comprend tout à la fois la manière dont la femme se perçoit elle-même et la manière dont elle est perçue : en Afrique, obtenir par exemple un diplôme d'études supérieures peut entraîner, parmi d'autres effets, la marginalisation sociale et un célibat forcé de la femme <sup>(9)</sup>.

ALELE-WILLIAMS de l'Université du Bénin à Bénin-City au Nigéria (UNESCO/BREDA 1992) pose comme conditions préalables à toute stratégie tendant à une meilleure scolarisation des femmes l'étude des facteurs culturels et religieux, l'analyse des contraintes économiques et sociales, et des facteurs liés à l'environnement <sup>(10)</sup>.

Dans tous les cas, toute stratégie d'équité dans l'enseignement ne saurait être efficace si elle ne vise pas notamment l'amélioration de la scolarisation des femmes. Or, d'après la BANQUE MONDIALE (mars 1992), «l'expansion rapide de l'Université de Dakar masque de profondes disparités entre garçons et filles. A l'heure actuelle, les filles ne constituent encore que 21 % du total des effectifs et ce, en dépit des progrès réalisés au cours des dernières décennies» <sup>(11)</sup>.

Toutefois, la question de l'équité dans l'enseignement ne se réduit pas à la variable sexe. *En effet, selon DE KETELE (1992), «le problème de l'équité de l'investissement éducatif se pose surtout autour des deux axes suivants : la distribution des chances scolaires et des équipements entre les différents groupes sociaux, entre zones géographiques et populations rurales et urbaines d'une part, la distribution des charges et des avantages de l'éducation d'autre part»* <sup>(12)</sup>.

Dans son acception la plus générale, la recherche de l'équité dans les systèmes éducatifs devrait donc tenir compte d'un grand nombre de facteurs. Ces facteurs ou groupes de variables seraient relatifs :

- à l'entrée,
- aux parcours,
- au terme de la formation
- et après la formation.

---

<sup>9</sup>- Alice S. LAMPTEY (UNESCO/BREDA (1992) : Promotion de la participation des femmes à l'enseignement supérieur, à la recherche et au management dans les universités africaines, in UNESCO/BREDA (1992) : L'Enseignement Supérieur en Afrique : Tendances et enjeux pour le XXI<sup>e</sup> siècle, Dakar : UNESCO/BREDA 1992, voir pp 85 à 101.

<sup>10</sup>- G. ALELE-WILLIAMS (UNESCO/BREDA 1992) : Les principaux obstacles à l'accès des femmes à l'enseignement supérieur en Afrique, in UNESCO/BREDA (1992), voir pp 77 à 83.

<sup>11</sup>- BANQUE MONDIALE (1992), op. cit., p. 30.

<sup>12</sup>- J.-M. DE KETELE (1992), in ACCT (1992) : Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement; Bordeaux : ACCT 1992. voir *Texte introductif*, p. 65.

### ***1.2- Synthèse.***

La notion d'équité ne s'appréhende pas de la même façon selon qu'il est fait référence aux orientations générales définissant un système ou un niveau d'enseignement, ou bien aux situations pédagogiques réellement vécues en cours d'apprentissage par les élèves d'une même classe, ou bien encore au devenir socio-professionnel de ce même groupe d'apprenants à l'issue des études.

Chacune de ces références met en oeuvre des mécanismes spécifiques et des principes également spécifiques d'équité. Sous l'éclairage de l'ensemble des références formant un tout indivis, l'équité pourrait être considérée comme un tout lui aussi indivis, manifestant le degré de réalisation de la justice sociale. Par contre, considérée sous l'éclairage particulier de chaque référence ou groupe de référence de même nature, l'équité prendrait des modalités particulières qui seraient le degré de réalisation ou l'actualisation d'autant de types d'équité.

## II- Niveaux d'analyse du concept d'équité.

### 2.1- A l'entrée dans un cycle ou dans un programme de formation

Envisagés en référence à la notion générale de justice sociale, les élèves sont des inputs définis grâce à des caractéristiques individuelles et psychologiques, socio-culturelles, socio-économiques et pédagogiques (lorsqu'il y a des antécédents scolaires).

1°- Les *caractéristiques de l'apprenant* (élève ou étudiant) comprennent notamment :

- le sexe,
- l'âge,
- et le profil psychologique

Ce premier groupe de caractéristiques propres à l'apprenant comprend des variables non manipulables dans une recherche. Il peut être synthétisé dans une macro-variable *CAP* (pour caractéristiques de l'apprenant).

2°- Les *antécédents scolaires*, pour des sujets déjà scolarisés, seraient relatifs :

- aux résultats scolaires déjà enregistrés,
- aux établissements fréquentés,
- aux aptitudes à accéder à un niveau supérieur d'enseignement, etc.

Les antécédents scolaires constituent également un groupe de variables sur lesquelles une recherche a peu d'emprise. Il y a peu d'emprise sur ces variables parce que, si elles étaient envisagées autrement qu'en termes d'antécédents scolaires, elles pourraient faire l'objet de manipulations en vue d'une amélioration. Les antécédents scolaires peuvent être regroupés dans la macro-variable *ASC* (pour antécédents scolaires).

Tout comme le profil psychologique, les antécédents scolaires peuvent faire l'objet de mesures standardisées. Ces mesures viendraient alors s'ajouter à des données scolaires plus traditionnelles, comme celles qui figurent sur les bulletins de notes et les livrets scolaires.

3°- Les *caractéristiques socio-démographiques* de l'apprenant (élève ou étudiant).

Stricto sensu, l'efficacité ne devrait pas se préoccuper de ces caractéristiques. Par contre, elles sont essentielles dans la détermination de l'équité. Elles comprennent :

- l'origine géographique (nationalité, ville/campagne),
- l'origine socio-culturelle (ethnie, religion).

Ces caractéristiques ont sensiblement le même statut que les caractéristiques individuelles (*CAP*). Elles peuvent être traitées grâce à la macro-variable *CSD* (pour caractéristiques socio-démographiques).

4°- Les *caractéristiques socio-économiques* de l'apprenant (élève ou étudiant) qui regroupent

- le niveau d'études des parents (père, mère, tuteurs, etc.),
- l'appartenance socio-économique (catégories socio-professionnelles des parents),
- les conditions matérielles et financières de subsistance pendant les études.

Elles ont également le même statut que les précédentes, et peuvent être synthétisées par la macro-variable *CSE* (pour caractéristiques socio-économiques).

## 2.2- En cours de formation.

De très nombreux facteurs, qui peuvent exercer une influence positive ou négative sur l'équité, rentrent en jeu pendant les études. Ces facteurs sont pour l'essentiel relatifs aux couples établissements / enseignement, d'une part, et enseignants / apprentissages, d'autre part. D'une manière générale, ces facteurs interviennent dans la détermination de l'efficacité. Mais celle-ci les envisageait beaucoup plus selon leur aspect quantitatif, alors qu'il s'agit ici d'une approche plus qualitative.

1°- Les *facteurs qualitatifs relatifs aux établissements* peuvent être évalués en référence au volume, à la nature et selon la qualité des ressources matérielles ( $RES_{mat}$ ) et des ressources financières ( $RES_{fin}$ ). Les effectifs des ressources humaines ( $RES_{pat}$ ,  $RES_{ens}$ ) utilisées devront notamment être évalués selon leur professionnalisme.

Ces facteurs comprennent principalement :

- les personnels administratifs et techniques ( $RES_{pat}$ ),
- le statut de l'établissement (public/privé) ( $STA$ ),
- la qualité de l'enseignement dispensé par l'établissement ( $STA$ ),
- la cote de l'établissement ( $STA$ )
- la taille des classes ( $STA$ )

En matière d'équité, ces caractéristiques devraient être appréciées qualitativement. L'efficacité les envisage quantitativement. Elles peuvent être synthétisées dans la macro-variable  $RES_{log}$  (pour ressources logistiques),  $RES_{pat}$  (les personnels administratifs et techniques) et  $STA$  (pour la nature, le type, le statut et la cote de l'établissement).

2°- Les *facteurs qualitatifs relatifs aux enseignants* déjà analysés en terme de nombre, devront être en plus évalués qualitativement compte tenu de la qualification professionnelle. Evalués comme facteurs d'équité, ils comprennent :

- le niveau de formation professionnelle et l'expérience professionnelle,
- la disponibilité à l'égard des élèves, de l'établissement et du système,
- le niveau d'engagement dans la profession
- l'engagement scientifique et pédagogique (curiosité intellectuelle et professionnelle...)

Ces caractéristiques sont également intégrées dans la macro-variable  $RES_{ens}$  (pour ressources relatives aux enseignants). Il s'agit d'une appréciation qualitative qui vient s'ajouter à l'analyse quantitative envisagée par l'efficacité.

### 3°- les facteurs relatifs aux apprentissages

Les facteurs relatifs aux apprentissages doivent être analysés notamment en différenciant les élèves forts de ceux qui sont faibles. Ces facteurs comprennent :

- les performances recherchées ou poursuivies,
- la fréquence et la nature des soutiens apportés aux apprenants hors cours,
- les programmes spéciaux,
- la durée légale des études sans redoublement, et la durée légale y compris le nombre des redoublements autorisés par cycle,
- les modifications de trajectoires et de filières en cours d'études, etc.

Ces facteurs permettent, tout d'abord, de déterminer les performances et les motivations clairement visées en cours de formation. Comme pour l'efficacité, les performances et la motivation peuvent être analysées à travers les compétences réellement acquises et démontrées (macro-variable  $M_o$ ) et les résultats partiels en cours de formation ( $R_{int}$ ). Il peut également être tenu compte du temps consacré aux études par rapport à leur durée légale ou normale ( $TPS_{norm}$ ).

Les ressources logicielles ( $RES_{log}$ ) pourraient servir à analyser l'ampleur et l'étendue des efforts consacrés à réduire l'écart entre les forts et les faibles. En effet, un programme équitable doit comprendre des stratégies pédagogiques clairement définies dans ce sens.

### 2.3- A la fin de la formation.

Les résultats obtenus à fin de formation portent essentiel sur le nombre et la nature des diplômes ( $N_{dip}$ ). Le diplôme ou ce qui en tient lieu est la référence par rapport à laquelle les formés seront jugés. Il s'agit en l'occurrence de déterminer et d'identifier les caractéristiques :

- des élèves qui parviennent au niveau ultime de formation,
- des élèves qui obtiennent le diplôme ou achève la formation,
- des élèves qui abandonnent en cours de formation,
- du temps consacré aux études; etc.

La macro-variable  $N_{dip}$  synthétiserait les produits attendus en termes de résultats administratifs, principalement la nature des diplômes et le nombre des diplômés. Analysée en référence à l'équité, cette macro-variable devra être croisée avec les caractéristiques des apprenants et le statut des écoles.

#### 2.4- A la sortie de la formation.

Les critères à considérer concernent principalement :

- les possibilités attendues d'exploiter les bénéfices de la formation au plan social
- et les possibilités attendues de se réaliser au plan professionnel, social et personnel.

Les possibilités peuvent être évaluées en fonction des bénéfices attendus ou réellement tirés de la formation reçue. Les bénéfices identifiés lors de l'analyse de l'efficacité interviennent dans l'appréciation de l'équité. Il s'agit des bénéfices en termes de nouveaux emplois et d'accroissement de la productivité ( $BEN_{pro}$ ), des bénéfices relatifs à l'accomplissement social ( $BEN_{soc}$ ) et des bénéfices relatifs à l'accomplissement personnel ( $BEN_{per}$ ).

En référence à l'équité, l'appréciation des différents types de bénéfices s'effectue sous l'éclairage des caractéristiques des apprenants, du statut des écoles et des programmes suivis.

S'agissant en particulier de l'enseignement supérieur qui remplit une 'fonction civilisatrice' et qui est 'dépositaire du savoir' (Leslie WAGNER, in OCDE 1988, p. 92), l'évaluation des différents types de bénéfices nécessite la quantification des attentes et des besoins des individus et société toute entière. Ces attentes et ces besoins comprennent aussi ceux qui sont les plus vastes et les plus diffus. Le pouvoir organisateur de l'éducation doit en tenir compte et planifier leur satisfaction...

Au total, depuis l'entrée des demandeurs d'éducation ou de formation dans un système d'enseignement jusqu'à leur sortie, l'analyse de l'équité requiert de mesurer l'écart entre les attendus, les besoins, les objectifs des individus ou de la société et leurs degrés de réalisation ou de satisfaction. L'écart entre les besoins et leur satisfaction doit être apprécié au plan quantitatif et qualitatif, en tenant compte des caractéristiques des individus et des différents groupes de la société.

La détermination des attentes, des besoins et des objectifs, exprimées sous une forme quantitative et qualitative permettrait d'évaluer avec plus de pertinence l'équité, mais aussi l'efficacité (voir notamment L. WAGNER, in OCDE 1998, p. 89).

Ces différents niveaux d'analyse du concept laissent entrevoir différents types d'équité (voir notamment SALL et DE KETELE, 1995 <sup>(13)</sup>).

---

<sup>13</sup>- SALL Hamidou Nacuzon et DE KETELE Jean-Marie (1995). Evaluation du rendement des systèmes éducatifs : approches conceptuelle et problématique, manuscrit en cours de publication.

**Chapitre VIII**

***LES TYPES D' EQUITE***

## Chapitre VIII :

### **LES TYPES D' EQUITE**

Pour la première fois, SALL et DE KETELE (1995) tentent de circonscrire les relations entre efficacité et équité. Ils s'efforcent surtout de montrer toutes les difficultés qui s'opposent à une définition univoque et opérationnelle du concept d'équité. D'après ces auteurs, la notion d'équité s'éclaire d'elle-même, lorsqu'elle est appréhendée :

1. à la lumière de la demande et de l'offre d'éducation,
2. tout au long du processus éducatif,
3. à la fin des études,
4. et après les études, c'est-à-dire dans la vie socio-professionnelle des individus.

Pour ces auteurs, à chacune de ces étapes correspond un type spécifique d'équité.

#### **I- L'équité socio-économique d'accès.**

L'équité d'accès peut être définie comme équité face aux études ou niveau de satisfaction de la demande d'éducation en fonctions des individus et des différents groupes de la société. Il s'agit d'une équité socio-économique parce que l'environnement socio-culturel et les conditions socio-économiques exercent une forte influence sur les études.

L'équité socio-économique d'accès évoque la répartition réelle des apprenants dans un cycle ou dans un programme de formation. Le nombre d'inscriptions occupe le statut de variable dépendante.

L'évaluation de l'équité face aux études tient compte de facteurs comme la nature et la qualité des programmes d'enseignement ou de formation existants. En ce sens, le niveau d'équité face aux études est fonction de la répartition des inscriptions dans une formation (à un niveau d'enseignement, dans un sous-système ou dans un système tout entier). Pour l'évaluation de l'équité d'accès, les apprenants sont identifiés grâce à leurs caractéristiques principales (*CAP*, *ASC*, *CSD* et *CSE*) :

- le sexe et l'âge (*CAP*),
- l'origine géographique et le lieu d'habitation (*CSD*),
- l'appartenance ethnique et religieuse (*CSD*),
- le niveau d'instruction et la profession des parents (*CSE*),
- la répartition des bourses et des allocations d'études (*CSE*),
- les antécédents scolaires (*ASC*), etc.

Les différentes caractéristiques des apprenants ont dans ce cas le statut de variables indépendantes. L'analyse du niveau de satisfaction de la demande d'enseignement et d'accessibilité à un programme tient compte simultanément des caractéristiques des apprenants, de la nature et de la qualité des programmes. Les caractéristiques des élèves (*ASC*) comprennent aussi les compétences et les dispositions déjà manifestées. Autrement dit, à niveau de compétences et à dispositions égales, pour chaque niveau d'enseignement ou type de programme, l'équité socio-économique d'accès (ou équité face aux études) devrait déterminer selon les catégories et les caractéristiques des apprenants :

- les taux d'élèves inscrits réellement dans les programmes existants.

L'équité socio-économique d'accès est ainsi le niveau le plus général d'analyse de l'équité. Elle reflète le niveau de satisfaction des aspirations démocratiques (ou des attentes sociales).

Cependant, une chose est d'accéder à un programme de formation, autre chose est de pouvoir suivre des études de qualité ouvertes à des professions intéressantes.

## II- L'équité socio-économique de confort pédagogique.

L'équité de confort (ou encore équité dans les études) s'intéresse à la répartition de la qualité des études. En effet, l'équité de confort pédagogique devrait s'intéresser à analyser la distribution des places d'enseignement, compte tenu de la qualité de l'enseignement, d'une part, et de l'origine sociale et socio-économique des apprenants (*CSD* et *CSE*), d'autre part. En ce sens, elle s'intéresse à établir si les groupes défavorisés ont accès au même confort pédagogique et à la même qualité d'enseignement que les groupes favorisés.

L'analyse tient compte ici des diversités régionales qui peuvent exister dans un pays. Elle part du postulat que tous les établissements d'enseignement n'ont ni le même statut ni la même cote. Le confort pédagogique offert aux élèves fréquentant les mêmes niveaux d'enseignement pourrait donc varier en fonction des régions, d'une part, et du statut et de la cote des écoles, d'autre part.

Le statut et la cote des écoles dépendraient de facteurs comme :

- la répartition géographique des écoles, qui pourrait se traduire par des différences d'effectifs par classe entraînant des différences du ratio élèves/maître,
- la répartition géographique des enseignants compte tenu de la formation pédagogique reçue,
- la répartition géographique des enseignants selon leur 'professionnalisme' et leur ancienneté,
- la qualité du matériel didactique et de la documentation scolaire par école et par région.

A ces données exprimées en pourcentages, viennent s'ajouter l'analyse des différentes composantes du système éducatif. Celui-ci est en principe composé de plusieurs sous-systèmes, comme par exemple :

- le sous-système enseignement général,
- le sous-système enseignement technique et professionnel,
- le sous-système enseignement long,
- le sous-système enseignement court,
- le sous-système enseignement public,
- le sous-système enseignement privé,
- le sous-système écoles urbaines,
- le sous-système écoles rurales ou semi-urbaines,
- le sous-système écoles de formation de l'élite (ou de l'élite des élites), ou écoles de prestige, etc.

Ces différents sous-systèmes ne jouent pas tout à fait la même fonction. Ainsi, dans l'organisation des études en France, l'Ecole Nationale d'Administration (ENA) et l'Ecole Polytechnique sont des institutions de prestige dont la fonction principale serait la formation de l'élite des élites. De ces deux institutions, sortent les cadres dirigeants de la société, les hauts responsables de l'état français. Dans d'autres pays, il peut exister des structures spécialement destinées à des enfants dits doués ou surdoués qui seraient ainsi favorisés. Les enfants handicapés peuvent aussi eux bénéficier d'éducation ou en être privés totalement...

Au Sénégal, l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM) joue le même rôle que l'ENA en France. Les administrateurs civils qui en sortent occupent généralement les postes de responsabilité les plus élevés et les plus convoités dans l'administration. Dans les sous-systèmes enseignement moyen et secondaire général, la Maison d'Education Mariama Ba de l'Ile de Gorée est un lycée spécial qui recrute sur la base d'une sélection très sévère parmi les filles admises au concours d'entrée en sixième. C'est un établissement de prestige, où les effectifs sont extrêmement limités par rapport aux établissements de même niveau...

Il peut également exister à l'intérieur d'un même sous-système d'importantes différences dans les programmes d'enseignement, différences dont les effets seront ressentis à long terme. Ainsi, suite à la fin de la validité de plein droit en France des études entreprises au Sénégal, certaines écoles privées dispensent un programme d'enseignement dit 'français'. Elles préparent également aux examens 'français'. Ces cours spéciaux sont généralement plus coûteux. Ils offrent aux élèves qui en ont bénéficié la possibilité de poursuivre naturellement les études en France. Par contre, les élèves qui ont suivi les programmes nationaux et qui ont subi les examens locaux devront au moins accomplir des formalités administratives d'équivalence s'ils veulent poursuivre leurs études en France. Sur le plan strictement pédagogique, pour un bachelier sénégalais allant poursuivre les études en France, avoir suivi 'le programme français' est un atout permettant en principe de plus facilement s'adapter aux universités et aux grandes écoles françaises...

D'une manière générale, compte tenu de la division des systèmes éducatifs en sous-systèmes, l'expérience semble prouver que :

- à niveau d'enseignement égal, les différents sous-systèmes n'offrent pas la même qualité et les mêmes programmes d'enseignement,
- à niveau de scolarisation égal, les différents groupes de la société n'ont ni accès à la même qualité, ni aux mêmes programmes d'enseignement;

L'analyse de l'équité socio-économique de confort pédagogique (ou équité dans les études) devrait donc tenir compte des facteurs relevant de l'organisation et de la gestion des études. Elle nécessite une analyse qualitative pour déterminer :

- si les programmes existants ont été conçus en fonction de certains critères spécifiques qui pourraient en exclure certaines catégories d'apprenants, ou favoriser certains groupes,
- si tous les individus et tous les groupes de la société ont des chances égales d'accéder aux mêmes sous-systèmes,
- si à l'intérieur d'un même sous-système (par exemple l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire) la qualité des programmes varie en fonction des groupes cibles qui en bénéficient réellement, et selon les régions ou villes.

En plus, les indicateurs d'équité socio-économique de confort pédagogique pourraient être complétés par des indicateurs relatifs à l'analyse des effectifs des différents sous-systèmes compte tenu des facteurs individuels, comme les caractéristiques des élèves : sexe, âge, etc., et des facteurs socio-économiques et socio-culturel liés aux groupes

Alors que l'équité socio-économique de confort pédagogique s'intéresse à la distribution de l'enseignement selon la qualité de l'enseignement, il importe également de mesurer le résultat des efforts consentis, à l'intérieur du système éducatif, pour améliorer le niveau de performance des apprenants (forts ou faibles) en cours de formation.

### III- L'équité pédagogique.

Pascal BRESSOUX <sup>(1)</sup> montre que l'équité peut être évaluée selon les résultats obtenus par les différentes catégories d'apprenants. Il met en évidence un type d'équité qui consiste à *diminuer l'écart qui existe entre les élèves réputés forts et les élèves dits faibles, sans abaisser le niveau des forts*. Il s'agit de *l'équité relative aux apprentissages tout au long des études*, équité qui pourrait être identifiée comme *équité pédagogique*. Celle-ci serait donc principalement fonction des ressources logicielles ( $RES_{log}$ ), en l'occurrence la mise en oeuvre de méthodes pédagogiques destinées à améliorer les résultats des élèves, et surtout les programmes spéciaux de soutien aux faibles, et de la qualité des ressources humaines (enseignants et personnels administratifs ou gestionnaires) chargés de mettre en oeuvre les ressources logicielles.

Selon Pascal BRESSOUX (janvier 1993, voir notamment p. 283 - 285), la réduction des écarts entre les élèves forts et les élèves faibles dépendrait notamment des enseignants. Ces derniers se répartiraient selon de catégories principales :

- ceux qui font progresser la moyenne des résultats des élèves : soit en réduisant l'écart qui existait au départ entre forts et faibles, soit au contraire en l'accentuant;
- ceux qui ne font pas progresser la moyenne des performances des élèves : tout en augmentant l'écart entre les forts et les faibles, ou bien en le diminuant.

Cependant, l'équité pédagogique devrait aussi être évaluée à plusieurs degrés :

- à l'intérieur d'une même classe,
- dans un même établissement pour des classes de même niveau,
- dans une ville, une région ou tout un pays, pour des classes de même niveau suivant les mêmes programmes.

En effets, des stratégies pédagogiques visant plus d'équité pédagogique pourraient être mises en oeuvre à certains endroits du système éducatif et faire défaut ailleurs. Autrement dit, l'équité pédagogique peut varier à l'intérieur du système.

---

<sup>1</sup> - BRESSOUX, Pascal (1993). Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture. Dijon (France) : Université de Bourgogne/Institut de recherche en Economie de l'Education. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education (soutenue le 5 janvier 1993).

En tout état de cause, elle pourrait être évaluée en comparant les performances scolaires des élèves selon qu'ils fréquentent ou non les mêmes établissements. Les comparaisons devraient porter sur :

- les performances réellement démontrées ( $M_o$ ) par les forts et les faibles tout au long des études,
- les résultats obtenus en évaluation interne ( $R_{int}$ ),
- le temps réellement consacré à un programme d'études par rapport à la durée légale ou normale ( $TPS_{norm}$ ).

Il est possible d'apprécier le degré d'efficacité pédagogique d'un enseignant ou d'un système éducatif grâce à la passation de tests standardisés et aux modèles de régression (après transformation des résultats bruts en notes standard). Utilisant cette approche, BRESSOUX (1993) considère qu'un système est efficace :

- lorsqu'il augmente la moyenne globale des performances,
- et lorsqu'il réduit les écarts entre les forts et les faibles.

Il s'agit donc d'une équité pédagogique qui s'intéresse notamment aux stratégies et aux méthodes pédagogiques, à l'effet maître et à l'effet école. Il importe cependant de rechercher des indicateurs plus généraux dans lesquels l'effet maître et l'effet école pourraient être inclus. De tels indicateurs devraient contribuer à identifier :

- parmi les structures, les enseignants et les programmes existants ceux qui permettent d'améliorer le niveau des élèves en situation d'échec relatif;
- les structures, les enseignants et les programmes qui prônent ou pratiquent la sélection;
- le temps réellement consacré par les différentes catégories d'apprenants à l'acquisition des performances attendues (ou à un cycle).

Pour ainsi dire, l'évaluation de l'équité pédagogique permettrait d'identifier, de l'intérieur, les points sensibles des structures, des enseignants et des programmes. Leurs forces et leurs faiblesses pourraient également être reflétées dans le résultat final obtenu par les apprenants au terme des études. Ce résultat final est évalué grâce à l'équité de production.

#### IV- L'équité de production ou équité dans les produits.

L'équité de production (ou encore équité de réalisation) s'intéresse à la répartition des niveaux de production en fonction des niveaux d'entrée. A niveau d'enseignement comparable, elle détermine si les performances réalisées par des apprenants, quelles que soient leurs conditions sociales (favorisées ou défavorisées), sont semblables. L'équité de production pédagogique (ou encore équité de réalisation pédagogique) est fonction de la répartition des niveaux de production pédagogique. Elle peut être évaluée grâce à des facteurs comme les diplômes ( $N_{dip}$ ) et les résultats obtenus aux différentes sessions d'évaluation interne ( $R_{int}$ ).

Compte tenu du niveau d'entrée des élèves, l'équité de production pédagogique peut être mesurée par des critères scolaires traditionnels, ou bien grâce à des tests standardisés. Elle amène à se demander :

- si à niveau d'accès égal, les programmes existants conduisent les apprenants (quelle que soit leur origine sociale) à des niveaux de production pédagogique équivalents, c'est-à-dire à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être équivalents,
- si à niveau d'accès égal et à niveau de formation égal à l'entrée, les programmes existants ne conduiraient pas les apprenants selon leurs groupes d'origine à des niveaux de production différents;
- compte tenu de l'organisation actuelle des systèmes éducatifs, si certains groupes de la société ne seraient irrémédiablement condamnés à s'inscrire dans des programmes qui limiteraient leur niveau de production (limitant ainsi leur niveau de salaire).

L'équité de production amène donc à mesurer :

- les taux régionaux de réussite à des examens à caractère national,
- les taux de réussite selon l'origine géographique, l'appartenance socio-économique et l'origine ou les antécédents scolaires à certains programmes spécifiques comme ceux dispensés à l'université,

## V- L'équité externe ou équité d'accomplissement professionnel, social et personnel.

Elle complète pour ainsi dire l'équité de production pédagogique, si tant est que l'école sert à autre chose qu'apprendre et, éventuellement à être un élève brillant. L'équité externe ou équité d'accomplissement ou de réalisation socio-économique et socio-professionnelle (ou bien encore équité d'exploitation socio-économique et professionnelle des produits de l'école) est fonction des possibilités réellement offertes aux personnes et aux différents groupes de la société d'exploiter (de mettre en oeuvre) les compétences acquises en cours de formation. L'exploitation des compétences ainsi acquises pourrait être analysée en fonction des besoins et des attentes de la société dispensatrice de l'éducation et des individus bénéficiaires de l'éducation.

L'évaluation de l'équité externe (ou équité de sortie) tient principalement compte des bénéfices réellement tirés de la formation :

- bénéfices professionnels ( $BEN_{pro}$ ) évalués  
en termes d'insertion professionnelle,  
en termes d'accroissement de la productivité;
- bénéfices sociaux (ou accomplissement social) ( $BEN_{soc}$ ),
- bénéfices personnels ( $BEN_{per}$ ).

La mise en oeuvre des compétence acquises devrait aussi permettre aux personnes et aux groupes de se réaliser, c'est-à-dire de s'épanouir. D'où l'idée d'équité d'accomplissement. L'accomplissement permet d'évoquer la satisfaction que les individus tirent de leurs occupations professionnelles et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

L'équité externe (équité de sortie ou équité d'accomplissement dans son sens le plus large) s'intéresse ainsi aux chances de se réaliser au plan professionnel à la fin d'une formation. Les chances de se réaliser au moins professionnellement doivent être intégrées dans les tableaux de bord de la formation des ressources humaines (à court et moyen termes). Les chances sont (ou devraient être) évaluées ou quantifiées en amont de l'action éducative, et leur réalisation ou assumption planifiées. Le résultat de ces projections sera comparé plus tard (après la formation) en aval de l'action éducative, aux emplois occupés (ou créés) par les produits du système.

Tout à la fois quantitative et qualitative, l'évaluation de l'équité externe devrait donc comparer les projets aux réalisations. Elle pourrait se mener grâce à un tableau de bord général relatif :

*pour la société :*

- aux besoins estimés de main-d'oeuvre, par niveau de qualification et par discipline, besoins qui justifient (en partie) l'action de formation,
- aux réalisations quantifiées, en termes d'emplois occupés (ou créés) à la sortie du système de formation,
- à l'amélioration et l'accroissement de la productivité.

*pour les individus et différents groupes de la société :*

- aux aspirations sociales, y compris l'accès aux soins de santé, les responsabilités sociales et politiques,
- aux projets professionnels, y compris l'amélioration du statut social,
- à l'amélioration du statut socio-professionnel,
- à la satisfaction et à la possibilité de libérer ses potentialités...

L'évaluation de l'équité externe de production consisterait finalement à se demander :

- si les chances de se réaliser professionnellement sont équivalentes pour les différents groupes de la société;
- si les chances de se réaliser professionnellement sont équivalentes à niveau de formation égale, à durée de formation égale, et selon les établissements de même niveau existants et fréquentés par des publics dont les caractéristiques socio-culturelles et socio-économiques sont différentes;
- si les chances de se réaliser au plan social à la sortie ou pendant les études sont équivalentes à niveau de formation et à niveau de compétences égal;
- si les chances de se réaliser comme personne à la sortie des études, et même pendant les études, sont équivalentes en termes de critères d'équité...

Considérée comme un tout, l'équité d'accomplissement renvoie ainsi à la question des finalités de l'éducation qui devraient viser le développement intégral de la personne. La tension vers cette finalité jamais assouvie est le moteur du progrès social, du développement économique et de l'évolution des systèmes éducatifs eux-mêmes. Car le but ultime de l'action éducative est tout entier sous-tendu et déterminé par les attentes individuelles, attentes par définition toujours autres que leurs accomplissements. Le désir jamais totalement satisfait des personnes qui sont perpétuellement impliquées dans un rapport existentiel de l'être et de l'avoir, les conduit à toutes sortes de négociation et d'alliance sociale, les pousse à ruser et à lutter contre les systèmes existants et à aspirer à la modifier ou à les détruire. D'où l'instabilité naturelle des systèmes éducatifs qui appelle des régulations continues et permanentes..

L'équité d'accomplissement paraît ainsi le dernier terme du '*processus récursif*' tel que le définit Edgard Morin (1986). Dernier terme «causateur et producteur» (MORIN 1986, p. 101) d'un nouvel état initial...

Au total, les modes d'actualisation (modalités ou types) de l'équité sont différents selon le niveau auquel ils sont appréhendés. Ces différents types d'équité tiennent également compte des avantages, ou au contraire des effets négatifs que les individus et leur groupe social tirent des études (en particulier dans les systèmes éducatifs formels). Les interactions entre les différents niveaux et types d'équité permettent de définir l'équité en la considérant comme un tout global :

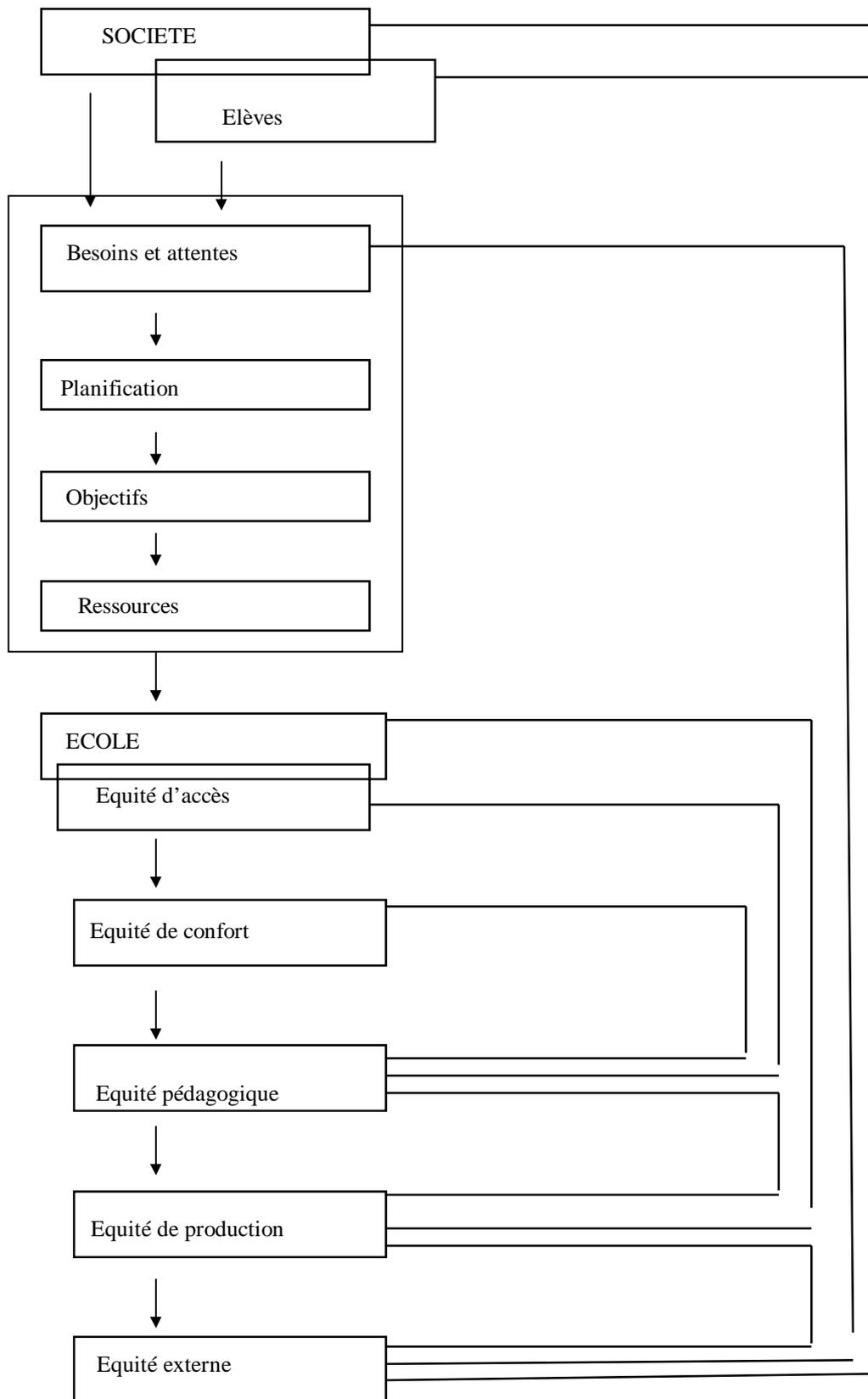
*L'équité est tout à la fois la distribution aux différents groupes de la société des chances d'accéder aux formations existantes, la distribution des charges et des avantages de l'éducation, et l'accession à la même qualité d'enseignement, afin de réduire le fossé existant entre les individus, entre les groupes de la société, en améliorant leurs conditions socio-professionnelles d'existence, et en leur permettant de s'accomplir dans leur vie professionnelle, sociale et personnelle.*

La définition ainsi proposée suppose aussi la mise en oeuvre de toute une stratégie pour une plus grande équité qui tienne effectivement compte des contextes réels. La stratégie à mettre en oeuvre viserait :

- l'amélioration des conditions d'études et d'accès à l'apprentissage (effet classes sociales).
- l'amélioration de la qualification professionnelle des enseignants (effet maître),
- et l'amélioration de la gestion des établissements (effet école),
- ultérieurement l'amélioration des conditions d'insertion professionnelle,
- et l'amélioration des conditions sociale d'existence.

L'amélioration des conditions d'études pour tous les groupes de la société pourrait être considérée comme le principal objectif (ou l'objectif final) des politiques d'équité. S'il en était ainsi, des tableaux de bord permettraient d'évaluer fréquemment quelles catégories d'apprenants et quels groupes de la société tirent le plus d'avantages de l'organisation et du fonctionnement des études dans le système actuel, afin d'identifier les points sur lesquels les efforts devront être portés. L'élaboration de tels tableaux de bord, souples, légers et performants, suppose que les évaluations transversales (actuellement les plus répandues) soient fondées, si non complétées, sur des résultats d'évaluation diachronique qui, elle, recueille et à analyse les données relatives à des cohortes effectives. Il serait même souhaitable que soit mise en oeuvre des approches de type longitudinal qui permettent d'apporter les corrections nécessaires aux actions en cours. Cependant, le recours à la méthode longitudinale requiert une batterie d'indicateurs (c'est-à-dire un observatoire) suffisamment pertinents, valides, fiables, exacts et interprétables.

Schéma 2 : Analyse de l'équité





**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.

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

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

$M_o$	<i>Compétences réellement 'démonstrées'</i>
$R_{int}$	<i>Résultats partiels en cours de formation,</i>
$N_{dip}$	<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 :

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

<b>EQUITE</b>		<b>EFFICACITE</b>	
<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 <sub>mat</sub>	Ressources logistiques prévues ou souhaitées	RES <sub>mat</sub>	Matériel réellement utilisé
RES <sub>fin</sub>	Ressources financières escomptées	RES <sub>fin</sub>	Ressources financières allouées
RES <sub>pat</sub>	Pers. adm et techniques prévus ou souhaités	RES <sub>pat</sub>	Pers. adm et techniques effectivement disponibles
RES <sub>ens</sub>	Enseignants souhaités	RES <sub>ens</sub>	Enseignants réellement en service
RES <sub>log</sub>	Ressources logicielles espérées	RES <sub>log</sub>	Ressources non matériel ou logicielles effectivement utilisées
TPS <sub>norm</sub>	Durée normale des études programmée	TPS <sub>norm</sub>	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 <sub>dip</sub>	Nature des diplômes visés et nombre de diplômés attendus	N <sub>dip</sub>	Nature des diplômes obtenus et nombre des diplômés
M <sub>o</sub>	Compétences visées	M <sub>o</sub>	Compétences démontrées
R <sub>int</sub>	Résultats pédagogiques intermédiaires ou partiels escomptés	R <sub>int</sub>	Résultats pédagogiques effectifs à l'issue des évaluations internes
<i>Résultats après la formation</i>		<i>Résultats après la formation</i>	
BEN <sub>pro</sub>	Bénéfices 'emplois' espérés, productivité	BEN <sub>pro</sub>	Bénéfices 'emplois' occupés, productivité
BEN <sub>soc</sub>	Bénéfices 'sociaux' visés	BEN <sub>soc</sub>	Bénéfices 'sociaux' découlant de la formation
BEN <sub>per</sub>	Bénéfices 'accomplissement personnels' visés	BEN <sub>per</sub>	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 diplômés 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 :

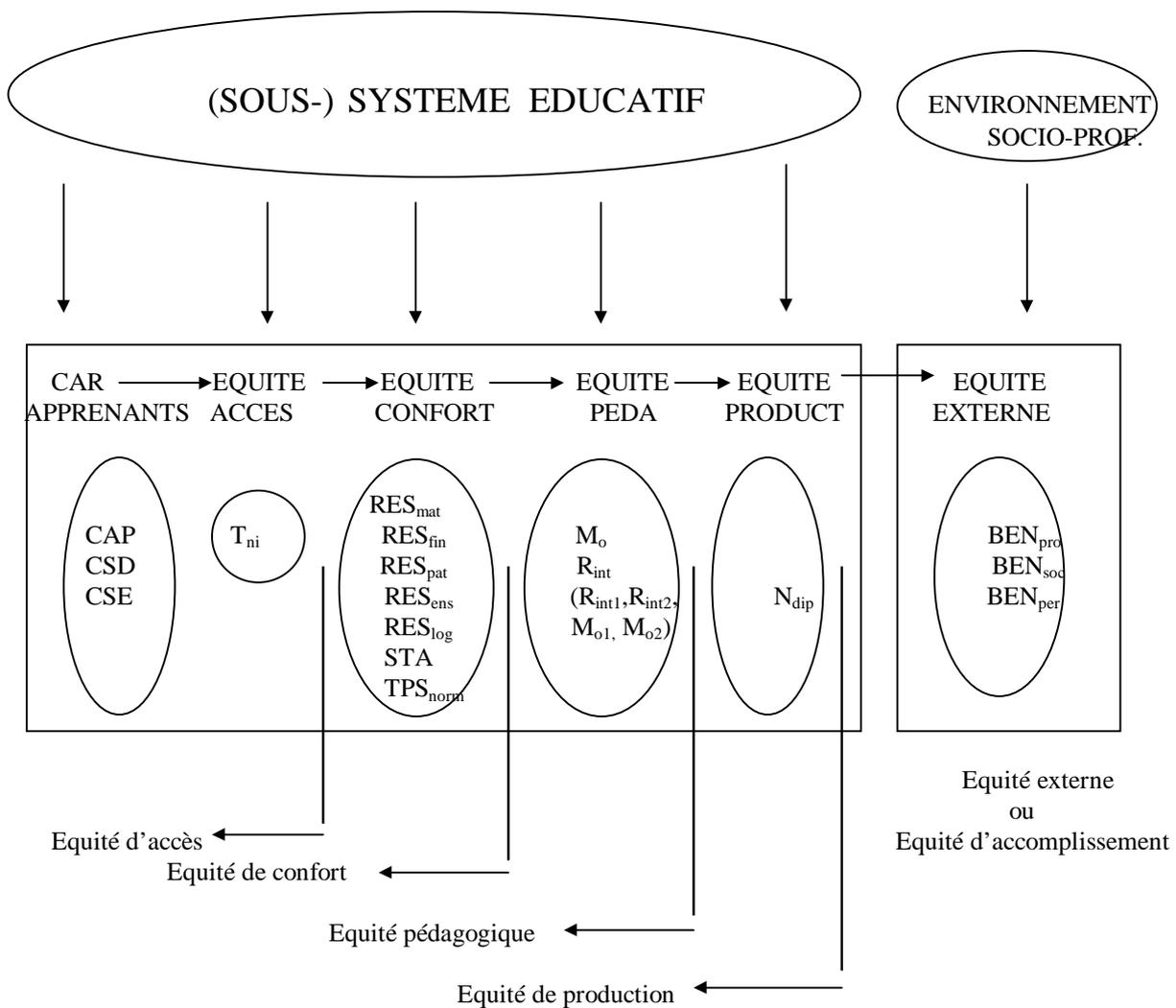
$$(BEN_{pro}, BEN_{soc}, BEN_{per}) = f(N_{dip}),$$

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

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

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* <sup>(1)</sup> 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.

<sup>1</sup>-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»<sup>(2)</sup>. 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.

---

<sup>2</sup>- 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)<sup>(3)</sup>.

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.

---

<sup>3</sup>- 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»<sup>(4)</sup>.

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<sup>(5)</sup>. 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 »<sup>(6)</sup>.

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»<sup>(7)</sup>. Ainsi, malgré les réserves qu'elles soulèvent, les notes obtenues au baccalauréat pourraient être utilisées dans des études évaluatives.

---

<sup>4</sup>- DURU-BELLAT (1989), op. cit. p. 63)

<sup>5</sup>- 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.

<sup>6</sup>- LE THANH KHOI (1967), op. cit., p. 171.

<sup>7</sup>- 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»<sup>(8)</sup>.

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.

---

<sup>8</sup>- 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 < IPS ≤ 20	1	Faible
20 < IPS ≤ 40	2	Passable
40 < IPS ≤ 60	3	Bon
60 < IPS ≤ 80	4	Très bon
80 < 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 »<sup>(9)</sup>.

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 (...)»<sup>(10)</sup>.

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)<sup>(11)</sup>.

<sup>9</sup>- 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.

<sup>10</sup>- 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.

<sup>11</sup>- Souleymane NIANG (Recteur UCAD) (mai 1994) : L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar : Stratégies, perspectives 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 »<sup>(12)</sup>. 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 »<sup>(13)</sup>.

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 »<sup>(14)</sup>. 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).

---

<sup>12</sup>- 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.

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

<sup>14</sup>- 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 »<sup>(15)</sup>.

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 »<sup>(16)</sup>.

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.

---

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

<sup>16</sup>- 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 structure de formation et les moyens mis à leur dispositions.

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<sup>(17)</sup>. Ils ont souvent recours à des procédures 'dissimulées' de compensation des déséquilibres entre les forts et les faibles : surévaluation les 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,

---

<sup>17</sup>- 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<sup>ère</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle) et la Maîtrise (2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> 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 <sup>(18)</sup> :

- *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,

<sup>18</sup>- 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 ( $C_{\text{eff}}$ ) = f (classes IPS)  
déperdition ( $C_{\text{dep}}$ ), = 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»<sup>(19)</sup>.

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 ?

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

**Chapitre X**

**OBJECTIF GENERAL  
ET HYPOTHESES**

## Chapitre X :

### **OBJECTIF GENERAL ET HYPOTHESES.**

L'enseignement supérieur, en général, et l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), en particulier, font l'objet d'une importante littérature tant de la part de la Banque Mondiale que des autorités sénégalaises. Le point commun des documents publiés par la plupart de ces sources est l'utilisation de données de type transversal. Il ressort de l'analyse de cette littérature que les difficultés actuelles de l'UCAD mériteraient d'être analysées plus en détail, en se fondant sur l'analyse des données relatives à une cohorte. En effet, les comportements pédagogiques d'un groupe d'apprenants tout au long de leurs années d'études sont probablement plus riches d'enseignements que des données transversales.

Les problèmes actuels de l'UCAD pourraient également être abordés sous le double éclairage de l'efficacité et de l'équité. Partant de l'analyse de la situation éducative, qui est préoccupante à plusieurs égards, l'analyse devra aller en profondeur et être des plus fouillées possibles. En ce sens, le poids des différents facteurs, tout au moins ceux des principaux facteurs entrant en jeu, devra être mesuré avec le maximum de précision et d'objectivité. Les solutions qui en ressortiront devront, elles aussi, être adéquates, pertinentes et suffisamment innovatrices.

#### **I- Objectif général.**

Il ressort de l'analyse de la Banque Mondiale et du Recteur de l'UCAD que l'Université de Dakar est confrontée à un double problème :

- trop de redoublements se traduisant par une inefficacité interne (voir notamment Banque Mondiale 1988 et Recteur NIANG 1993),
- et trop fort taux de chômage parmi les diplômés entraînant une inefficacité externe (voir Banque Mondiale 1988).

Quels sont les révélateurs de cette double préoccupation ? Quelles en seraient les causes probables ?

L'efficacité externe qui semble réellement préoccuper la banque Mondiale est pourtant difficile à établir. Certes l'opinion soutient que de nombreux étudiants titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat sont toujours au chômage. Cependant, le nombre exact des diplômés de l'enseignement supérieur à la recherche du premier emploi ne semble pas toujours établi avec précision. En effet, il n'existe aucune statistique officielle, universitaire ou gouvernementale, relative à la situation des produits du système éducatif face à l'emploi. Pourtant, il serait utile que l'université ait connaissance des différents emplois occupés par ses produits, en distinguant les emplois de fonctionnaires, des emplois dans les entreprises, et dans le secteur informel. La connaissance de l'insertion des produits du système d'enseignement dans la vie socio-professionnelle permettrait de mieux répondre aux besoins des individus et de la société,

Au demeurant, les autorités gouvernementales avaient élaboré dans les années '70 une sorte de nomenclature de l'emploi. Cette nomenclature semble avoir peu évolué. Pour les autorités, tout individu à la recherche d'un premier emploi ne peut être classé comme un chômeur. Est chômeur celui qui a perdu son emploi et qui en cherche un autre. C'est ainsi que lors du vote du budget en décembre 1994, devant l'Assemblée Nationale, le Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle rappelait ces critères de classement des différentes catégories de demandeurs d'emploi. Il avouait à la même occasion n'avoir pas de données chiffrées sur l'état d'inoccupation professionnelle des jeunes diplômés du supérieur.

Ces constatations conduisent à reconnaître qu'il n'existe pas au Sénégal un observatoire sur les questions pédagogiques.

L'inefficacité externe de l'UCAD, dont l'inoccupation professionnelle des produits de l'enseignement supérieur serait un des révélateurs, pourrait être expliquée par plusieurs causes :

- l'Etat, jusque récemment principal employeur des produits de l'école, est confronté à d'énormes difficultés financières; il est tenu à réduire le nombre de ses agents et fonctionnaires;
- le libéralisme économique, les politiques d'ajustement structurel et les idées politiques qui les accompagnent ou les sous-tendent secrètent une nouvelle philosophie de l'éducation : si l'éducation est un droit fondamental de chaque individu, l'insertion professionnelle n'est pas du ressort de la collectivité;
- l'enseignement supérieur, d'une part, et les programmes de formation offerts à l'UCAD, d'autre part, semblent avoir peu évolué : les disciplines littéraires et juridiques drainent encore la majorité des nouveaux étudiants;
- le système éducatif semble plus apte à développer le goût des disciplines littéraires que celui des disciplines scientifiques ou des formations techniques;
- les jeunes bacheliers ont eux aussi une part de responsabilité du fait de leur réel engouement pour des filières de formation qui font préférer la ville à la campagne, le bureau à l'usine;
- tout nouveau bachelier aspire à jouir du titre d'étudiant, ce qui se traduit par la préférence donnée aux études classiques longues dans les cinq facultés (Lettres et Sciences Humaines, Sciences et Technique, Droit, Sciences économiques, Médecine et pharmacie), au détriment des formations professionnelles dispensées dans les écoles nationales..

Tout comme les révélateurs, les causes probables de l'inefficacité interne ne semblent pas avoir fait l'objet de recherche.

S'agissant par contre de la faiblesse des rendements internes, les données ne semblent pas trop manquer, même si elles sont souvent incomplètes. Ce qui semble plutôt faire défaut, c'est une analyse détaillée des situations qu'elles permettent de décrire, d'une part, et des indications sur la méthodologie qui a permis de les élaborer, d'autre part.

Par exemple, quelle valeur donner à l'efficacité économique et à l'efficacité technique dans le contexte d'une institution qui serait fortement marquée par une inefficacité interne et une inefficacité externe ?

A l'UCAD, le gonflement des effectifs s'accompagne d'une apparente insuffisance du nombre des personnels enseignants. Les difficultés économiques ne seraient pas totalement étrangères à ces déficits. Il est de plus en plus difficile de recruter suffisamment d'enseignants pour assurer les services que la progression des effectifs d'étudiants impose. L'encadrement pédagogique et la formation scientifique des étudiants, notamment leur préparation à la recherche, posent donc des problèmes. Assurer aux étudiants des cours dans des conditions pédagogiques satisfaisantes semble être un pari de plus en plus difficile à tenir, soit parce qu'il y a peu d'enseignants, soit parce que les locaux s'avèrent assez souvent étroits.

L'UCAD était construite pour moins de sept mille étudiants. Elle en accueille plus de vingt mille. Les nouveaux amphithéâtres qui ont été construits tout au long des années '80 s'avèrent extrêmement petits pour contenir les gros effectifs, surtout ceux de première année. Il n'est pas toujours possible ou souhaitable de répartir les étudiants en petits groupes. Il n'y aurait pas assez de professeurs pour les prendre en charge. Les étudiants sont donc obligés d'occuper longtemps à l'avance les places dans les amphithéâtres afin de pouvoir suivre leurs cours. Ces comportements peuvent être préjudiciables aux étudiants eux-mêmes. Car pour s'assurer d'avoir une place lorsque l'heure de leur cours viendra certains n'hésitent pas à envahir les salles pendant d'autres cours.

Le matériel didactique ne semble pas être toujours adéquat. Certaines salles de cours, comme les nouveaux amphithéâtres, seraient trop grandes pour des enseignements qui se mènent uniquement au tableau noir. Les auxiliaires pédagogiques (rétroprojecteurs, sonorisation, etc.), lorsqu'ils existent, seraient peu ou pas fonctionnels dans les conditions où ils sont utilisés. Dans certaines disciplines qui nécessitent des équipements spécifiques d'enseignement, notamment pour les manipulations et les expériences en physique et en chimie, la solution souvent adoptée est l'envoi des données dans des laboratoires spécialisés à l'étranger (Grande Bretagne, France et Italie)...

Les modes d'évaluation des enseignements dispensés posent aussi d'importants problèmes. Selon le Recteur S. NIANG (octobre 1993), en moyenne «deux mois et demi sont annuellement consacrés aux examens dans les facultés, ce qui réduit notablement le temps consacré à l'enseignement. On devrait dès lors s'orienter vers un autre mode de contrôle et d'évaluation des connaissances des étudiants. Une seule session d'examens, avec des stratégies pédagogiques appropriées, pourrait être retenue» <sup>(1)</sup>. A la rentrée d'octobre 1993, la correction des épreuves de la deuxième session des examens universitaire qui se déroulent traditionnellement entre les mois d'octobre et de novembre, avait duré dans certaines facultés et dans certains départements jusqu'au mois de mars 1994. Mais il est probable que cet aspect organisationnel des examens universitaires cache un phénomène tout aussi important : la préparation et le choix des épreuves proposées aux examens...

En tout état de cause, les dysfonctionnements de l'UCAD semblent suggérer de fortes interactions entre l'efficacité interne, l'efficacité externe et l'efficacité économique et technique. Certaines de ces interactions pourraient être plus facilement expliquées que d'autres. Ainsi l'interdépendance entre l'efficacité interne et l'efficacité externe pourrai trouver quelques-unes de ses explications dans la similitude du système sénégalais et du système français.

---

<sup>1</sup>- Souleymane NIANG (octobre 1993). Rentrée universitaire 1993-1994. Rapport général. Dakar : UCAD/Rectorat, p. 12

Au Sénégal comme en France, «les étudiants affluent (...) et, bien que le déchet soit considérable, bien que cet afflux même dévalorise le diplôme qu'ils essaient d'obtenir, ils continuent d'affluer comme si rien ne devait changer» <sup>(2)</sup>. Le gonflement des effectifs à l'UCAD semble lui aussi produire les mêmes effets qu'en France. L'afflux massif des étudiants aura progressivement transformé l'UCAD, jusqu'alors une université française de type classique, c'est-à-dire un «temple de la Culture, de la Recherche et du Savoir» (L. LEVY-GARBOUA, 1979, p. 203) dédié à la formation des élites, en *une institution d'enseignement de masse*. En réalité cet afflux massif d'étudiants, c'est-à-dire plus d'étudiants que par le passé, s'est accompagné d'un phénomène relativement récent : *la massification de l'enseignement supérieur* <sup>(3)</sup>.

La massification de l'enseignement supérieur au Sénégal signifie l'accroissement des effectifs intervient dans une période au cours de laquelle les étudiants d'origine modeste sont probablement de plus en plus nombreux à l'UCAD. Cependant, pendant cette même période «la fonction de transmission des connaissances tend à se réduire au profit de la fonction de sélection. Et cette dernière prend une importance accrue au moment même où les diplômes ne sont plus une garantie absolue» <sup>(4)</sup>.

Alors qu'en France la transformation de l'université classique en une université de masse suscite de nombreuses interrogations <sup>(5)</sup>, pour leur part, les autorités politiques et académiques sénégalaises refusent obstinément d'admettre «le dépérissement de l'université classique» (L. LEVY-GARBOUA, 1979, p. 203). Elles semblent refuser de concevoir un autre modèle d'enseignement supérieur. Elles préfèrent pour toute explication indexer l'efficacité interne de l'université et le niveau des élèves achevant les études secondaires. En 1979 le Président L. S. SENGHOR affirmait devant le Congrès du Parti Socialiste consacré à l'emploi : «Je ne crois pas à l'existence de beaucoup de chômeurs diplômés. Ce que l'on constate, en effet, le plus souvent - l'UNISYNDI (syndicat du patronat) l'a souligné -, c'est que les chômeurs diplômés ont été, en réalité, soit des étudiants médiocres, soit des étudiants mal orientés...» <sup>(6)</sup>.

<sup>2</sup>- Louis LEVY-GARBOUA (1979) : Marché du travail et marché de l'enseignement supérieur, p. 178, in Jean-Claude EICHER et alii : Economie de l'éducation, Paris : Economica 1979, voir article pp 178-210.

<sup>3</sup>- Le concept de massification est souvent confondu avec l'idée d'effectifs pléthoriques. Selon Le Petit Larousse (1992), la massification se définit : «Adaptation d'un phénomène à la masse, au grand nombre, par suppression des caractères différenciés qu'il présentait ».

<sup>4</sup>- Louis LEVY-GARBOUA (1979), p. 203.

<sup>5</sup>- L'ouvrage de Laurent SCHWARZT (1987): Où va l'Université ? Rapport du Comité National au Président de la République. Paris : Gallimard, semble bien remplir cette fonction. Traitant de la croissance des effectifs et des perspectives de mutations, l'auteur écrit notamment à la page 104 : «les autorités de l'Etat, au niveau le plus élevé, devraient procéder aux études préalables à toute définition des objectifs concernant l'augmentation du nombre de bacheliers et d'étudiants à moyen terme et à long terme, et, en fonction du résultat de ces études, arrêter des objectifs, dont les conséquences devraient conduire à l'adoption d'une loi-programme pluriannuelle. Celle-ci devrait assurer, au-delà des alternances politiques, la continuité de la politique adoptée et la doter de moyens financiers et en personnels, sans lesquels cette politique ne serait qu'une déclaration d'intention».

<sup>6</sup>- Léopold Sédar SENGHOR (1979) : Rapport introductif devant le Congrès du Parti Socialiste du Sénégal, tenu à Dakar le 13 janvier 1979, voir p. 20.

Tout comme les analystes préconisaient à la fin des années 70 'le dépérissement de l'université classique', en 1995 Daniel LAURENT (1995) remettait au ministre de l'Education Nationale en France le rapport d'une étude sur «l'évolution de l'enseignement supérieur et l'adaptation de l'université aux exigences de son environnement économique et social» <sup>(7)</sup>. Le rapport indique les voies à suivre pour «procéder à une véritable révolution culturelle» dans l'enseignement supérieur, autrement dit le dépérissement de... l'université classique.

Parmi les mesures identifiées après, il s'agira de créer des instituts universitaires régionaux, d'associer les régions à la définition des schémas d'enseignement supérieur, de refondre entièrement le système d'aide aux étudiants. Cependant, compte tenu des longues traditions qui ont cours dans les universités françaises, les mesures préconisées pourraient susciter de sévères polémiques... En effet, la logique qui sous-tend le rapport semble être d'inspiration libérale, tout au moins l'auteur semble avoir tranché en faveur d'un modèle qui emprunte beaucoup aux modèles américain et allemand. Tout en affirmant s'inscrire dans «le respect de l'université républicaine», le rapport tente d'ouvrir une brèche dans un système victime de ses rigidités centralisées en direction des collectivités locales et des entreprises. Le relèvement des droits d'inscription préconisé est l'innovation la plus importante contre l'un des fondements du système national d'enseignement supérieur en France.

Les autorités gouvernementales et académiques du Sénégal tentent aussi de leur côté de mettre en application des remèdes similaires. En principe, les droits d'inscription ont été fortement haussés pour dissuader certaines catégories d'étudiants. La réforme des contenus paraît, par contre, une entreprise plus complexe.

Au total, le modèle sénégalais d'enseignement supérieur ressemblant beaucoup au modèle français, les conclusions du rapport Laurent pourraient être valables pour le Sénégal, où il susciterait les mêmes réactions d'hostilité et de résistance des étudiants et des enseignants.

Dans le contexte sénégalais, la recherche de solutions doit tenir compte d'un facteur déterminant : le marasme économique et la rareté des emplois. Ces facteurs gardent toute son actualité à la remarque de LEVY-GARBOUA (1979) qui soutenait que «en provoquant l'amenuisement des perspectives professionnelles, l'université de masse incite les étudiants à affecter moins de temps libre à des activités studieuses. Ceci a pour première conséquence de réduire le temps qu'ils consacrent effectivement à l'apprentissage des disciplines universitaires. Une année calendaire contient de ce fait une 'quantité d'éducation' plus faible. L'inefficacité du système d'enseignement supérieur grandit et la productivité apparente (mesurée pour une année calendaire d'enseignement) du capital humain diminue. Dans la mesure où le programme des années universitaires se modifie peu dans la lettre et tend plutôt à se gonfler, les connaissances requises sont moins bien assimilées au risque d'être déformées, voire dénaturées» (L. LEVY-GARBOUA, 1979, p. 203).

---

<sup>7</sup>- Daniel LAURENT (1995). L'Evolution de l'Enseignement Supérieur et l'Adaptation de l'Université aux Exigences de son Environnement économique et social. Rapport inédit au ministre de l'Education Nationale de la France.

En 1979, LEVY-GARBOUA soutenait dans son analyse du dépérissement de l'université de type classique et de l'instauration de l'université de masse qu' «il se crée ainsi une fausse connaissance, tout empreinte de superficialité, qui ne provient ni d'un handicap culturel ni d'un manque de maturité des jeunes étudiants» <sup>(8)</sup>. Toutefois, l'éducation secrète actuellement un handicap pédagogique important pour la poursuite des études. L'école produit des désavantages liés à l'inégale distribution de la qualité de l'enseignement qui a prévalu avant l'université, dès le lycée et le collège (avec des publics cibles, des moyens humains et matériels différenciés selon les milieux d'implantation des établissements).

L'école cause également des préjudices intellectuels que l'absence d'équité pédagogique à l'université ne permet pas d'atténuer. Au total, de nombreux étudiants pourraient ainsi être handicapés dans la poursuite des études du fait de leur origine pédagogique qui reflète leur appartenance sociale.

Il serait alors nécessaire pour expliquer le chômage des produits de l'université de tenir aussi compte de la liaison des handicaps pédagogiques ainsi esquissés et de l'efficacité. En effet, si «l'amenuisement des perspectives professionnelles (revenu, statut) qui résulte de l'excès de l'offre des sorties de l'enseignement supérieur sur le marché du travail» (L. LEVY-GARBOUA, 1979, 193) est une explication toujours valable, le chômage des produits de l'université pourrait aussi s'expliquer par d'autres facteurs, comme la nature, le niveau et la qualité des études.

Dans l'étude qu'elle a consacrée à la situation «*des jeunes face à l'emploi en Hongrie*», situation qui s'apparente fortement au cas du Sénégal, Julia SZALAI (UNESCO 1991) <sup>(9)</sup>, estime que «la forte et régulière progression du niveau d'instruction est l'un des titres de gloire de notre politique sociale... Cependant, ce progrès a été accompagné d'un élargissement tout aussi marqué de l'hiatus entre l'acquisition des connaissances scolaires et leur utilisation ultérieure. (...) C'est là une anomalie importante, car, d'une part, il y a effectivement une corrélation étroite entre le niveau de formation de l'individu et sa position sur le marché du travail et, d'autre part, il n'y en a pas. Nous assistons, pour ainsi dire, à la disparition des possibilités d'emploi exigeant des diplômes élevés et au phénomène connexe du *déclassement des emplois*».

Cette concomitance inextricable des facteurs internes et externes pourrait avoir de lourdes conséquences sur toute décision d'amélioration du rendement interne et de l'efficacité externe, surtout si l'équité doit être améliorée <sup>(10)</sup>. En effet, l'inefficacité de l'UCAD, révélée en partie par le chômage de ses produits, devra être appréciée autrement s'il était établi que certains diplômes conférés à Dakar et des diplômes obtenus à l'étranger bénéficient de meilleures chances d'insertion professionnelle <sup>(11)</sup>.

---

<sup>8</sup>- L. LEVY-GARBOUA (1979), p. 203.

<sup>9</sup>- Julia SZALAI (1984) : "Les Jeunes face à l'Emploi : le cas de la Hongrie; Perspectives, (Paris, UNESCO) vol XIV, n° 2, 1984, p. 285-293, cité dans UNESCO (1991) Rapport mondial sur l'Education 1991. Paris : Economica 1991, p. 57.

<sup>10</sup>- Traitant des taux de passage d'un niveau d'enseignement à l'autre, ORIVEL (ACCT 1992, p. 90) soutient à l'encontre de "ceux qui invoquent l'argument d'équité (il n'est pas convenable que seuls les riches passent au niveau secondaire) (qu') il convient de rappeler que des taux de passage plus élevés (que 10 % de chaque cohorte) impliquent de façon quasi automatique de renoncer à l'universalisation de l'enseignement primaire, c'est-à-dire d'accepter un niveau d'inéquité plus élevé".

<sup>11</sup>- Selon Roland OUELLET, in Effet de l'Organisation scolaire sur la Réussite scolaire, in Revue des Sciences de l'Education, Volume XIII, n°, 1987, les travaux de Kamens en 1981 concluent "qu'en Europe, certaines différences dans l'organisation des écoles exerceraient une influence importante sur les chances d'emploi et de placement des étudiants sur le marché du travail et ce, contrairement à ce qui se passe aux Etats Unis" (p. 90).

A titre d'illustration, selon le PNUD (1994), les étudiants sénégalais poursuivant leurs études à l'étranger, en 1987-88 représentaient 23 % du nombre des étudiants dans le pays <sup>(12)</sup>. Ces données auraient encore plus de signification si les niveaux d'études étaient précisés...

Comment justifier l'envoi d'étudiants (quels étudiants et aux frais de qui ?) hors du pays pour des formations qui existent souvent à Dakar ? Est-ce une reconnaissance de la baisse de qualité des enseignements dispensés à Dakar ?

De retour au pays, ces étudiants jouissent-ils réellement (comme le veut l'opinion et les apparences) d'un meilleur traitement face à la crise de l'emploi, du fait de la position et des alliances sociales, de la primauté implicite des études hors du Sénégal et de la préférence accordée par les employeurs aux diplômés qu'elles confèrent ?

Afin de bien cerner les facteurs à l'oeuvre dans les dysfonctionnements actuels de l'Université de Dakar et, en particulier, de pénétrer les mécanismes en jeu dans son inefficacité interne, *la recherche entreprise sera évaluative*.

Selon DE KETELE (1991), l'évaluation est «un processus qui consiste à choisir un ensemble de variables pertinentes, à déterminer les critères et indicateurs valides par rapport à ces variables, à délimiter et à recueillir l'ensemble des informations jugées suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et l'ensemble des critères fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de fonder une prise de décisions» <sup>(13)</sup>.

*L'objectif général de la présente recherche est d'analyser, de comprendre et de tenter d'expliquer les dysfonctionnements internes actuels de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.*

*En tenant compte de la question générale telle qu'elle a été formulée (voir Chap II, p.68), il s'agira de tenter de déterminer*

*1°- dans quelle mesure les explications scientifiques des phénomènes liés à l'éducation, avancées notamment à la suite des recherches de comparaison internationale, sont valables ou non au Sénégal;*

*2°- si des données diachroniques permettent d'aboutir aux mêmes conclusions que les données de type transversal souvent utilisées.*

*En tenant compte du problème spécifique (voir Chap III, p. 83), la recherche entreprise est évaluative parce qu'elle tentera d'expliquer les dysfonctionnements observés et d'imaginer des solutions réalistes et réalisables qui permettent de les résorber ou de les atténuer.*

<sup>12</sup>- PNUD (1994) : Rapport mondial sur le développement humain 1994, Paris : Economica, voir tableau 15 p. 171.

<sup>13</sup>- Jean-Marie DE KETELE (1991) : L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? Bruxelles : Editions Universitaires / de Boeck Université 1991, p. 266.

Pour atteindre l'objectif général, la recherche s'intéresse à des cohortes reconstituées, admises la même année (1986-87) dans des filières différentes de la Faculté des Sciences et Technique de l'UCAD, préparant au moins à la licence (voir Chapitre XII : Méthodologie), afin d'analyser :

- les résultats en cours et à la fin des études supérieures, notamment sous la forme de trajectoire universitaire (diplôme de fin d'études du premier cycle, licence, éventuellement la maîtrise et au-delà),
- les redoublements,
- les abandons,
- et les modifications de trajectoire.

L'analyse de ces données sera entreprise en fonction :

- des variables non-scolaires (principalement le sexe et l'âge),
- des variables socio-économiques (nature des subsides, statut socio-économique des parents),
- des variables scolaires (nature du bac et des études supérieures, dernier lycée fréquenté)...

Les données relatives aux étudiants seront complétées par des données relatives à :

- aux enseignants.

Seuls les programmes conduisant à la licence ou à un titre équivalent (durée légale des études = 3 ans) seront pris en compte.

S'agissant en particulier de l'évaluation des différents types d'équité, l'ensemble des facteurs permettant de mesurer le degré d'efficacité de l'UCAD sera de nouveau réexaminé en tenant compte des caractéristiques des étudiants.

Compte tenu de l'état des statistiques universitaires<sup>(14)</sup> et de la nécessaire implication des politiques dans l'arbitrage entre efficacité et équité<sup>(15)</sup>, surtout lorsqu'il s'agit de l'efficacité externe, la recherche diagnostique et évaluative sera limitée à la comparaison des données relatives à des cohortes reconstituées. Les données sont recueillies auprès des départements de la Faculté des Sciences et Techniques de l'UCAD dispensant des formations comprenant au moins le premier et le deuxième cycle.

La recherche portera sur l'efficacité interne et l'équité. Elle tente également de déterminer les interactions entre l'efficacité interne et l'équité dans l'enseignement supérieur.

---

<sup>14</sup>- Selon la BANQUE MONDIALE (mars 1992) : Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal, p. 4 : "(...) il y a peu de données permettant de mesurer systématiquement et objectivement l'évolution du niveau d'enseignement à l'UCAD".

<sup>15</sup>- Selon PSACHAROPOULOS et WOODHALL (1988) : L'éducation pour le développement, p. 299 : "Dans la mesure où il y a à la fois des éléments d'inefficacité et d'iniquité dans les systèmes éducatifs de beaucoup de pays en développement, il est possible d'envisager des situations dans lesquelles les ressources pourraient être affectées de façon à augmenter tout à la fois l'efficacité et l'équité. En pratique, toutefois, il n'est pas aisé d'identifier de telles situations. Les économistes emploient le concept de fonction de bien-être social pour analyser les objectifs du gouvernement - par exemple efficacité, équité et emploi - ; toutefois, les gouvernements ne sont bien sûr pas explicites sur la fonction de bien-être qu'ils utilisent (c'est-à-dire sur les coefficients de pondération qu'ils donnent aux différents objectifs)".

## II- Hypothèses.

Reliée à la croissance démographique, l'évolution des effectifs dans les quatre facultés de l'UCAD (Lettres, Sciences, Droit et Médecine) peut cacher des réalités fort différentes. En effet, l'accroissement de la population résidente du Sénégal pourrait avoir simplement entraîné une augmentation de la représentation des couches sociales bénéficiant traditionnellement de l'enseignement supérieur. Mais il est également possible que la base sociale de recrutement de l'université se soit élargie à la suite de l'extension de l'offre d'éducation pour satisfaire la forte demande et de l'augmentation de la population. La notion d'*université de masse*, empruntée à Louis LEVY-GARBOUA (1979), s'applique mieux dans ce dernier cas de figure, à condition de la concevoir comme étant à la fois *l'augmentation des effectifs et l'afflux (le déferlement) à l'université de catégories sociales jusqu' alors privées d'enseignement supérieur*.

Il est donc important de circonscrire tout d'abord l'origine sociale effective des étudiants de Dakar, afin de mesurer l'équité face aux études supérieures au Sénégal, et d'étudier par la suite les rapports entre équité et efficacité à l'UCAD.

La détermination de l'origine sociale des étudiants joue un rôle important dans l'analyse des dysfonctionnements de l'éducation. Car, l'essor démographique et les progrès (réels ou supposés) de la démocratie peuvent entraîner une amélioration de l'équité face à l'éducation, même si avec le chômage des jeunes diplômés, « les familles, dans certains pays, préfèrent réduire leur demande de scolarisation au bénéfice de leurs enfants » (ORIVEL, ACCT 1992, p. 81).

L'essor du secteur informel et la réussite économique de certains nationaux opérant dans le secteur dit informel peuvent entraîner un phénomène de désaffection scolaire parmi les jeunes qui douteraient de plus en plus de l'utilité des études. L'exemple de diplômés qui se reconvertissent dans des activités commerciales jadis relativement méprisées par les intellectuels leur en donnerait les raisons...

Mais l'expansion de tous les niveaux d'enseignement du primaire au supérieur intervient dans une période de marasme économique et d'injonctions des pays donateurs d'aide qui 'dictent' aux pays en développement de s'inspirer davantage du modèle social et économique des pays de l'OCDE.

Les sommations à peine déguisées que les institutions financières internationales adressent aux pays en développement, et la crise économique laminent lentement mais sûrement les fondements des sociétés traditionnelles africaines jadis basées sur la solidarité et l'entraide. Le Sénégal étant plus que jamais très fortement marqué par la culture française, certaines couches sociales, particulièrement des intellectuels, ont des référents culturels peu clairs et des comportements hybrides oscillant entre les valeurs occidentales et africaines. L'acculturation (pour ne pas dire la forte aliénation culturelle qui prévaut dans le pays) est à son tour renforcée par les mutations socio-économiques liées à la crise économique et à l'urbanisation, qui ont entre autres corollaires, la montée de l'individualisme. La crise économique et la montée de l'individualisme créent un nouveau contexte social, mais aussi un nouveau contexte scolaire et universitaire.

N'ayant tous ni les mêmes moyens de subsistance ni la même culture, ceux qui rentrent aujourd'hui à l'Université de Dakar jouissent moins que leurs aînés de conditions propices aux études. Les aînés obtenaient facilement des bourses d'études car ils étaient peu nombreux et la solidarité sociale était encore fort agissante. Les cadets ne peuvent tous prétendre à une bourse d'études car ils sont trop nombreux, et la solidarité sociale se rétrécit comme peau de chagrin.

Dans un tel contexte économique et social, au fil du temps, les mêmes facteurs produiraient alors les mêmes effets en Afrique comme dans les pays industrialisés. L'adaptation et la réussite scolaires dépendraient de plus en plus des variables socio-économiques. Il s'établirait progressivement une forte corrélation entre le statut socio-économique et le rendement scolaire.

S'il en était ainsi, en plus d'une bonne préparation pédagogique, l'étudiant devra disposer de ressources familiales ou de bourses pour affronter aujourd'hui les études supérieures. Les enfants issus des familles aisées (ou relativement aisées) ou des ménages conscients des enjeux de l'éducation, et qui vont à l'université, trouveront plus naturellement auprès de leurs parents tout le soutien financier et culturel nécessaire pendant les années d'études et à la réussite universitaire. Grâce au jeu des alliances et des recommandations, ils pourront également trouver plus facilement un emploi à la fin des études. D'une manière générale, «selon R Establet (1987), les cadres supérieurs se distinguent par le contrôle direct et méthodique de la scolarité de leurs enfants, et ils les stimulent matériellement plus que les autres parents, tandis que les ouvriers se contentent d'un contrôle extérieur de la scolarité. Les employés occupent une place intermédiaire entre l'investissement maximal des cadres supérieurs et le retrait des ouvriers»<sup>(16)</sup>.

Aujourd'hui, les enfants originaires des familles démunies qui vont à l'université, généralement implantée dans les grandes villes, ne peuvent compter que sur l'entraide sociale qui pourtant s'estompe, ou sur une subvention (bourses, aides scolaires, etc.). Le système des bourses et des aides scolaires est une vieille tradition en Afrique francophone. En effet, dans les pays d'Afrique anciennement sous domination française, la politique des bourses d'enseignement remonte au XIX<sup>ème</sup> siècle<sup>(17)</sup>. Pendant les premières décennies qui ont suivi les indépendances, cette politique a été peu modifiée.

A la suite des autorités coloniales qui faisaient des bourses et allocations scolaires et universitaires un moyen de promotion de l'école coloniale, les états indépendants en ont maintenu et développé la pratique. Aux premières années des indépendances ces aides visaient plus d'équité en matière d'éducation (même si le concept n'avait pas sa connotation actuelle).

---

<sup>16</sup>-Marcel POSTIC (1992). La relation éducative. Paris : PUF (1ère édition 1979, 5ème édition mars 1992). Voir p. 58.

<sup>17</sup>- A propos du système des bourses, Hervé DE LAUTURE et Michèle HUSER écrivent dans leur mémoire de DEA en sciences du comportement et de l'éducation présenté devant l'Université de Toulouse-le-Mirail en septembre 1980 sous le titre Réflexions sur l'Histoire de l'Enseignement au Sénégal : Intérêt pédagogique actuel, Dakar : 1991 : "Ce système est intéressant à étudier, car il représenta durant toute cette époque (pendant tout le XIX<sup>ème</sup> siècle) un courant de pensée influant et qu'il fut tenté par les responsables pédagogiques les plus divers" (p. 47). Il semble même que ce système fût dévoyé dès ses origines, car "il répondait tout d'abord au voeu des Notables, qui avaient pour modèles les fonctionnaires dont les enfants étaient élevés en France. Il répondait aussi à la décision de certains éducateurs soucieux de rompre les liens des élèves d'avec leurs milieux d'origine pour mieux les éduquer et surtout les imprégner de la langue française" (p. 48). "... A partir de 1879 un véritable flux de boursiers vers la métropole fut créé par le nouveau Conseil Général, qui en vota le budget. Ces bourses étaient destinées à l'accomplissement des études secondaires ou supérieures, en particulier de droit" (pp 48/49). Il existe aujourd'hui encore des bourses d'études pour l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal; certains élèves du secondaire bénéficieraient même de bourses ou subventions d'études hors du pays...

En principe, les élèves et les étudiants issus de conditions modestes en étaient les principaux bénéficiaires, mais aujourd'hui l'application des critères d'attribution des bourses semblent jurer avec les pratiques.

En effet, selon la BANQUE MONDIALE (mars 1992), au Sénégal «certains disent que les enfants des fonctionnaires obtiennent plus facilement une bourse que les enfants des paysans, surtout pour des études à l'étranger. Mais à part cet aspect mineur, il n'y a pas vraiment de facteurs de discrimination socio-économique si l'on considère que l'accès à l'enseignement supérieur est ouvert à tous les bacheliers, que les études sont gratuites et que les frais de subsistance des étudiants sont fortement subventionnés»<sup>(18)</sup>. En réalité, les critères d'attributions des bourses et des subventions scolaires et universitaires ont été progressivement redéfinis.

Pour l'enseignement supérieur, la préférence est de plus en plus accordée aux candidats ayant obtenu les meilleurs résultats au baccalauréat, c'est-à-dire une mention. (Qui sont ces lauréats ? De quels établissements viennent-ils ? Quelles sont leurs origines sociales ?) En tout état de cause, force est de reconnaître qu'en obtenant facilement pour leurs enfants des bourses d'études surtout hors du pays, les familles qui ont de solides alliances avec les décideurs mettent en doute la politique d'équité face aux études supérieures. L'envoi d'étudiants à l'étranger met également en cause le crédit de l'Université de Dakar et la recherche de solutions réellement efficaces à ses nombreux dysfonctionnements.

En définitive, le jeu combiné de la démographie, de la démocratie et des alliances semble bien déterminer le profil social des étudiants actuels de l'UCAD et les conditions de poursuite des études. Ce qui amène à se demander :

- 1°- si au Sénégal l'efficacité de l'enseignement supérieur répond aux normes occidentales : l'adaptation et la réussite scolaires dépendant fortement de facteurs familiaux ; les enfants issus des couches sociales aisées obtenant de meilleurs rendements à l'école;
- 2°- ou si au contraire l'efficacité de l'enseignement supérieur répond mieux aux conclusions de recherches comme celles menées sous l'égide de la Banque Mondiale : la motivation et les facteurs proprement scolaires (universitaires) contribuant à l'adaptation et à la réussite d'étudiants de conditions modestes voire défavorisées.

A cette étape de l'analyse, *la première hypothèse générale* s'intéressera simultanément à l'efficacité interne, à l'équité socio-économique d'accès et à l'équité de production :

***La massification de l'enseignement supérieur se répercute négativement sur les rendements internes de l'université.***

---

<sup>18</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992), op. cit., p. 29.

Deux hypothèses de recherche peuvent être déduites de la première hypothèse générale.

***Première hypothèse de recherche :***

*Plus nombreux à l'université du fait de la massification, les étudiants de conditions modestes achèvent plus rarement les études entreprises.*

***Deuxième hypothèse de recherche :***

*Les élèves qui réussissent le bac sans retard scolaire et avec mention (au moins égale à Assez Bien) obtiennent les meilleurs résultats à l'université.*

***La première hypothèse générale*** tentera de bien circonscrire quelles sont les catégories sociales qui entrent aujourd'hui à l'UCAD. Elle vise également à dresser une carte des étudiants en fonction des ressources financières (bourses, subventions, salaires, etc.) dont ils disposent effectivement pour faire face au coût des études supérieures.

L'hypothèse générale postule que sous l'effet combiné de la démographie, de la démocratie et de la multiplication des structures d'enseignement (plus d'écoles primaires, plus de collèges, plus de lycées), la base de recrutement de l'université s'est élargie. Cependant, les étudiants issus des couches sociales modestes ou démunies n'ont pas objectivement les moyens de faire face aux charges qu'imposent les études supérieures. Ils n'ont échappé aux sélections antérieures (passage de l'élémentaire au collège, du collège au lycée et réussite au bac) que grâce à leur poids numérique. La qualité de l'enseignement qu'ils ont suivi jusqu'au bac fait également d'eux des 'handicapés scolaires'. Ils sont, de ce fait, condamnés par leur origine sociale et scolaire. Même en bénéficiant de nombreuses dérogations et en répétant plusieurs fois la même année d'études, ils n'obtiennent pas les diplômes visés, en l'occurrence la licence.

Cette hypothèse vise ainsi à vérifier l'équité socio-économique d'accès ou équité face aux études supérieures. Elle sera vérifiée grâce à l'analyse de la répartition des étudiants en fonction de l'appartenance sociale, l'origine scolaire et selon la nature des subsides pendant les années d'études.

L'université qui était en principe réservée aux élites sociales ou intellectuelles a connu, du fait de la démographie et de la démocratie, une massification importante. Jusqu'alors réservée aux classes sociales dominantes ou aux groupes sociaux aisés, l'université a été progressivement accessible aux classes sociales ou aux groupes sociaux défavorisés.

Dans des pays comme le Sénégal, l'influence de l'origine sociale sur les études ne s'est pas toujours exercée de la même façon. Il fut un temps où la motivation était un facteur important de réussite. L'influence que la motivation pouvait exercer sur les études a été discutée au chapitre II. L'Université de Dakar était alors réservée aux élèves les plus brillants du système éducatif. Il y avait peu de bacheliers. Ils étaient les 'élus' du système d'enseignement, et ils allaient poursuivre leurs études à l'Université de Dakar ou en métropole.

Aujourd'hui par contre, les différences sociales transparaissent partout. L'environnement familial en phase avec la culture savante, la prise de conscience des enjeux de la société, et la fréquentation des institutions scolaires les plus cotées sont appelés à jouer un rôle prépondérant dans les études. Le rôle des facteurs proprement scolaires et de la qualité des études sur la réussite scolaire joue finalement en faveur des groupes culturellement et économiquement aisés.

Car, «les milieux favorisés connaissent le cursus scolaire que doit suivre l'enfant pour préparer son avenir, et ils cherchent les moyens qui correspondent à l'atteinte de leur objectif, tandis que dans les milieux défavorisés, on se centre sur les conditions présentes de l'activité scolaire, sur le futur immédiat et on évalue la charge à supporter pendant les années de scolarité et le coût relatif à l'avenir professionnel»<sup>(19)</sup>.

La démocratisation de l'enseignement serait donc une fausse démocratisation si elle ne s'accompagnait pas dans toutes les écoles d'un effort constant d'amélioration de la qualité de l'éducation. Ce qui ne semble pas être le cas. L'Université de Dakar n'a cessé de se plaindre du niveau de plus en plus bas des bacheliers qui seraient insuffisamment préparés pour les études supérieures.

Certes, il y a plus de bacheliers et plus d'étudiants, mais cet accroissement quantitatif semble s'accompagner d'une baisse aussi importante du niveau des nouveaux étudiants. Ainsi, par des phénomènes liés à la loi des grands nombres, l'accroissement des effectifs scolaires, à tous les niveaux d'enseignement, draine à l'université des élèves peu destinés par leur préparation pédagogique à poursuivre les études au-delà du bac. Au total, la massification de l'enseignement supérieur signifie :

- les couches démunies ou les groupes sociaux culturellement et économiquement défavorisés, longtemps privés d'enseignement supérieur, ont accès à l'université,
- loi des grands nombres : les élèves dont le niveau scolaire est relativement faible ont plus de chances que par le passé de réussir au bac et de rentrer à l'université.

L'université, s'étant ouverte aux couches sociales les moins aisées et à des élèves moins brillants que par le passé, devrait aussi tenir compte des conditions dans lesquelles les 'nouveaux' étudiants affrontent les études. Or l'université semble encore fonctionner au plan pédagogique comme si tous les étudiants avaient le même statut social qui leur permettrait notamment de participer directement au financement de leurs études. Elle fonctionne surtout comme si tous les étudiants avaient les mêmes aptitudes pédagogiques face aux études supérieures et les prérequis indispensables à l'assimilation des contenus abordés au cours des études supérieures.

Il est important, pour bien analyser les conditions d'études à l'UCAD, de faire référence au passé. Il n'y a pas encore longtemps, les étudiants de l'Université de Dakar étaient probablement d'origine sociale modeste ou défavorisée. Le système des bourses et aides scolaires avait été conçu pour leur permettre justement de participer au financement de leurs études. Les étudiants eux aussi semblaient animés d'une très forte motivation pour réussir. Avec le temps, les contextes social, économique et scolaire se sont modifiés.

Tout d'abord l'évolution du contexte économique. Pour les étudiants, la modification du contexte économique pourrait être reliée à deux phénomènes. Il y a plus de vingt mille étudiants à l'UCAD. Compte tenu du nombre, il paraît difficile d'attribuer une allocation financière d'études à chacun. Depuis le début des années '70, l'économie est frappée de plein fouet par une grave crise. Ces circonstances impliquent *de facto* la recherche de nouveaux critères d'attribution des bourses et des aides scolaires dont l'enveloppe financière paraît dérisoire par rapport à la demande.

---

<sup>19</sup>- Marcel POSTIC (1992). La Relation éducative, op. cit., p. 57.

S'agissant ensuite du contexte scolaire, une certaine évolution s'opère continuellement. L'école publique était sinon l'unique dispensatrice du savoir, tout au moins elle drainait la majorité des élèves sans distinction d'origine sociale. Les écoles de brousses rivalisaient avec les écoles régionales implantées dans les villes principales. Les résultats aux examens scolaires étaient connus de tout le pays. Il y avait un classement national. Mais aujourd'hui, face aux multiples crises, l'école publique ne serait que l'ombre d'elle-même. Les écoles de brousses sont de véritables écoles de brousses; elles soutiennent de plus en plus difficilement la comparaison avec les écoles urbaines.

Phénomène plus récent, l'école publique est fortement concurrencée par les écoles privées qui n'ont pas toutes le même statut. Les meilleures écoles privées sont plus souvent fréquentées par les couches sociales aisées qui peuvent également assurer à leurs enfants des enseignements de renforcement à domicile. Les enseignants, de tous niveaux à la recherche de complément de salaire, leur offrent leurs services comme répétiteurs à domicile. Il est probable que la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent à ces occasions est supérieure à celle qu'ils offrent à l'école...

L'accès à l'enseignement et la répartition de la qualité de l'enseignement semblent ainsi s'effectuer progressivement en fonction de conditions économiques.

S'agissant de l'évolution du contexte social, le mal-vivre et l'urbanisation entraînent des comportements de plus en plus individualistes. La solidarité familiale et l'entraide sociale fondent comme neige au soleil. De nombreux étudiants arrivant des villes de l'intérieur survivent difficilement à Dakar...

En regard de ces observations, l'UCAD doit s'efforcer de connaître selon des critères précis la composition de ses effectifs. Elle doit aussi se demander si les caractéristiques ainsi établies des étudiants ont une incidence sur les résultats. Autrement dit, elle doit se demander *quelle est son efficacité interne réelle et quel est le degré de liaison entre l'efficacité interne et les caractéristiques des étudiants* (première hypothèse de recherche).

La première hypothèse requiert d'abord d'établir la carte d'identification des nouveaux étudiants à leur arrivée à l'université. Ensuite, les indicateurs d'efficacité interne devront être mesurés. Enfin, les résultats des étudiants devront être appréciés selon des critères comme le sexe, l'origine sociale et les antécédents scolaires.

Il s'agira de vérifier, dans le cas du Sénégal :

- 1°- quelle catégorie d'étudiants obtient les meilleurs résultats ou achève les études entreprises.
- 2°- si aujourd'hui les facteurs scolaires identifiés par les recherches de comparaison entre pays industrialisés et pays pauvres citées par HEYNEMAN (1986, pp 313-324) et PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988, pp 229-233) expliquent mieux le comportement des étudiants à l'UCAD ;
- 3°- ou si, tout au contraire, les facteurs socio-économiques exercent une influence prépondérante sur l'accès aux études et à la réussite scolaire.

Il semble fort probable qu'aujourd'hui au Sénégal les réalités culturelles fort complexes et les mutations sociales puissent se traduire par des différenciations de plus en plus nettes d'adaptation et de réussite scolaires. Dans ce cas, certains élèves peuvent avoir surmonté les handicaps liés aux conditions socio-économiques et culturelles, en franchissant assez aisément les barrières que constituent les passages de l'enseignement élémentaire à l'enseignement moyen, puis à l'enseignement secondaire. Mais ils auraient moins de chances dans l'enseignement supérieur. En effet, l'observation empirique laisse supposer que les familles aisées ou relativement aisées satisfont plus facilement aux conditions objectives nécessaires aujourd'hui pour entreprendre et réussir des études supérieures. Ces familles peuvent subventionner directement leurs enfants tout au long des études. Il s'y ajoute que, bien souvent, les enfants appartenant aux catégories sociales aisées, ou relativement aisées, ont généralement fréquenté, plus que les autres, les meilleures écoles.

Autrement dit, aujourd'hui au Sénégal, les enfants appartenant aux groupes sociaux économiquement et culturellement privilégiés satisfont plus facilement à toutes ou presque toutes les conditions qui favorisent l'adaptation, la réussite scolaire et le rendement scolaire, comme :

- la motivation grâce à l'émulation offerte par la réussite sociale et professionnelle des parents ; motivation renforcée par les nombreux soutiens et encouragements à persévérer dans les efforts ou les sacrifices nécessaires aux études ; ces soutiens pouvant prendre la forme de récompenses, notamment des vacances à l'étranger si l'enfant obtient de bons résultats ;
- l'expérience de vie préalable à l'entrée à l'école (variables « non scolaires ») (S. HEYNEMAN, 1986, p. 307) ;
- les facteurs familiaux et socio-économiques (éducation des parents, prestige professionnel, et autres caractéristiques familiales) (S. HEYNEMAN, 1986, p. 308 ; PSACHAROPOULOS et WOODHALL, 1988, p. 229) ;
- les caractéristiques des écoles (fréquentées), la qualification et la motivation des maîtres, les dépenses de manuels, les effectifs par classe (S. HEYNEMAN, 1986, p. 308 ; PSACHAROPOULOS et WOODHALL, 1988, p. 229 et 231).

La vérification de cette hypothèse amène ainsi à évaluer l'équité socio-économique de confort pédagogique.

Si l'université s'est réellement démocratisée, et si les étudiants sont à la fois handicapés par leur appartenance sociale et par leur origine scolaire, il est alors probable que l'efficacité interne sera négativement affectée par la combinaison de l'explosion des effectifs et la préparation pédagogique insuffisante des bacheliers. Les étudiants seraient de ce fait plus nombreux à redoubler, à abandonner les études entreprises. Autrement dit, Ils seraient moins nombreux à parvenir en année de certification (fin de premier cycle, licence, maîtrise, etc.) et moins nombreux à obtenir un diplôme.

Mais la faiblesse de l'efficacité interne ne se répercute pas de la même façon sur les différentes catégories sociales admises à l'université. D'une manière générale, les élèves qui ont obtenu les meilleurs résultats tout au long de leurs années d'études moyennes et secondaires (au collège puis au lycée) devraient aussi obtenir les meilleurs résultats tout au long de leurs années d'études supérieures. Il devrait en être ainsi parce que cette catégorie d'élèves a pu notamment bénéficier des meilleures conditions d'études et d'un meilleur enseignement. De tels élèves ont probablement fréquenté les meilleurs établissements. Ils ont bénéficié de cours de renforcement à domicile. Leur univers culturel n'était pas totalement en rupture avec les choses de l'école. Au total, ils remplissent les conditions objectives de réussite scolaire qui associent, dans leur cas, les facteurs scolaires et sociaux les plus propices à la réussite. Leurs parents ont également pu leur insuffler le goût des études et la motivation correspondante.

Certaines des conditions objectives d'adaptation et de réussite scolaires peuvent aussi être remplies par les étudiants 'saliés', c'est-à-dire par des fonctionnaires ou d'autres agents déjà salariés qui entreprennent, en même temps que leurs activités professionnelles, des études supérieures. Par contre, la grande majorité des étudiants, tous d'origine plutôt modeste, ne pourrait survivre sur le campus que grâce à une très large solidarité, d'abord entre les étudiants eux-mêmes, mais aussi entre chaque étudiant et sa parentèle ou famille élargie.

Cette majorité d'étudiants arrive souvent des lycées 'populaires' (par leur localisation, ou par leur clientèle, ou par leurs effectifs). Hormis un petit nombre de lycées de Dakar, presque tous les lycées du Sénégal sont des établissements 'pauvres'. Ces établissements sont généralement pauvres en ressources pédagogiques. Leurs personnels sont soit inexpérimentés, soit nouvellement sortis des écoles de formation, soit en attente d'une affectation à Dakar, soit peu motivés...

Les étudiants dont la majorité arrive de ces écoles 'défavorisées' par rapport à celles de la capitale, entreprennent de ce fait les études supérieures comme une véritable gageure.

Une *deuxième hypothèse générale* peut être formulée à cette étape de l'analyse. Elle s'intéresse à l'équité dans les études. Elle tente de mesurer au moins le poids de la qualité de l'enseignement sur la réussite. La qualité sera principalement évaluée en fonction des enseignants. Elle essaie aussi d'évaluer les résultats en fonction des programmes. Elle examine les résultats selon la qualité de l'enseignement, les programmes, les structures de formation et la catégorisation des étudiants. Le confort pédagogique s'est amenuisé à travers la qualité de l'enseignement. L'équité pédagogique sera évaluée en fonction des programmes conduisant le plus grand nombre d'apprenant à une réussite finale. L'équité de production sera établie en tenant compte des caractéristiques des étudiants. L'évaluation globale de l'équité dans les études sera entreprise en comparant les résultats de plusieurs départements à l'intérieur d'une faculté. Elle utilise les indicateurs mesurés d'efficacité réexaminés en fonction des structures et des programmes de formation, en fonction également des caractéristiques des étudiants.

*La deuxième hypothèse générale* soutient que :

*Les départements les plus efficaces (meilleurs résultats = plus grand nombre de diplômés) sont réservés aux étudiants d'origine sociale aisée ou aux étudiants qui ont été les plus brillants au secondaire.*

Trois hypothèses de recherche peuvent être déduites de cette hypothèse générale :

***Troisième hypothèse de recherche:***

*Ayant obtenu les meilleurs résultats au secondaire, les étudiants de conditions sociales aisées s'inscrivent à l'université dans les départements les plus efficaces ou dans les filières les plus performantes au plan pédagogique.*

***Quatrième hypothèse de recherche :***

*'Bons élèves' au secondaire, les étudiants de conditions sociales favorisées obtiennent également les meilleurs résultats à l'université.*

***Cinquième hypothèse de recherche :***

*'Bon élèves' au secondaire et non attardés dans les études, les étudiants de conditions aisées et jeunes poussent les études jusqu'au diplôme d'enseignement supérieur le plus élevé (le plus convoité).*

D'une manière générale, il serait intéressant d'analyser la distribution des résultats obtenus à l'UCAD en fonction :

- des caractéristiques individuelles (sexe, âge),
- des variables socio-économiques
- et des variables relatives aux antécédents scolaires des nouveaux étudiants.

Il est, probable, que la réussite à l'université dépend de façon simultanée des filières suivies (programmes + enseignants), de la nature des études supérieures entreprises, de la nature du baccalauréat et du lycée précédemment fréquenté.

La deuxième hypothèse générale sera vérifiée en comparant les données relatives à l'efficacité dans des structures de formation avec le niveau de qualification des enseignants, les résultats par année d'études et par département, les antécédents scolaires et les caractéristiques des étudiants.

La vérification de la seconde hypothèse pourrait signifier :

- 1°- les étudiants arrivant des lycées les plus cotés, souvent fréquentés par les enfants issus des couches sociales favorisées, terminent plus tôt les études que les autres;
- 2°- conformément aux recherches de comparaison entre pays industrialisés et pays en développement, les facteurs scolaires jouent un rôle important dans l'adaptation et la réussite scolaires. Cependant, les facteurs scolaires sont eux aussi inégalement répartis : les groupes favorisés de la société bénéficient à tous les niveaux d'enseignement des meilleures conditions d'études;

3°- la multiplication des lycées, non accompagnée par plus de justice dans la répartition de la qualité de l'enseignement (*recherche d'une plus grande équité dans les études* grâce à des politiques adéquates d'affectation des enseignants, de répartition des budgets et d'accès à des projets ou à des programmes périscolaires), entraîne un encombrement de l'université par de nouveaux étudiants insuffisamment préparés aux études supérieures.

La deuxième hypothèse tente ainsi de démontrer qu'au Sénégal, les facteurs proprement scolaires et les facteurs socio-économiques exercent une influence prépondérante dans l'adaptation scolaire. Si les meilleurs établissements sont effectivement fréquentés par les groupes sociaux aisés ou relativement aisés, alors la vérification de l'hypothèse pourrait signifier, toute chose étant égale par ailleurs, que les conditions socio-économiques sont les facteurs décisifs dans les résultats scolaires au Sénégal, tout au moins à l'université. Sous l'effet combiné de la prise de conscience et des moyens financiers, les familles culturellement favorisées ménagent les meilleures chances de réussite scolaire et universitaire à leurs enfants.

Autrement dit, les facteurs scolaires n'interviennent jamais seuls. Ils se combinent toujours avec des facteurs socio-économiques et culturels. Par le jeu des influences et des relations sociales ou des rapports d'intérêt, les enfants issus des couches dirigeantes de la société vont dans les meilleurs établissements. Ils ont souvent des projets scolaires et professionnels soutenus par leurs parents. Ceux-ci 'suivent' de près leur trajet scolaire et interviennent aux moments opportuns...

Les mécanismes de fonctionnement de la démocratie à l'intérieur des systèmes éducatifs sont fort complexes. Par exemple, les enseignants peuvent appartenir aux mêmes groupes que les élèves défavorisés. Ils peuvent également avoir pris conscience que les modes de fonctionnement du système sont inéquitables et décider d'introduire un peu plus de justice sociale dans le déroulement des études. L'abus des dérogations à l'UCAD pourrait participer de cette volonté de réparation d'un préjudice social, réparation qui aurait dû être renforcée par des stratégies de soutien pédagogique. Comme ces soutiens font défaut à l'université, les dérogations entraînent un encombrement, sans toutefois entraîner plus d'efficacité. Ainsi, au lieu d'aboutir à plus d'équité, les dérogations agiraient à la longue négativement sur l'efficacité interne. A long terme, elles nuisent à leur propre objectif, car devant les échecs répétés et le gonflement des effectifs, la sélection est souvent la première mesure d'assainissement envisagée.

C'est à ce titre que la deuxième hypothèse générale soutient que la qualité de l'encadrement pédagogique actuel à l'UCAD est un facteur important sur la détermination de l'efficacité interne. Il semble, en effet, que le rajeunissement du corps enseignant et son africanisation n'aient pas toujours été accompagnés des résultats attendus.

Selon le Recteur S. NIANG (octobre 1993), si «les moyens ne suffisent pas, les enseignants comme les étudiants se massifient, les premiers dans le corps des assistants et les seconds dans les premiers cycles des Facultés»<sup>(20)</sup>. Ce jugement reviendrait à dire que l'UCAD ne recrute pas assez de professeurs de rang magistral ou qu'elle n'assure pas suffisamment la promotion scientifique et professionnelle des jeunes enseignants qu'elle recrute généralement avec un doctorat de troisième cycle ou équivalent (pour l'évolution du corps enseignant, voir supra : *Tableau général*). Dans tous les cas, l'UCAD sera de plus en plus confrontée aux des problèmes liés au recrutement et à la promotion de professeurs.

---

<sup>20</sup>- Souleymane NIANG (octobre 1993), op. cit., p. 4.

Comment de jeunes maîtres-assistants et assistants, pour la plupart sans aucune formation pédagogique et frais émouls eux-mêmes des universités, pourraient-ils mener de front des activités de recherche scientifique sur lesquelles ils seront également jugés pour l'évolution de leur carrière, et des activités d'encadrement des étudiants de plus en plus nombreux ? Leurs activités d'enseignement leur laissent-elles du temps pour faire de la recherche ? Comment également de jeunes maîtres-assistants et assistants de l'université pourraient-ils mener des activités de recherche de qualité dans une université dont le matériel scientifique serait à bien des égards vétustes ?

Ces questions laissent supposer que la qualité et les résultats de l'enseignement à l'UCAD varient en fonction du corps professoral et des époques. Pour ainsi dire, tant que l'Université de Dakar dépendait directement de l'Université Française qui y affectait des enseignants de haut niveau, la qualité de l'enseignement et les résultats n'attiraient pas l'attention. Mais le désengagement de la France, la prise en charge de la gestion par le Sénégal (qui a été tenu d'appliquer une politique d'africanisation des cadres), et le gonflement des effectifs, s'accompagnent d'interrogations à la fois sur la qualité de l'enseignement et sur les résultats.

Appréciant l'évolution du contexte pédagogique de l'UCAD, la BANQUE MONDIALE (mars 1992) estime que «durant les dix années qui ont suivi l'accession à l'indépendance, l'Université de Dakar a maintenu un niveau académique très élevé grâce au jeu d'équivalences et des liens formels avec les universités françaises, (...), au cours des deux dernières décennies, la situation n'a cessé de se détériorer au fil des ans, à mesure que l'expansion quantitative prenait le pas sur l'amélioration qualitative»<sup>(21)</sup>.

Ce constat dénonce principalement l'admission d'un grand nombre d'étudiants à l'université, et la durée illimitée de leur séjour sur le campus. Il devrait aussi tenir compte de la composition du corps professoral. En tout état de cause, les différentes observations qui peuvent être faites sur l'évolution générale du contexte amènent à distinguer deux périodes dans l'évolution de l'Université de Dakar : avant 1970, l'université fonctionnant normalement; après 1970, ou l'ère des turbulences.

S'il en était ainsi, l'origine des dysfonctionnements actuels de l'université pourrait remonter à son 'africanisation'. L'université connaîtrait de graves problèmes depuis que la France lui a progressivement retiré la reconnaissance automatique des diplômes et des titres qu'elle confère, et depuis que la France ne participe plus directement à son budget et à sa dotation en personnels.

Mais la période au cours de laquelle le Sénégal hérite de l'Université de Dakar, anciennement unique centre d'enseignement supérieur de l'Afrique Occidentale d'expression française, est en elle-même riche de périls :

- à la suite des conférences organisées sous l'égide de l'Organisation de l'Unité Africaine (O.U.A.), et sous l'effet de la croissance démographique, l'Afrique a toujours appelé de tous ses vœux l'expansion de tous les ordres d'enseignement, sans toujours s'arrêter sur la question de leur financement;

---

<sup>21</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992), op. cit., p. 4.

- la mise en oeuvre des revendications et des recommandations, mais aussi la volonté d'éviter de reproduire les événements de mai 1968 à Dakar, ont amené naturellement à 'l'africanisation' des programmes et des personnels enseignants à partir de 1969. Mais le temps nécessaire à la formation de professeurs capables d'assurer une relève de qualité de l'assistance technique (en majorité des Français) n'a pas toujours été pris <sup>(22)</sup>;
- après une courte période d'euphorie, ici et là émaillée par des succès économiques, dès 1979 les finances et l'économie entraînent dans une zone de turbulence dont elles ne sont jamais plus sorties.

La concomitance de ces facteurs défavorables est aggravée par le nombre grandissant d'étudiants admis à l'université, alors qu'au même moment la qualité des enseignements et de la recherche manifeste des signes évidents d'essoufflement. Parmi les « nombreux éléments (qui) indiquent une baisse progressive de la qualité » du niveau de l'enseignement à l'UCAD, la BANQUE MONDIALE (1992) mentionne :

- «Les enseignants se plaignent tous du niveau médiocre des étudiants qui entrent à l'université»;
- «Les taux de redoublement extrêmement élevés qu'on observe dans toutes les facultés de l'Université de Dakar témoignent de cette médiocrité et, en même temps, des efforts déployés pour maintenir des normes minimales»;
- «Les employeurs déplorent le manque de formation des diplômés»;
- «et, chez ces derniers (les diplômés), le chômage en augmentation» <sup>(23)</sup>.

Pour expliquer cette inefficacité à la fois interne et externe, la BANQUE MONDIALE évoque la politique d'orientation : «la commission se borne à répartir la totalité des bacheliers entre les diverses facultés de l'Université de Dakar, sans tenir compte du potentiel scolaire ni de la motivation des étudiants, pas plus que de la capacité d'accueil des facultés tant sur le plan des infrastructures matérielles que du personnel» <sup>(24)</sup>. L'ouverture de l'université à un plus grand nombre de candidats à l'enseignement supérieur, une plus grande démocratie dans l'accès à l'enseignement supérieur et la «croissance accélérée des effectifs», auront ainsi entraîné naturellement la baisse du niveau et l'inefficacité.

Il semble qu'au Sénégal «le principal facteur à l'origine de ce déclin de la qualité est la progression effrénée des inscriptions à l'Université de Dakar, qui a abouti à la surcharge des effectifs et à un grave déséquilibre entre les ressources disponibles et les exigences pédagogiques d'un enseignement de qualité pour tous les étudiants» <sup>(25)</sup>.

<sup>22</sup>- Selon la BANQUE MONDIALE (mars 1992, pp. 58/59) citant le rectorat, les quatre facultés traditionnelles comptaient en 1979/80 386 enseignants parmi lesquels 219 (soit 56,74 %) étaient des africains, dix ans plus tard en 1989/90, il y avait 601 enseignants parmi lesquels 536 (soit 89,18 %) étaient des africains. Il y avait également en 1985/86 : 124 professeurs et maîtres de conférences, 25 chargés d'enseignement, 126 maîtres assistants et 244 assistants et attachés assimilés; en 1989/90 : 136 professeurs et maîtres de conférences, 27 chargés d'enseignement, 152 maîtres assistants et 286 assistants et attachés assimilés;

<sup>23</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992), op. cit., p. 4.

<sup>24</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992), op. cit., p. 5.

<sup>25</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992), op. cit., p. 4.

Entre 1961 et 1991 le nombre des étudiants a été multiplié par 15. Il est passé de 1 260 inscrits à 17 950, soit un taux de croissance annuel de 9,3 % <sup>(26)</sup>. Le budget de l'UCAD est passé de 4,460 millions en 1984/85 à 6,161 millions en 1991/92 <sup>(27)</sup>.

En réalité, derrière la progression des effectifs se cache un phénomène des plus préoccupants, relatif à la gestion administrative des étudiants. Comme partout ailleurs, les effectifs de l'Université de Dakar sont composés de deux catégories d'étudiants :

- les nouveaux arrivants qui méritent d'être mieux connus,
- et les anciens inscrits qui, manifestement, font problème.

L'UCAD se singularise par la possibilité d'une durée illimitée des études offerte aux étudiants de premier cycle (deux premières années dans les facultés). Ainsi, compte tenu de la durée légale des études par cycle, les anciens inscrits se répartissent en deux sous-groupes :

- ceux qui n'outrepassent pas la durée légale des études,
- et ceux qui bénéficient de dérogation(s) de ré-inscription dépassant la durée légale dans un cycle.

Le vocable '*dérogataires*' désigne à Dakar tous les étudiants qui séjournent dans le premier cycle (deux premières années d'université) au-delà de la durée légale des études et qui redoublent plusieurs fois la même année d'étude. La durée légale au premier cycle est, en principe, deux ans, plus un redoublement en première ou en deuxième année. Il n'y a pas de limitation officielle de la durée légale des études au-delà de la deuxième année. Autrement dit, à partir de la troisième année qui correspond à l'année de la licence (première année du deuxième cycle qui en comprend deux avec l'année de la maîtrise), un étudiant peut redoubler autant de fois qu'il le veut.

Grâce aux dérogations administratives qui leur sont accordées de façon presque automatique, les étudiants qui ne réussissent pas aux examens du premier cycle (ou ceux qui ne se sont pas présentés) peuvent reprendre plusieurs fois la première année, et plusieurs fois la deuxième année.

Formant un véritable groupe de pression, une sorte de lobby craint par tous (autorités politiques comme autorités universitaires), les étudiants imposent en réalité la durée du séjour à l'université et celle des études. Le Recteur de l'UCAD (NIANG, mai 1994) qualifie ces lobby de «pôles de pressions sur les autorités soucieuses de tenir compte du poids électoral des étudiants et des syndicats. (...) Leurs conséquences favorisèrent l'extension des espaces politiques à l'espace universitaire et permirent même une certaine emprise de ces espaces politiques sur l'espace universitaire» <sup>(28)</sup>.

<sup>26</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992), op. cit., p. 4.

<sup>27</sup>- BANQUE MONDIALE (mars 1992), op. cit., pp. 61/62. Au cours de la période allant de 1982/83 à 1990/91, selon cette même source, le budget du gouvernement passait de 166,9 milliards à 226 milliards, celui de l'éducation de 38,6 milliards à 62 milliards, et celui de l'enseignement supérieur de 6,1 milliards à 15,8 milliards. Autrement dit, en moins de 10 ans le budget de l'enseignement supérieur a été multiplié par 2,59, celui de l'éducation par 1,61 et celui du gouvernement par 1,35.

<sup>28</sup>- Souleymane NIANG (mai 1994). L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar : Stratégies, prospectives et mise en oeuvre. Dakar : UCAD/Rectorat. Voir pages 14 et 15.

Finalement, à la suite des nombreuses ‘dérogations’ qui leur sont automatiquement (ou presque) accordées par les services de la scolarité des facultés, de nombreux étudiants s’éternisent à l’université et surtout au premier cycle. Gonflant démesurément les effectifs, les dérogataires, ou attardés, sont les véritables révélateurs de l’*inefficacité interne* <sup>(29)</sup> de l’université.

Il paraît utile d’analyser à travers une cohorte reconstituée, comment les étudiants se comportent réellement, d’identifier les catégories d’étudiants qui obtiennent des dérogations. En effet, le système de dérogation pourrait viser de façon implicite plusieurs objectifs :

- des objectifs de justice sociale : donner plus de chances aux étudiants de conditions modestes d’obtenir un diplôme d’enseignement supérieur,
- des objectifs pédagogiques : donner plus de temps aux étudiants faibles pour leur permettre d’assimiler autant que les forts.

Selon ces objectifs probables, les ‘dérogataires’ devraient normalement bénéficier d’un encadrement pédagogique spécifique, qui leur permette de combler leurs déficits. Parallèlement aux enseignements normaux, les institutions d’enseignement supérieur et les enseignants devraient donc programmer des ‘enseignements spécialisés’ particuliers destinés aux étudiants à problèmes, ou bien à tout étudiant qui le souhaite.

Au demeurant, la structure du corps enseignant des facultés laisse supposer que l’université a bien conscience de la nécessité d’encadrer ou de soutenir les étudiants en dehors des enseignements classiques. Les moniteurs et les répétiteurs, recrutés parmi les candidats à la maîtrise ou à un diplôme de troisième cycle (généralement le DEA) devraient normalement (ou pourraient) assurer de tels services...

Tenant compte de ces données administratives et pédagogiques, et de la répartition des dérogations à l’intérieur de la cohorte (notamment selon les caractéristiques des étudiants et leurs antécédents scolaires), il serait utile de mesurer le poids de la gestion administrative et pédagogique des carrières universitaires sur l’équité pédagogique, sur l’équité de production pédagogique, sur le rendement et l’efficacité interne de l’UCAD.

La *troisième hypothèse générale* avance que :

***L’allongement de la durée des études n’améliore pas les résultats universitaires.***

---

<sup>29</sup>- Traitant des abandons et des redoublements, PSACHAROPOULOS & WOODHALL (1988) évoquent la notion d’inefficacité interne : "En raison du fait que ces gaspillages sont fréquents dans les pays en voie de développement, le concept d’inefficacité interne est parfois utilisé pour désigner simplement le taux de rétention, et le rapport entre le nombre réel d’années-élèves nécessaires pour produire un diplômé, et la durée normale du cycle scolaire est parfois utilisée comme un indicateur d’inefficacité", op. cit., p. 221.

Trois hypothèses de recherche peuvent être déduites de cette hypothèse générale.

***Sixième hypothèse de recherche.***

*Les étudiants faibles n'améliorent pas leurs résultats quelle que soit la durée des études qui leur est impartie.*

***Septième hypothèse de recherche.***

*Moyens ou faibles dans les études secondaires (mention au bac = passable) où ils étaient attardés, les étudiants de conditions modestes achèvent rarement les études supérieures avec succès.*

***Huitième hypothèse de recherche.***

*Un séjour à l'université au-delà de la durée légale des études ou de la durée maximale dans un cycle n'améliore pas les résultats universitaires.*

S'agissant de l'équité pédagogique, les dérogations accordées aux étudiants pourraient signifier que l'université prend conscience des facteurs socio-économiques qui handicapent fortement certains étudiants à poursuivre normalement les études, et qu'elle tente d'y remédier en allongeant la durée des études. Ainsi la durée des études serait variable en fonction de critères qui ne sont pourtant pas explicites. En allongeant la durée des études, l'université viserait également à donner aux étudiants plus de temps pour assimiler les contenus de formations suivies et à leur donner plus de chances, pour mieux se préparer aux examens et plus de chances de réussir aux examens. L'allongement de la durée des études grâce aux dérogations serait dans ce cas synonyme d'autorisation de se présenter plusieurs fois aux examens annuels. En principe, chaque année d'études donne droit à deux sessions d'évaluation certificative. Avec les dérogations, l'étudiant peut se présenter aux mêmes épreuves plus de deux fois. Finalement les dérogations pourraient donc viser plus d'équité de production parce qu'elles contribueraient à atténuer les différences de niveaux qui existent à l'entrée.

Les étudiants mettent-ils réellement à profit ces années supplémentaires d'études pour mieux se préparer aux examens et pour réussir ?

En fonction du nombre des étudiants séjournant au-delà du temps réglementaire dans un cycle (durée légale des études + nombre de redoublements réglementaires), il devra être possible de répondre à cette question. L'analyse des résultats des étudiants dérogataires d'une cohorte reconstituée permettra de mieux circonscrire l'influence du facteur temps sur les résultats universitaires.

L'analyse des résultats universitaires des étudiants dérogataires peut conduire à deux types de décision :

1. la mise à profit de l'allongement des études, au-delà du temps réglementaire, par les étudiants dérogataires, devrait entraîner une nouvelle définition de la durée légale des études;
2. si, par contre, le nombre des dérogations n'entraîne pas le succès dans les études alors celles-ci devront être proscrites.

En tout état de cause, si les effectifs sont un réel problème à l'UCAD, ce phénomène peut être directement relié à trois causes principales :

1. l'augmentation des effectifs scolaires à tous les niveaux d'enseignement,
2. le nombre de redoublements normaux sans dérogation,
3. et les dérogations.

L'augmentation des effectifs scolaires paraît incompressible. Elle relève à la fois de la démographie et de la démocratie. Des interventions sont par contre possibles sur les redoublements et les dérogations, car, si l'université mettait en oeuvre une pédagogie orientée vers la réussite elle enregistrerait probablement moins de redoublements et aurait à accorder moins de dérogations. Autrement dit, les difficultés de l'UCAD ne seraient-elles pas plutôt reliées à des stratégies pédagogiques qui aboutissent finalement à la sélection, stratégies servies par des modes d'évaluation inadaptés au contexte et aux programmes.

Les modes d'évaluation sont généralement inadaptés au contexte parce que les enseignants du supérieur continuent à élaborer des questions d'examen sans tenir compte des savoirs et des savoir-faire actuels relatifs à l'évaluation. Les questions ouvertes, les sujets de dissertation ou les exercices, doublés d'interrogation orale, sont presque partout la règle. Les modes d'évaluation sont également inadaptés au contexte parce que les effectifs sont trop importants. Dans le contexte actuel de l'UCAD, la durée de correction des copies de fin d'année est imprévisible compte tenu de la nature des épreuves et du nombre des candidats.

Les modes d'évaluation sont inadaptés aux programmes parce que les questions ouvertes et les dissertations ne permettent pas d'évaluer toute l'étendue des connaissances et des savoir-faire visés par les contenus. Ce qui plus est, le regroupement de la majorité des examens en fin d'année entraîne nécessairement le bachotage...

**La troisième hypothèse générale** sera testée en rapprochant les indicateurs d'efficacité avec les caractéristiques des étudiants. Sa vérification signifierait principalement que les étudiants mal préparés aux études supérieures ne tirent aucun profit de leur séjour à l'université, quelle qu'en soit la durée des études qui leur est accordée. Tout au contraire, ils constituent un réel poids mort pour l'université, tant dans la gestion des ressources, que les relations humaines.

'*Etudiants de carrière,*' comme les nomment leurs camarades, vivre sur le campus est pour les dérogataires une activité lucrative à laquelle il ne faut renoncer à aucun prix. Les récents événements qui ont causé la fermeture des résidences universitaires en mai 1994, ont étalé au grand jour toutes les activités illicites et lucratives auxquelles les étudiants se livraient dans les chambres des résidences universitaires : création de services de photocopie, petit commerce de détail de toutes sortes d'articles, sous-location des chambres d'une génération à l'autre, etc.

Rapprochée des hypothèses précédentes, la troisième hypothèse postule que l'exercice aveugle de la démocratie et certaines pratiques menées au nom de la recherche de plus d'équité peuvent être préjudiciables à la véritable équité et à la qualité de l'enseignement...

A côté des étudiants 'ordinaires', les étudiants salariés constituent un groupe numériquement peu nombreux. Compte tenu de leur maturité et de leurs obligations sociales et professionnelles, ils devraient être plus motivés à suivre les études et plus enclins à respecter la durée légale du séjour à l'université.

Les étudiants salariés sont en majorité des enseignants. Leur entrée à l'université s'effectue sous l'égide de l'École Normale Supérieure qui organise chaque année le Concours de recrutement des Normaliens Instituteurs au profit des instituteurs titulaires du baccalauréat. A leur réussite au concours, le Ministère de l'Éducation Nationale les met en position de stage à l'École Normale Supérieure. Ils sont gérés par l'École Normale Supérieure et continuent de percevoir leur traitement pendant leurs années d'études supérieures.

Venant souvent de l'enseignement élémentaire où certains d'entre eux ont acquis une longue expérience, ces instituteurs reçoivent à l'École Normale Supérieure un encadrement scientifique et pédagogique, en plus des cours suivis à l'université. L'encadrement scientifique consiste souvent en des cours de mise à niveau ou de renforcement des programmes enseignés à l'université. L'encadrement pédagogique vise à les préparer à intervenir plus tard dans l'enseignement moyen et secondaire.

Pour cette catégorie d'étudiants, le passage par l'université équivaut finalement à une *formation continue* et entraîne une *mobilité professionnelle*. Instituteurs, ils deviendront professeurs de collège avec le Diplôme Universitaire d'Études Littéraires (DUEL) ou avec le Diplôme Universitaire d'Études Scientifiques (DUES). Ils seront professeurs de lycée avec la licence ou la maîtrise. Pour eux, le diplôme obtenu sera automatiquement pris en compte dans la gestion de leur carrière professionnelle.

Les étudiants salariés devraient donc être moins angoissés par la question de l'emploi à l'issue des études. Cependant, n'étant qu'une faible minorité, leur réussite peut passer inaperçue dans la masse des étudiants. À l'opposé, pour les bacheliers arrivant directement de l'enseignement secondaire, l'entrée à l'université est l'occasion d'une *formation initiale*. Pour ces derniers, la spécialité suivie et le diplôme obtenu permettront de se présenter pour la première fois sur le marché du travail.

L'achèvement des études supérieures à temps et avec succès par les étudiants salariés pourraient signifier notamment :

- l'identification des attentes des professeurs lors des examens,
- une plus grande maturité intellectuelle facilitant l'assimilation des programmes,
- la mise en oeuvre de stratégies appropriées d'apprentissage, etc.

Si par contre les étudiants salariés inscrits à l'université à plein temps ne se différencient des étudiants ordinaires, deux explications pourraient être avancées :

- malgré les cours de renforcement et de répétition dont ils bénéficient à l'École Normale, les normaliens instituteurs ayant perdu l'habitude de pratiquer les programmes des deux dernières années de l'enseignement secondaire (première et terminale), ne comblent pas leurs handicaps pédagogiques en s'inscrivant à l'université <sup>(30)</sup>,
- le statut de normalien instituteur est pour l'enseignant mis en position de stage et conservant l'intégralité de son salaire, une sorte de sinécure, c'est-à-dire une longue période de congé payé...

---

<sup>30</sup>- Généralement, les étudiants salariés ou les étudiants fort âgés ont été candidats libres au baccalauréat. Ils ont donc pu réussir à cet examen qui ouvre les portes de l'université, notamment grâce à la bienveillance et à la grande indulgence des examinateurs, surtout lors des épreuves orales...

Tenant compte de cette catégorie composée par les étudiants salariés, à la recherche d'un perfectionnement et qui investissent dans la formation afin d'améliorer plus tard leur statut socio-économique, *la quatrième hypothèse générale* s'efforcera d'isoler leur influence sur les rendements internes de l'UCAD.

*La quatrième hypothèse générale* soutient que :

*Le statut social de l'étudiant influe positivement sur ses résultats.*

Elle peut être opérationnalisée en deux hypothèses de recherche.

*Neuvième hypothèse de recherche*

*Les étudiants salariés ou assimilés obtiennent les mêmes résultats que les étudiants forts.*

*Dixième hypothèse de recherche*

*Les étudiants de condition modeste non subventionnés (non boursiers) séjournent plus longtemps à l'université avec moins de succès.*

Une meilleure adaptation des étudiants déjà salariés aux méthodes en vigueur à l'université, et leur réussite aux examens universitaires dans les délais généralement impartis amèneraient à poser la question de l'organisation des études et celle de leur adaptation aux apprenants. La réussite des étudiants salariés dans la durée normale laisserait supposer que l'université est plus un centre de perfectionnement et de formation continuée qu'une institution de formation initiale comme le suppose son statut. Elle serait un centre de perfectionnement et de formation continuée, car les étudiants salariés y arrivent avec de puissants préacquis qui leur facilitent l'assimilation des contenus enseignés.

En réalité, ces étudiants auraient déjà anticipé sur les contenus dans la pratique de leur profession et en se préparant à aller à l'université. De meilleurs scores des étudiants déjà salariés supposeraient alors la nécessaire réorientation de l'organisation et de la conduite des études .

La recherche entreprise serait évaluative car les réponses apportées aux différentes hypothèses pourraient avoir d'importantes conséquences sur la préparation des décisions. Les réponses pourraient en effet signifier que le gonflement des effectifs cacherait une illusion de démocratisation de l'éducation, et l'organisation actuelle des études une illusion d'enseignement supérieur...

**Rappel de la spécification du thème, de la problématique et des hypothèses de la recherche.**

<i>NIVEAUX</i>	<i>NATURE</i>
Domaine	Education.
Thème	Efficacité et équité de l'enseignement supérieur.
Problème général	Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ?
Question générale	<p><i>Les dysfonctionnements actuels de l'enseignement en général, et de l'enseignement supérieur en particulier au Sénégal ne seraient-ils pas mieux expliqués et compris :</i></p> <p><i>1°- en général, en établissant la continuité et la discontinuité, la ressemblance et les divergences entre les résultats des recherches menées sur le système d'enseignement du Sénégal et les résultats obtenus ailleurs; en tentant d'expliquer les points de jonction ou de disjonction en référence aux recherches en éducation à travers le monde et aux recherches de comparaison entre pays développés et pays en développement;</i></p> <p><i>2°- en particulier, en partant de données statistiques plus complètes, tenant compte de l'évolution et des résultats obtenus par des groupes d'étudiants admis au même moment dans un cycle de formation; en procédant à l'analyse de <u>données diachroniques</u>, contrairement aux études comme celles de la Banque Mondiale et des autorités universitaires qui semblent plus souvent privilégier des <u>données de type transversal</u>.</i></p>
Problème spécifique	<p>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).</p> <p>A cette fin, il serait utile de :</p> <p><i>1°- identifier et mesurer le poids des facteurs qui entrent en jeu dans la détermination des résultats internes;</i></p>

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

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

4°- mesurer les coûts effectifs des formations dispensées;

5°- 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 ?

Objectif général *L'objectif général de la présente recherche est d'analyser, de comprendre et de tenter d'expliquer les dysfonctionnements internes actuels de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.*

*En tenant compte de la question générale telle qu'elle a été formulée (voir Chap II, p.68), il s'agira de tenter de déterminer*

1°- dans quelle mesure les explications scientifiques des phénomènes liés à l'éducation, avancées notamment à la suite des recherches de comparaison internationale, sont valables au Sénégal;

2°- si des données diachroniques permettent d'aboutir aux mêmes conclusions que les données de type transversal souvent utilisées.

*En tenant compte du problème spécifique (voir Chap III, p. 83), la recherche entreprise est évaluative parce qu'elle tentera d'expliquer les dysfonctionnements observés et d'imaginer des solutions réalistes et réalisables qui permettent de les résorber ou de les atténuer.*

Hypothèse générale n° 1 *Première hypothèse générale relative à l'efficacité interne, à l'équité socio-économique d'accès et à l'équité de production :*

*La massification de l'enseignement supérieur se répercute négativement sur l'efficacité interne de l'université.*

- Hypothèses de recherche n° 1 et 2
- Deux hypothèses de recherche peuvent être déduites de **la première hypothèse générale**
- Première hypothèse de recherche :**
- Plus nombreux à l'université, les étudiants de conditions modestes achèvent plus rarement les études entreprises.*
- Deuxième hypothèse de recherche :**
- Les élèves qui réussissent le baccalauréat sans retard scolaire et avec mention (au moins égale à Assez Bien) obtiennent les meilleurs résultats à l'université.*
- Hypothèse générale n° 2
- La deuxième hypothèse générale** soutient que :
- Les départements les plus efficaces (meilleurs résultats = plus grand nombre de diplômés) sont fréquentés par les étudiants d'origine sociale aisée ou aux étudiants qui ont été les plus brillants au secondaire.*
- Hypothèses de recherche n° 3, 4, 5
- Trois hypothèses de recherche peuvent être déduites de l'hypothèse générale n° 2 :
- Troisième hypothèse de recherche :**
- Ayant obtenu les meilleurs résultats au secondaire, les étudiants de conditions sociales aisées s'inscrivent à l'université dans les départements les plus efficaces ou dans les filières les plus performantes au plan pédagogique.*
- Quatrième hypothèse de recherche :**
- 'Bons élèves' au secondaire, les étudiants de conditions sociales favorisées obtiennent également les meilleurs résultats à l'université.*
- Cinquième hypothèse de recherche :**
- 'Bon élèves' au secondaire et non attardés dans les études, les étudiants de conditions aisées et jeunes poussent les études jusqu'au diplôme d'enseignement supérieur le plus élevé (le plus convoité).*
- Hypothèse générale n° 3
- La troisième hypothèse générale** avance que :
- L'allongement de la durée des études n'améliore pas les résultats universitaires.*

Hypothèses  
de recherche  
n° 6,7, 8

Trois hypothèses de recherche peuvent être déduites de  
***l'hypothèse générale n° 3 :***

***Sixième hypothèse de recherche :***

*Les étudiants faibles n'améliorent pas leurs résultats  
quelle que soit la durée des études.*

***Septième hypothèse de recherche :***

*Moyens ou faibles dans les études secondaires (mention  
au baccalauréat = passable) où ils étaient attardés, les  
étudiants de conditions modestes achèvent rarement les  
études supérieures avec succès.*

***Huitième hypothèse de recherche :***

*Un séjour à l'université au-delà de la durée légale des  
études ou de la durée maximale dans un cycle  
n'améliore pas les résultats universitaires.*

Hypothèse  
générale n° 4

***La quatrième hypothèse générale*** s'efforcera d'isoler  
leur influence sur les rendements internes de l'UCAD.  
Elle soutient que :

*Le statut social de l'étudiant influe positivement sur ses  
résultats.*

Hypothèses  
de recherche  
n° 9, 10

Deux hypothèses de recherche peuvent être déduites de  
l'hypothèse générale n° 4 :

***Neuvième hypothèse de recherche :***

*Les étudiants salariés ou assimilés obtiennent les  
mêmes résultats que les étudiants forts.*

***Dixième hypothèse de recherche :***

*Les étudiants de condition modeste non subventionnés  
(non boursiers) séjournent plus longtemps à l'université  
avec moins de succès.*

*Là où il y a multiplicité d'événements et de phénomènes, d'aléas et d'incertitudes, les stratégies cognitives visent de façon complémentaire (et antagoniste) à simplifier et à complexifier.*

*La simplification :*

*a) sélectionne ce qui présente de l'intérêt pour le connaissant et élimine tout ce qui est étranger à ses finalités;*

*b) compute le stable, le déterminé, le certain, et évite l'incertain et l'ambigu;*

*c) produit une connaissance qui peut être aisément traitée pour et par l'action.*

*La complexification, également au service de l'efficacité de l'action :*

*a) cherche à tenir compte du maximum de données et d'information concrètes;*

*b) cherche à reconnaître et computer le varié, le variable, l'ambigu, l'aléatoire, l'incertain.*

*La mission vitale de la connaissance comporte ainsi la double contradictoire et complémentaire exigence : simplifier et complexifier, et les stratégies cognitives doivent combiner, alterner, choisir la voie de la simplification et celle de la complexification*  
<sup>(1)</sup>.

## **Chapitre XI**

### **METHODOLOGIE**

---

<sup>1</sup>- Edgard MORIN (1986) : *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance. Paris : Editions du Seuil, p. 63-64.*

## Chapitre XI :

### **METHODOLOGIE**

#### **I- Types d'approches.**

Les diagnostics qui ont été généralement faits de la situation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar sont fondés sur des données de type transversal. Par exemple, la Banque Mondiale, qui joue un rôle primordial dans l'évaluation et dans la mise en oeuvre des solutions aux difficultés actuelles de l'UCAD, fonde ses analyses sur des données statistiques provenant de sources différentes : Rectorat, Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Economie et des Finances, etc.. Ces données sont souvent des séries statistiques discontinues. La méthodologie utilisée pour les établir n'est généralement pas précisée. La Banque complète et apprécie ces données statistiques en faisant notamment référence à des opinions d'informateurs. Il n'est pas précisé si les opinions relatées ont été recueillies par des techniques d'enquête éprouvées ou par sondage de type journalistique.

La présente recherche voudrait se différencier de celles menées par des institutions comme la Banque Mondiale, car elle, se fonde sur l'étude de données de type diachronique. Les données se caractérisent par l'unité de lieu (origine) et de temps. Unité de lieu : c'est la même source qui fournit toutes données utilisées. Unité de temps : les données sont relatives à une cohorte reconstituée et suivie pendant huit ans (1986-87 à 1993-94).

La présente recherche voudrait être évaluative car son «objectif est de mesurer les effets de certaines actions ou de certains processus»<sup>(2)</sup>. Il s'agit, en l'occurrence, de mesurer les résultats obtenus par les étudiants inscrits dans certains départements de la Faculté des Sciences et Techniques de l'UCAD. La recherche est évaluative en ce sens également qu'elle vise à préparer ou à contribuer à préparer des décisions. Selon OUELLET cité par le LEGENDRE (1993, p. 1080), «lorsqu'on parle d'évaluation, on pense à jugement de valeur, prise de décision, réalisation d'objectifs, identification de besoins, recommandations» (voir supra chapitre XI, p 202 l'objectif général et la définition opérationnelle que DE KETELE (1991) propose pour 'évaluation').

La recherche s'inscrit dans la perspective d'une approche globale ou approche holistique (voir supra, p. 148 et note 11), objective et scientifique.

*1°- La recherche est de type historique*<sup>(3)</sup> :

Elle est de type historique parce qu'elle utilise des données qui ne sont pas reproductibles. Elle est également de type historique parce qu'elle tente d'expliquer les dysfonctionnements actuels de l'université à partir des antécédents historiques, au sens des origines de l'enseignement supérieur, et au sens de la permanence des manifestations reconnues comme des signes de dysfonctionnement à travers le temps.

---

<sup>2</sup>- Voir LEGENDRE (1993) : Dictionnaire actuel de l'éducation, op.cit., p. 1080 : 'recherche évaluative'.

<sup>3</sup>- Michel SABOURIN (1988). Méthodes d'acquisition des connaissances. In Michèle ROBERT et col. (1988). Recherche scientifique en Psychologie. St-Hyacinthe (Québec) : EDISEN / Paris : Maloine S.A. (3ème édition). Voir p. 46-49

### 2°- La recherche est de *type descriptif* :

En ce sens, elle vise «à présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective» <sup>(4)</sup>. Aux personnes (les étudiants), aux situations (l'enseignement) s'ajoutent les institutions (des département de la Faculté des Sciences).

La recherche est de type descriptif parce qu'elle tente d'abord «de fournir une image précise» <sup>(5)</sup> des dysfonctionnements actuels de l'université. En délimitant les composantes des faiblesses de l'université, elle tente également «de décrire la relation qui existe entre ces composantes» <sup>(6)</sup>. En ce sens, elle privilégie la méthode corrélationnelle, en essayant «d'analyser les relations entre les différents événements (mesurés)» <sup>(7)</sup>.

### 3°- La recherche est de *type ex post facto* :

Elle est de type *ex post facto* parce que les caractéristiques individuelles, socio-démographiques, socio-économiques (ou variables organismiques), les antécédents scolaires, et toutes les données utilisées sont «constitués 'après le fait'» <sup>(8)</sup>.

La recherche s'efforce également d'avoir les caractéristiques suivantes :

#### 1°- *Optique objective*

Par souci d'objectivité, l'optique retenue est positive et non normative <sup>(9)</sup>. La matière principale proviendra de tous les dossiers des étudiants s'inscrivant pour la première fois en première année du premier cycle en octobre 1986.

#### 2°- *Approche externe et comparative* :

Basée sur la comparaison de la composition des effectifs et des résultats par département, l'approche est de type externe et comparatif <sup>(10)</sup>. En ce sens, elle tente de voir quels départements sont plus 'efficaces' et plus 'équitables'.

<sup>4</sup>- Voir LEGENDRE (1993) : Dictionnaire actuel de l'éducation, op. cit., p. 1078 'recherche descriptive'.

<sup>5</sup>- Michel SABOURIN (1988). Méthodes d'acquisition des connaissances..., op. cit., p. 49

<sup>6</sup>- Michel SABOURIN (1988). Méthodes d'acquisition des connaissances..., op. cit., p. 49-51.

<sup>7</sup>- Michel SABOURIN (1988). Méthodes d'acquisition des connaissances..., op. cit., p. 51-54.

<sup>8</sup>- Michel SABOURIN (1988). Méthodes d'acquisition des connaissances..., op. cit., p. 55-56. Sabourin souligne (p. 56) qu'«en dépit de ses faiblesses, la recherche *ex post facto* joue un rôle important. Plusieurs variables, en effet, ne se prêtent pas directement ou facilement à un traitement expérimental. Il est donc essentiel que des recherches visent à déterminer les effets de variables, comme le sexe, l'intelligence et le type d'éducation reçue. D'ailleurs puisque des problèmes sociaux et éducatifs importants ne conviennent pas à une étude expérimentale, un grand nombre d'études *ex post facto* ont déjà produit des résultats intéressants».

<sup>9</sup>- Cf M. DURU-BELLAT et A. MINGAT (1993). Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif. Paris : PUF. Voir p. 9 approche positive/approche normative.

<sup>10</sup>- Cf M. DURU-BELLAT et A. MINGAT (1993). Voir la distinction entre approche externe et approche interne : pp 9 et ss; approche comparative/approche monographique : pp 11 et ss.

### 3°- Fonctionnement révélé

La recherche voudrait dévoiler le fonctionnement révélé <sup>(11)</sup> des certains départements de la Faculté des Sciences et Techniques de l'UCAD.

### 4°- Méthodes quantitatives

Accordant la primauté aux méthodes quantitatives <sup>(12)</sup>, les données recueillies subiront principalement deux types de traitement :

- a- analyse statistique de type descriptif,
- b- analyse statistique orientée vers la recherche d'explication et de compréhension, grâce à la recherche des relations entre les caractéristiques des étudiants et les résultats obtenus tout au long de études.

Compte tenu de la question générale et de l'hypothèse générale, la présente recherche tente de trouver des explications à des phénomènes observés en milieu scolaire. L'explication est ici définie comme «un processus abstrait de démonstrations logiquement effectuées, à partir de données objectives, en vertu de nécessités causales matérielles ou formelles et/ou en vertu d'une adéquation à des structures ou des modèles» <sup>(13)</sup>.

En ce sens, la recherche privilégie l'analyse de données quantitatives, traitées par ordinateur afin de décrire dans les détails des phénomènes observés en milieu scolaire (ici universitaire). Elle tente de circonscrire les relations qui existeraient entre les caractéristiques des étudiants et les résultats qu'ils obtiennent à l'université. La vérification (ou le rejet) des hypothèses avancées permettra d'expliquer les relations entre les différents types d'efficacité et les différents types d'équité, efficacité et équité considérées comme un 'tout' par le modèle d'approche globale proposé.

La recherche vise également la compréhension parce qu'elle essaie d'interpréter les résultats obtenus après traitement, en fonction des connaissances actuelles, c'est-à-dire en tenant compte des théories scientifiques. Les résultats obtenus après le traitement des données brutes peuvent être considérés comme ce qui est réellement observé. Les données brutes seraient alors l'aspect manifeste ou trompeur de la réalité, et les résultats des traitements leur aspect latent ou caché. La compréhension serait alors la (re)lecture des phénomènes observés sous l'éclairage des connaissances scientifiques. Elle tente de leur donner un sens <sup>(14)</sup>.

---

<sup>11</sup>- Cf M. DURU-BELLAT et A. MINGAT (1993). Voir fonctionnement exprimé et fonctionnement révélé, pp 10 et ss.

<sup>12</sup>- Cf M. DURU-BELLAT et A. MINGAT (1993). Cf pp 12/13 : Quantifier, simplifier, cumuler...

<sup>13</sup>- Edgard MORIN (1986) : *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Editions du Seuil, p. 149-150.

<sup>14</sup>- Il s'agit de «donner progressivement un sens *construit*» aux phénomènes observés de la sorte. Cf Philippe PARMENTIER (1994). *La Réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année de médecine*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain / Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (Thèse de Doctorat).

Cependant, le niveau de compréhension pourrait être limité par l'inadéquation des théories scientifiques existantes à «*donner du sens à ce que l'on observe*» (PARMENTIER 1994, p. 13). L'explication devrait alors permettre d'extrapoler vers d'autres possibilités, d'amorcer des pistes pour l'élaboration de nouvelles théories ou l'extension des théories existantes.

En effet, compte tenu de la multiplicité des facteurs et de la complexité d'un domaine comme celui de l'éducation, la causalité que la recherche d'explication implique ne saurait être ni mécanique, ni linéaire. Tout au contraire, «il s'agit moins de trouver un fait générateur que des facteurs interdépendants»<sup>(15)</sup>. Les phénomènes observés seraient plutôt interdépendants parce que, fondamentalement, «la méthode corrélacionnelle en soi ne permet pas d'établir avec certitude des relations de causalité»<sup>(16)</sup>. Les méthodes d'analyse que l'évaluation peut utiliser dans un domaine comme celui de l'éducation impliquent une étroite imbrication entre explication (ce qui est ou ce qui paraît être du domaine de l'objectif) et compréhension (ce qui est ou ce qui paraît relever de l'intuition, voire du subjectif).

Tout comme l'approche globale préconisée pour l'évaluation de l'efficacité et de l'équité, la recherche de l'explication et la recherche de la compréhension pourraient être, elles aussi, envisagées dans une perspective globale. Elles paraissent en effet toujours se recouper, elles «semblent au premier abord plus ou moins se recouvrir»<sup>(17)</sup>. En effet, seul l'objectif d'évaluation qui tend à objectiver les relations entre les données contraint à distinguer l'explication et la compréhension.

L'évaluation, qui procède d'abord par analyse, conduit ainsi à admettre, dans le cadre de la présente recherche, que «la compréhension se meut principalement dans les sphères du concret, de l'analogique, de l'intuition globale, du subjectif. L'explication se meut principalement dans les sphères de l'abstrait, du logique, de l'analytique, de l'objectif. La compréhension comprend en vertu de transferts projectifs/identificatifs. L'explication explique en vertu de la pertinence logico-empirique de ses démonstrations. Alors que comprendre est saisir les significations existentielles d'une situation ou d'un phénomène, 'expliquer, c'est situer un objet ou un événement par rapport à son origine ou mode de production, ses parties ou composants constitutifs, sa constitution, son utilité, sa finalité' (Jacques Schlanger, 1983, p. 30-35); c'est le situer dans une causalité déterministe et dans un ordre cohérent. L'explication se réfère par principe à l'objectivation, la détermination, la rationalité (voire la rationalisation quand on croit que tout est expliqué ou explicable par la théorie»<sup>(18)</sup>.

Face aux limites des explications possibles dans le cadre des théories existantes, la compréhension soutenue par l'intuition entraînerait vers l'élaboration de nouvelles pistes... Par-delà l'interdépendance des facteurs, la présente recherche tente de trouver un cadre théorique général qui puisse expliquer la réussite scolaire en tenant compte de la particularité des contextes. Il peut également s'agir de trouver des éléments qui permettent d'élargir les cadres théoriques existants pour expliquer la '*contextualité*' des phénomènes éducatifs.

---

<sup>15</sup>- Madeleine GRAWITZ (1976). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz (Troisième édition); p. 412.

<sup>16</sup>- Michel SABOURIN (1988). *Méthodes d'acquisition des connaissances*; op. cit., p. 53.

<sup>17</sup>- Edgard MORIN (1986) : *La méthode...*, op. cit., p. 143.

<sup>18</sup>- Edgard MORIN (1986) : *La méthode...*, p. 149-150.

En effet, les théories générales élaborées pour expliquer les mêmes phénomènes observés dans des contextes différents (Nord/Sud et Sud/Sud), doivent tenir compte de leur relativité, en fonction des différences de milieu. Les différences paraissent assez évidentes entre les pays industrialisés et les pays en développement. Elles paraissent moins exister entre certains groupes de pays du Sud. Tout au moins peu d'études semblent avoir été consacrées à des comparaisons Sud/Sud. Les différences n'en existent pas moins. Par exemple, en Afrique Noire les réalités scolaires sont différentes selon qu'il s'agit des pays anciennement colonisés par le Royaume-Uni ou par la France. Des observations faites au Zimbabwe ou en Ouganda n'ont pas les mêmes significations au Rwanda ou au Burundi tout proches. Il en est de même entre le Nigeria et le Bénin, le Togo et le Ghana, etc.

En s'interrogeant sur la validité des résultats des recherches de comparaisons internationales Nord/Sud, dans un pays comme le Sénégal, la recherche vise à élaborer des éléments propices à la formulation de nouvelles hypothèses explicatives. Ces recherches de comparaison complètent le processus récursif que la recherche tente de mettre en oeuvre. En effet, les éléments de réponse à la question des comparaisons internationales permettront d'élaborer des éléments de réponse à la question générale.

## II- Eléments d'échantillonnage

La présente recherche est basée principalement sur la *méthode des cohortes reconstituées*.

LEGENDRE (1993, p. 208-209) définit *une cohorte* comme étant «l'ensemble des élèves fréquentant ou ayant fréquenté la même classe (échelon du programme d'études au cours du même intervalle de temps». Cette définition peut être rapprochée de celle du Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Selon De LANDSHEERE (1979, p. 48), la notion de cohorte s'applique à «l'ensemble de la population née à la même date ou dans le même intervalle de temps».

La définition que De LANDSHEERE propose de la cohorte peut être apparentée à l'idée de génération. Pour LEGENDRE (1993, p. 208-209), par contre, la cohorte est distincte de *la génération* (même date de naissance), et de *la promotion* (même année d'achèvement des études). Cependant De LANDSHEERE (1979, p. 48) définit aussi la cohorte, par extension, comme «l'ensemble des sujets étudiant au même niveau scolaire, à un moment donné».

LEGENDRE ne propose pas de définition de *la méthode des cohortes*. D'après le Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation (De LANDSHEERE, 1979, p. 48-49), *la méthode des cohortes* est «conçue pour mesurer les déperditions d'effectifs scolaires en suivant, dans les séries statistiques, la diminution des élèves de première année d'études d'un cycle à la seconde année d'études, l'année suivante, etc. Comme il ne s'agit pas entièrement des mêmes élèves, à cause des redoublements, cette méthode est appelée *méthode des cohortes apparentes*». Contrairement à cette méthode, «*la méthode de cohortes reconstituées* permet de distinguer les promotions, les redoublements et les abandons». Appliquée à deux années successives, ce modèle est dit '*méthode des cohortes stationnaires*' (d'après Debeauvais, in De LANSHEEERE, 1979, p. 49).

La définition que De Landsheere propose de la méthode des cohortes reconstituées peut être davantage précisée; car elle ne dit pas (explicitement) si la méthode s'applique à des élèves admis au même moment à suivre le même programme d'études.

En effet, l'idée de cohorte est empruntée à la vie militaire. Selon Le Petit Robert (1979), la cohorte était «pendant l'Antiquité le corps d'infanterie (formé de centurions) qui formait la dixième partie de la légion romaine». Pour les temps modernes, la cohorte peut être rapprochée de la notion de classe d'armes. Dans le contexte des armées actuelles, les appelés du contingent (ou conscrits nés la même année) recrutés au même moment et devant subir pendant la même période l'instruction militaire forment une classe. Les mêmes conscrits s'identifient d'ailleurs par leur appartenance à la même classe, c'est-à-dire principalement la date de recrutement et la période de formation ou d'instruction militaire. L'unité de lieu d'instruction renforce l'idée d'appartenance des conscrits à la même classe, à un même tout indivis.

Ainsi, pour qu'il y ait cohorte, les élèves doivent avoir été admis pour la première fois et au même moment (par exemple, la même année), dans la même classe dispensant un même niveau d'enseignement. En ce sens, la cohorte est différente de la promotion. En effet, une promotion peut être plus précisément définie comme étant un groupe d'apprenants (d'élèves) suivant la même année d'enseignement, avec des différences probables quant à l'année de la première inscription. Ainsi, les redoublants d'une classe sont de la même promotion que les élèves nouvellement inscrits, mais ils n'appartiennent pas à la même cohorte.

La méthode des cohortes reconstituées devrait, elle aussi, ne tenir compte que du groupe formé par tous les apprenants s'inscrivant pour la première fois la même année (en  $t_0$ ), pour suivre un même

programme de formation. Les primo-inscriptions ainsi identifiées forment une cohorte qui peut être ‘suivie’ jusqu’au départ définitif ou abandon du dernier élément du groupe initial, x années plus tard après l’année initiale d’inscription de la cohorte (en  $t_0 + x$ ).

Compte tenu de ces observations, l’identification des cohortes reconstituées pourrait être entreprise selon des critères spécifiques de temps, de lieu, de programme, d’objectifs et d’enseignants :

- *critère 1 : unité de temps* : inscription initiale (primo-inscription) la même année,
- *critère 2 : unité de lieu* : groupe d’apprenants fréquentant la même structure (la même salle de classe),
- *critère 3 : unité d’enseignement* : même programme suivi par tous les élèves concernés,
- *critère 4 : unité d’objectifs* : tous les élèves poursuivent les mêmes objectifs pédagogiques et visent à obtenir les mêmes diplômes,
- *critère 5 : unité d’enseignant(s)* : groupe conduit par le(s) même(s) maître(s), dans l’enseignement supérieur le critère unité d’enseignants s’applique seulement pour les cours magistraux, ou la responsabilité pédagogique et scientifique de tout ou partie d’un programme, par exemple sous la responsabilité d’un professeur titulaire.

Selon les cinq critères ainsi définis, lorsque les données concernent des groupes d’apprenants qui ont commencé leur formation au même moment (la même année), et sur les mêmes programmes ou les mêmes types de programmes, mais dans des structures différentes (par exemple, dans des écoles ou des classes différentes), les *cohortes* pourraient être considérées comme des *cohortes parallèles*. Car, les données recueillies sur de tels groupes ne pourraient être comparées qu’en neutralisant plusieurs facteurs, comme par exemple les facteurs liés aux établissements et aux enseignants.

Compte tenu des cinq critères précédemment définis, la présente recherche entreprendra l’analyse et la comparaison des données relatives aux cohortes admises la même année dans les différents départements de la Faculté des Sciences et Techniques de l’UCAD en 1986-87.

En regard des critères ‘*unité d’enseignement*’ et ‘*unité d’objectifs*’, il ne sera tenu compte que des cohortes suivant des programmes comprenant au moins trois années successives d’études et conduisant à un diplôme au moins équivalent à la licence.

La Faculté des Sciences et Techniques de l’UCAD comprend 9 entités pédagogiques et scientifiques (des unités d’enseignement et de recherche avant la lettre). Chacune de ces entités bénéficie à l’intérieur de la Faculté d’une relative autonomie administrative. Ce sont :

- le Département de Mathématique,
- le Département de Physique,
- le Département de Chimie,
- le Département de Biologie animale,
- le Département de Biologie végétale,
- le Département de Géologie,
- l’Institut des Sciences de la Terre (IST),
- l’Institut des Sciences de l’Environnement (ISE),
- et le Centre de Recherches Biologiques sur la Lèpre (CRBL)

Les Départements et Instituts de la Faculté dispensent (ou collaborent à) 62 programmes de formation, depuis la première année du premier cycle jusqu'aux Doctorat de troisième cycle et d'état. Contrairement aux autres départements, l'Institut des Sciences de l'Environnement (ISE) recrute seulement à partir de la maîtrise. Il n'y existe pas de premier et de deuxième cycle. Les étudiants y sont admis pour préparer des diplômes d'un niveau au moins équivalent à celui du troisième cycle : Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA), Doctorat de troisième cycle, Doctorat d'état.

Les Départements ci-dessous de la faculté des Sciences et Techniques de l'UCAD offrent ou collaborent à des programmes de formation conduisant en trois ans à la licence ou à un diplôme équivalent :

- Département de Mathématique,
- Département de Physique,
- Département de Chimie,
- Département de Biologie animale,
- Département de Biologie végétale,
- département de Géologie,
- Institut des Sciences de la Terre (IST).

Chacun de ces sept Départements admet, en première année, des étudiants titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme admis en équivalence.

Au plan strictement administratif ou statutaire, les sept départements ou instituts ainsi identifiés ont tous :

- un premier cycle comprenant deux années d'études,
- un deuxième cycle comprenant également deux années : une année de licence, une année de maîtrise
- et un troisième cycle.

Ces départements offrent également un encadrement pédagogique et scientifique pour le Doctorat d'état.

Au plan pédagogique, aucun de ces sept départements n'organise seul des formations conduisant à la licence. En réalité, les trois premières années d'études conduisant à la licence sont en Faculté des Sciences des '*troncs communs*'. Il existe ainsi trois grands groupes de programmes ou orientations en Faculté des Sciences :

1. l'orientation *Sciences Naturelles* par les Départements de Biologie Animale, de Biologie Végétale et de Géologie;
2. l'orientation *Math-Physique* par les Départements de Mathématiques et de Physique;
3. l'orientation *Physique-Chimie* par les Départements de Chimie et de Physique.

La présente recherche s'intéresse à *tous les étudiants inscrits pour la première fois en première année* dans ces orientations *en 1986/87*. Elle collectera toutes les informations concernant ces cohortes, de 1986-87 à 1993-94, année académique officiellement 'invalidée' à la suite des grèves.

Ainsi, les étudiants inscrits pour la première fois en première année en Math-Physique, ou en Physique et Chimie ou en Sciences Naturelle seront suivis sur un total de huit (08) années universitaires. Chaque étudiant sera marqué et suivi jusqu'à la fin de l'année où il s'inscrit pour la dernière fois.

Au cours de cette période de huit ans (1986-87 à 1993-94), les étudiants qui n'ont pas redoublé devaient se présenter à :

1. *la licence* en 1988/89, soit trois ans après l'inscription en première année en 1986-87;
2. *la maîtrise* en 1989/90, soit quatre ans après l'inscription en première année en 1986-87.

Cependant, l'année scolaire 1987-88 avait été une 'année blanche' pour tout le système d'enseignement du Sénégal. Il s'en était suivi un redoublement général à tous les niveaux, depuis l'enseignement élémentaire jusqu'à l'enseignement supérieur, hormis les écoles nationales post-secondaires ou post-supérieures comme l'Ecole Normale Supérieure.

Compte tenu de ce redoublement général, les étudiants de 86-87 auraient dû être :

1. en année de licence en 1989/90,
2. en année de maîtrise en 1990/91.

La Faculté des Sciences et Technique de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar a été retenue comme terrain de la présente recherche, compte tenu des facilités d'accès aux dossiers et aux archives, pour quatre raisons principales.

Ces quatre raisons ayant déterminé le choix sont :

- en principe, la gestion des dossiers des étudiants a été informatisée en Faculté des Sciences en 1986/87;
- traditionnellement, les étudiants sénégalais sont réputés fuir les études scientifiques;
- contrairement à l'opinion, les résultats en première année à la Faculté des Sciences sont moins catastrophiques. Il serait donc intéressant d'isoler les facteurs qui peuvent contribuer à expliquer ces scores inattendus;
- les effectifs de la Faculté présentent généralement près du 1/5 des inscriptions à l'UCAD (voir tableaux ci-dessous), même si elles semblent diminuer progressivement de 1986-87 à nos jours (voir tableaux ci-dessous).

Les inscriptions en Faculté des Sciences et Techniques peuvent être comparées, aux effectifs globaux de l'UCAD, d'une part, et aux effectifs des quatre autres Facultés, d'autre part.

Administrativement, «l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar comprend des facultés, des Ecoles Nationales Supérieures de formation professionnelle, des instituts d'enseignement de Facultés et des instituts d'Université de recherche» <sup>(19)</sup>. Elle regroupe treize établissements autonomes et onze instituts d'université directement rattachés au Rectorat.

#### ***A- Les établissements autonomes :***

Cinq Facultés, sept école nationales et un institut de recherche ont le statut d'établissement autonome; ce qui leur confère une relative souplesse de fonctionnement, en les dotant de la personnalité juridique et de l'autonomie financière.

#### ***1°-Les Facultés :***

Les Facultés ont des instituts spécialisés.

#### ***Facultés***

1- Faculté des Sciences et Techniques

#### ***Instituts spécialisés***

Institut des Sc. de la Terre (IST)

Centre de Recherche Biologique sur la Lèpre (CRBL)

Institut des Sc. de l'Environnement (ISE)

Institut de Mathématiques Appliquées (IMA)

2- Faculté des Lettres et Sc. Humaines

Institut des Langues Etrangères

Appliquées (ILEA)

Centre des hautes Etudes Afro-Ibéro-Américaines (CHE)

3- Faculté des Sc. Juridiques et Politiques

Centre de Recherche, d'Etudes et de Documentation sur les Institutions et la Législation Africaines (CREDILA)

<sup>19</sup> - Université Cheikh Anta Diop de Dakar (1994-1995). Présentation générale. Formation. Recherche-développement. Coopération. Dakar : UCAD/RECTORAT Direction de la Pédagogie et des Réformes Universitaires.

**Facultés**

4- Faculté des Sc. Economiques et de  
Gestion

5- Faculté de Médecine et de Pharmacie

**Instituts spécialisés**

Centre de Recherches Economiques  
Appliquées (CREA)

Institut d'Odontologie et de Stomatologie  
(IOS)

**2°- Les écoles nationales et les instituts de recherche**

- l'Ecole Normale Supérieure (ENS),
- l'Ecole Nationale Supérieure Universitaire de Technologie (ENSUT),
- l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique et Professionnel (ENSETP),
- l'Ecole Polytechnique de Thiès (EPT)<sup>(20)</sup>
- l'Ecole des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD),
- le Centre d'Etudes des Sciences et Techniques de l'Information (CESTI),
- l'Institut National Supérieur de l'Education Populaire et du Sport (INSEPS),
- l'Institut Fondamental d'Afrique Noire Cheikh Anta Diop (IFAN CAD).

**B- Les instituts d'université directement rattachés au Rectorat :**

- l'Institut de Santé et Développement (ISD),
- l'Institut de Médecine Tropicale Appliquée (IMTA),
- l'Institut des Droits de l'Homme et de la Paix (IDHP),
- l'Institut du Français pour les Etudiants Etrangers (IFE),
- l'Institut de Pédiatrie Sociale (IPS),
- le Centre d'Etudes sur les Energies Renouvelables (CERER),
- l'Institut de Technologie Nucléaire Appliquée (ITNA),
- le Centre de Recherches Psychologiques (CRPP),
- l'Institut de Recherche sur l'Enseignement de la Mathématique, de la Physique et de la Technologie (IREMPT),
- le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD)
- la Bibliothèque Universitaire (BU).
- le centre ou institut d'Etude de la Population (octobre 96)

Deux établissements très proches de l'UCAD n'en dépendent pas au plan administratif :

- L'Ecole Inter-Etat des Sciences et Médecine Vétérinaires (EISMV),

<sup>20</sup> - En avril-mai 1995, l'ENSUT, l'ENSETP et l'EPT ont été regroupées en une seule structure : l'Ecole Supérieure Polytechnique qui s'apprête à lâcher l'ENSETP.

- et le Centre des Oeuvres Universitaire de Dakar (COUD).

Les effectifs des étudiants de l'ensemble des établissements de formation généralement regroupés sous l'appellation Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) ont évolué comme indiqué sur le tableau ci-dessous de 1986-87 à 1993-94 <sup>(21)</sup> :

**Tableau 14 :** Evolution des effectifs de l'UCAD de 1986/87 à 1993/94 :

	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
Total UCAD	14136	15759	14950	16582	17810	21745	21939	23938

Comparativement à l'ensemble UCAD, pour la même période, les effectifs des cinq principales facultés (Lettres et Sciences Humaines, Sciences et Techniques, Sciences Juridiques, Sciences Economiques, Médecine et Pharmacie) ont évolué comme suit :

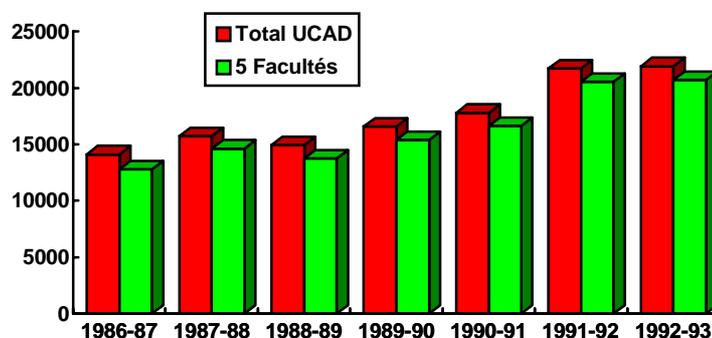
**Tableau 15 :** Evolution comparée des effectifs ensemble UCAD / 5 Facultés de 1986-87 à 1992-93 <sup>(22)</sup> :

	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Total UCAD	14136	15759	14950	16582	17810	21745	21939
5 Facultés	12817	14641	13756	15399	16630	20548	20698
% 5 Facultés	90,67	92,91	92,01	92,87	93,38	94,50	94,34

La comparaison des effectifs globaux de l'UCAD sur la période allant de 1986-87 à 1992-93 montre un très net déséquilibre de l'enseignement supérieur en faveur des études de type classique, c'est-à-dire pour les Lettres et les Sciences Humaines, les Sciences, le Droit, l'Economie et la Médecine (voir tableau 15 et histogramme 7 ci-dessous).

<sup>21</sup> - Pour les effectifs globaux de l'UCAD de 1987-88 à 1993-94, voir Souleymane NIANG (mai 1994). L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Stratégies prospectives et mise en oeuvre. Dakar : UCAD/ RECTORAT, p. 5. Pour les effectifs de l'UCAD en 1986-87, voir Souleymane NIANG (juillet 1992). Rapport annuel pour la rentrée universitaire 1992-1993. Dakar : UCAD/ RECTORAT, voir p. 17. Les données relatives à la Faculté des Sciences et Techniques proviennent du Service de la Scolarité de cette faculté.

<sup>22</sup> - Voir Souleymane NIANG (juillet 1992). Rapport annuel pour la rentrée universitaire 1992-93. Dakar : UCAD/RECTORAT, pp 17 à 20. Pour 1992-93, voir Souleymane NIANG (mai 1994). L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Stratégies prospectives et mise en oeuvre. Dakar : UCAD/RECTORAT, p 9.

**Histogramme 7** : Effectifs globaux UCAD / effectifs des 5 Facultés de 1986-87 à 1992-93 :

Qu'en est-il des effectifs de la Faculté des Sciences comparés à ceux de l'ensemble UCAD, d'une part, et à ceux des cinq facultés ?

Entre 1986-87 et 1993-94, les effectifs de la Faculté des Sciences et Techniques <sup>(23)</sup> ont évolué comme suit :

*a- par rapport aux effectifs globaux de l'UCAD :*

**Tableau 16a** : Evolution des effectifs ensemble UCAD / Faculté des Sciences 1986/87 à 1993/94

	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
Total UCAD	14136	15759	14950	16582	17810	21745	21939	23938
Fac. Sciences	2975	3278	3048	3368	3420	3855	3895	3803
% Sciences	21,05	20,80	20,39	20,31	19,20	17,73	17,75	15,89

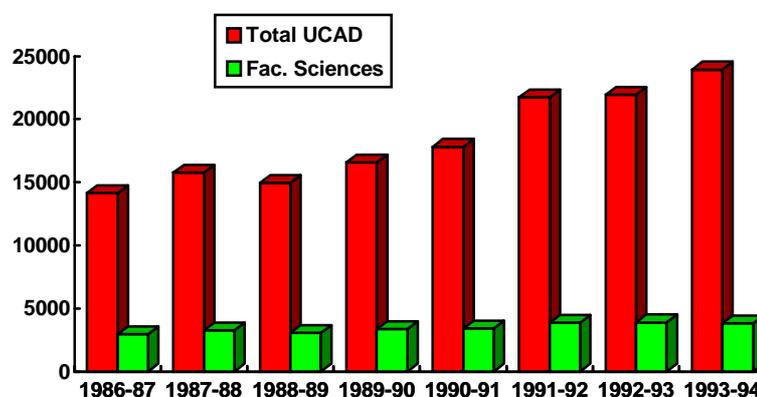
Jusqu'au début des années 1990, les effectifs de la Faculté des Sciences et Techniques représentaient 1/5<sup>ème</sup> des effectifs globaux de l'UCAD (voir histogramme 8 ci-dessous). A partir de 1990-91, alors que les effectifs augmentent en valeur absolue, ceux de la Faculté des Sciences diminuent en valeur relative. Est-ce un signe indiquant :

- la faiblesse interne du système global d'enseignement dans les disciplines scientifiques ?

<sup>23</sup> - Pour les effectifs globaux de l'UCAD de 1987-88 à 1993-94, voir Souleymane NIANG (mai 1994). L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Stratégies prospectives et mise en oeuvre. Dakar : UCAD/ RECTORAT, p. 5. Pour les effectifs de l'UCAD en 1986-87, voir Souleymane NIANG (juillet 1992). Rapport annuel pour la rentrée universitaire 1992-1993. Dakar : UCAD/ RECTORAT, voir p. 17. Les données relatives à la Faculté des Sciences et Techniques proviennent du Service de la Scolarité de cette faculté.

- la faible attraction des études scientifiques au Sénégal, confirmant l'opinion généralement admise que l'héritage colonial a durablement installé le goût de la littérature au détriment des sciences ?

**Histogramme 8** : Evolution des effectifs : UCAD et Faculté des Sciences entre 1986-87 et 1993-94 :



Alors qu'en 1986-87, 21,05 % des 14136 étudiants inscrits à l'UCAD l'étaient en Faculté des Sciences, ils ne représentaient plus que 15,89 % des 23938 étudiants en 1993-94.

*b- par rapport à l'effectif total des 5 Facultés :*

Les effectifs de la Faculté des Sciences semblent décroître comparativement aux effectifs globaux de l'ensemble des cinq facultés. Ils sont passés de 23,21 % en 1986-87 contre seulement 18,82 % en 1992-93 (voir tableau ci-dessous).

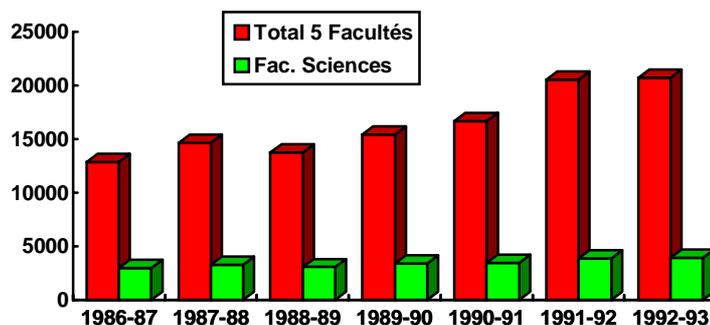
**Tableau 16b** : Evolution comparée des effectifs ensemble 5 Facultés / Fac. de Sciences 1986-87 à 1992/93 <sup>(24)</sup>

	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Total des 5 Facultés	12817	14641	13756	15399	16630	20548	20698
Fac. Sciences	2 975	3 278	3048	3 368	3 420	3855	3895
% Sciences	23,21	22,39	22,16	21,87	20,57	18,76	18,82

<sup>24</sup> - Voir Souleymane NIANG (juillet 1992). Rapport annuel pour la rentrée universitaire 1992-93. Dakar : UCAD/RECTORAT, pp 17 à 20. Pour 1992-93, voir Souleymane NIANG (mai 1994). L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Stratégies prospectives et mise en oeuvre. Dakar : UCAD/RECTORAT, p 9.

Ainsi en comparant les effectifs de la Faculté des Sciences et Techniques avec ceux de l'ensemble des 5 Facultés, la même tendance à la baisse observée en comparaison des effectifs globaux de l'UCAD réapparaît.

**Histogramme 8a** : Evolution des effectifs ensemble 5 Facultés / Faculté des Sciences :



*c- par rapport à l'effectif total des 4 Facultés*

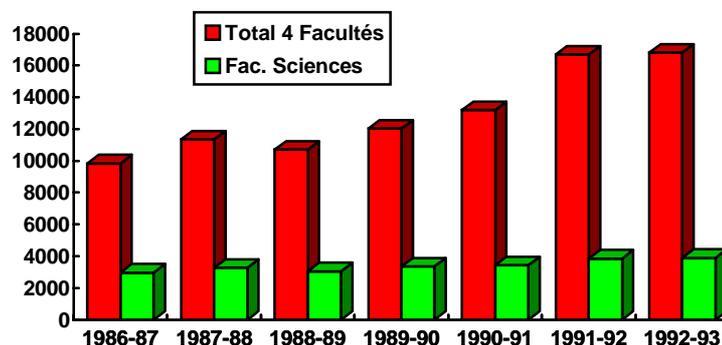
En opposant les effectifs de la Faculté des Sciences à ceux des quatre autres facultés, les mêmes tendances à la baisse peuvent être observées (voir tableau ci-dessous).

**Tableau 16c** : Evolution comparée des effectifs des 4 Facultés / Fac. des Sciences de 1986-87 à 1992-93 <sup>(25)</sup>

	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
4 Facultés	9842	11363	10708	12031	13210	16693	16803
Fac. Sciences	2 975	3 278	3048	3 368	3 420	3855	3895
% Sciences	30,23	28,85	28,46	27,99	25,89	23,09	23,18

Les effectifs en Sciences avoisinaient 1/3 de ceux des quatre autres facultés en 1986-87 et 1/4 en 1992-93.

<sup>25</sup> - Voir Souleymane NIANG (juillet 1992). Rapport annuel pour la rentrée universitaire 1992-93. Dakar : UCAD/RECTORAT, pp 17 à 20. Pour 1992-93, voir Souleymane NIANG (mai 1994). L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Stratégies prospectives et mise en oeuvre. Dakar : UCAD/RECTORAT, p 9.

**Histogramme 8b** : Evolution des effectifs des 4 Facultés / Faculté des Sciences

Comment se répartissaient les effectifs de la Faculté des Sciences en 1986-87, année de référence de la présente recherche ?

Parmi les 2975 étudiants répertoriés par le Rectorat de l'UCAD en 1994 comme inscrits en Faculté des Sciences en 1986-87, 2402 fréquentaient les trois orientations retenues selon les fichiers informatiques de cette faculté :

**Tableau 17** : Répartition des effectifs des trois principales orientations en Fac. des Sciences en 1986-87 :

Orientation	1ère année	2ème année	3ème année	Total
Maths Physique	354	101	73	528
Physique Chimie	731	222	131	1084
Sciences Nat.	529	194	67	790
Total	1614	517	271	2402

Source : Scolarité Fac. Sciences

En 1986-87, il y avait dans les trois principales orientations :

- en première année 67,19 % des inscrits;
- en deuxième année 21,52 %;
- en troisième année 11,28 %.

Parmi les 1614 étudiants inscrits en première années dans les trois principales orientations, 935 (57,93 %) s'inscrivaient pour la première fois en première année en 1986-87. Ces primo-inscriptions constituent les cohortes reconstituées selon les critères définis plus haut.

En effet, ces 935 étudiants étaient en première année en 1986-87 pour la première fois (*critère 1*), dans des Départements (*critères 2, 4 et 5*) dont les programmes (*critère 3*) conduisent au moins en trois ans à une licence (*critère 5*). Selon ces critères, chacun des trois groupes inscrits dans les trois principales orientations constitue une cohorte reconstituée.

Par orientation, les 935 étudiants se répartissent comme suit par option :

Options	Effectif	%
MP1	191	20,4
PC1	399	42,7
SN1	345	36,9

*Comment s'est déroulé leur trajet scolaire entre 1986-87 année de leur première inscription, et 1993-94 ?*

1993-94 a été retenue comme année théorique d'abandon du dernier élément des cohortes reconstituées. L'année avait été invalidée par les autorités de l'UCAD, suite aux mouvements de grèves des étudiants. Année invalidée signifie administrativement que tous les étudiants sont considérés comme ayant échoué à tous les examens.

**Tableau 18 :** Evolution des effectifs de la cohorte 1986-87 par année et par niveau d'études

	1 <sup>è</sup> année	2 <sup>è</sup> année	3 <sup>è</sup> année	4 <sup>è</sup> année	5 <sup>è</sup> année	6 <sup>è</sup> année	7 <sup>è</sup> année	Abandons	Total
86-87	935								935
Ab. 87	126							126	
87-88	716	93							809
Ab. 88	82	7						89	
88-89	634	86							720
Ab. 89	208	11						219	
89-90	205	240	56						501
Ab. 90	126	5	4					135	
90-91	45	166	115	40					366
Ab. 91	32	23	5	11				71	
91-92	10	75	121	71	18				295
Ab. 92	8	31	5	14	4			62	
92-93	1	27	98	75	20	12			233
Ab. 93	1	27	98	75	20	12		233	
Total								935	

92-93	1	27	98	75	20	12		3	233
Ab. 93	1	18	8	16	6	3		52	
93-94	0	4	65	75	17	16	4		181
Total									

Ab. = abandon, il s'agit en réalité des étudiants qui ne se réinscrivent pas au terme de l'année considérée.

Ces données ont été établies en consultant les fichiers informatiques de la Faculté des Sciences, les dossiers pour les candidats encore inscrits en 1994-95 et les archives pour ceux qui ne figuraient plus sur les listes de la faculté en 1994-95. Il s'agit ici d'un premier résultat de traitement des données dans la présente recherche.

Comment se caractérisent les 935 étudiants de 1986-87 ?

Qui étaient-ils ?

D'où venaient-ils ?

Quel niveau avaient-ils en arrivant en Faculté des Sciences ?

Quel baccalauréat avaient-ils obtenu ?

Quel est leur indice de performance scolaire pondéré (IPS) ?

La contribution empirique de la recherche tentera de répondre à ces questions.

### III- Sources et collecte des données.

Toutes les données proviennent de la Faculté des Sciences et Techniques :

- des Services administratifs pour toutes les informations relatives aux enseignants;
- des Services de la scolarité pour toutes les informations à caractère pédagogique;
- des archives pour les étudiants ne figurant pas sur les listes des inscrits en 1994-95.

L'analyse des résultats académiques obtenus, année après année, à partir des examens universitaires de 1986-87, par les 935 étudiants des trois cohortes reconstituées permettra de mesurer notamment le poids du facteur durée des études dans une année et dans un cycle. Il s'agira en l'occurrence de déterminer la rapidité des cursus universitaires en fonction notamment de la durée du séjour dans un programme d'études.

### IV- Mesure des variables.

Selon la catégorisation des étudiants, principale matière première ou ressource, la présente recherche tente d'étudier le degré de relation entre les différents types de variables synthétisées par des macro-variables (voir supra analyse de l'efficacité et de l'équité). Les macro-variables ainsi identifiées ont permis d'énoncer des équations principales en rapport avec l'efficacité et avec l'équité. Les méthodes statistiques qui seront utilisées permettront d'effectuer des tris à plat pour les recherches de description, et des tris croisés pour les recherches de comparaison et de relation <sup>(26)</sup>.

Le statut des variables (indépendantes ou dépendantes) dépend des hypothèses qui seront testées.

#### 1°- Mesures relatives à l'efficacité :

Toutes les variables identifiées lors de l'analyse des concepts d'efficacité et d'équité et définies comme des variables à l'entrée, en cours et à la fin de la formation sont des variables indépendantes dans les équations d'efficacité.

Pour l'analyse de l'efficacité, les variables dépendantes sont le rapport entre les outputs et les inputs.

#### 2°- Mesures relatives à l'équité :

La principale variable dépendante de l'équité socio-économique d'accès est le taux ( $T_{ni}$ ) de répartition des étudiants en fonction des principales variables indépendantes.

L'efficacité externe ne fera pas l'objet de mesures directes dans la présente recherche.

---

<sup>26</sup>- Voir Bernadette BONHIVERS et Jean-Marie DE KETELE (1986) : Pratique de la statistique, Bruxelles : de Boeck Université. Voir également Louis D'HAINAUT (1978) : Concepts et méthodes de la statistique, Tome 2, Bruxelles/Paris : Labor-Nathan, 1978, Collection Education 2000.

## V- Principales étapes de la recherche.

L'objectif général poursuivi par la présente recherche est à la fois comparatif et évaluatif. Il s'agit de comparer les explications probables aux phénomènes observés à l'UCAD avec les explications tentées à la suite des recherches de comparaison internationale. La comparaison ainsi visée se fonde sur l'analyse et l'interprétation des données relatives à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). L'UCAD est donc le cadre général de la présente recherche. La Faculté des Sciences et Techniques en est le cadre spécifique. Les données sont relatives aux orientations Sciences Naturelles, Mathématiques et Physique, et Physique et Chimie.

Alors que la plupart des diagnostics qui ont été faits sur les dysfonctionnements de l'UCAD utilisent des données de type transversal, la présente recherche se fonde principalement sur des données de type diachronique. Celles-ci devraient permettre de mieux comprendre et de mieux expliquer les dysfonctionnements auxquels des solutions devront être trouvées pour améliorer notamment les résultats internes et externes de l'UCAD.

A cet effet, les résultats de l'analyse et l'interprétation des données seront présentés en trois étapes. Chaque étape comprendra la présentation des résultats aux différents tests statistiques qui seront appliqués et l'élaboration d'éléments de solution aux difficultés identifiées.

La première étape en vue d'un diagnostic le plus précis possible de la situation requiert l'identification des étudiants selon des critères socio-démographique et socio-économiques. Cette identification devra être précisée par l'établissement du profil pédagogique des élèves qui entrent à l'université. Le profil pédagogique sera mesuré grâce à l'indice pondéré de performance scolaire. L'indice est élaboré ici à partir des résultats obtenus au baccalauréat.

La seconde étape s'intéresse à établir différents indicateurs d'efficacité interne en particulier. Les indicateurs seront mesurés en trois temps :

1. globalement pour l'ensemble des trois principales orientations comme formant un tout,
2. séparément pour chacune,
3. et comparativement.

Estimant qu'en toute objectivité l'évaluation de l'efficacité ne devrait pas s'attarder sur les différenciations individuelles, la troisième étape tentera de mesurer le degré d'équité. L'équité serait alors une autre façon d'apprécier l'efficacité en tenant compte justement des caractéristiques propres aux individus, aux structures et aux programmes de formation. A cette fin, l'évaluation de l'équité sera entreprise en fonction :

- des caractéristiques socio-démographiques, socio-économiques et des antécédents scolaires des étudiants,
- des résultats qu'ils obtiennent à l'université, les résultats seront ici analysés en répartissant les étudiants selon des catégories qui croisent les caractéristiques et les antécédents scolaires,
- des orientations (Sciences Naturelles, Math-Physique, Physique-Chimie) elles-mêmes, considérées comme des structures et des programmes.

La conclusion générale tentera de dégager la contribution de la présente recherche à la compréhension des problèmes qui se posent dans l'enseignement, les solutions qu'elle pourrait impliquer, et les prolongements souhaitables par des recherches ultérieures.