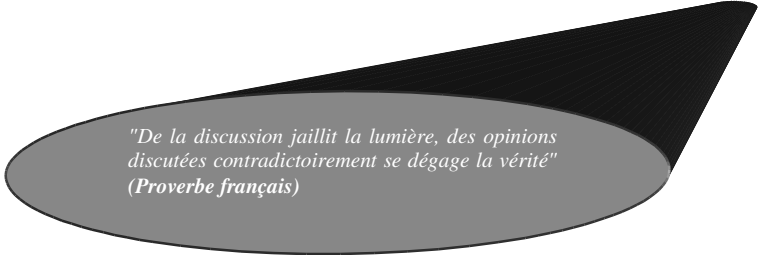


Section 1 :

Contexte général, présentation et plan de la recherche

- I-1. Introduction
- I-2. Contexte général de la recherche
- I-3. Présentation de la recherche
- I-4. Plan de la recherche
- I-5. Conclusions



*"De la discussion jaillit la lumière, des opinions
discutées contradictoirement se dégage la vérité"
(Proverbe français)*

I-1. Introduction

Cette section est consacrée à la présentation générale de la recherche. Privilégiant l'approche descriptive, son but est : i) de clarifier le contexte général de la recherche ; ii) de montrer les caractéristiques essentielles qui font sa spécificité ; et iii) de présenter le plan.

En plus de cette introduction et d'une conclusion, qui permettra aussi d'annoncer la section suivante, cette première section comprend trois grandes parties : la description du contexte général dans lequel la recherche a été menée ; la présentation de cette dernière avec un accent particulier sur les principaux éléments qui la rendent spécifique et innovante ; l'explicitation du plan de la thèse pour rendre visible les articulations entre ses différentes parties.

I-2. Contexte général de la recherche

Depuis sa création, l'UCAD est le principal débouché des jeunes Sénégalais qui ont fini (avec succès) leurs études secondaires¹. A ce titre, elle a joué un rôle primordial dans la mise en place et le développement de secteurs essentiels de la vie nationale tels que la fonction publique, le secteur privé, les secteurs sociaux, l'éducation en particulier. En effet, comme dans tous les pays nouvellement indépendants d'Afrique, l'éducation des masses et la formation des ressources humaines (cadres) nécessaires à l'édification de la Nation ont été vite comprises comme étant des priorités ainsi qu'en témoignent les recommandations prises par l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) lors de son sommet de 1963 tenu à Addis-Abeba et, plus récemment, la Loi d'Orientation de l'Éducation au Sénégal².

Les orientations politiques, influencées à divers degrés par le modèle socialiste (régime du Parti – État, collectivisation des ressources nationales, État – providence, planification de l'économie, etc.) avaient fini de rendre l'Université en particulier, le système éducatif en général, totalement dépendants des subsides de l'État. L'Université ne pouvait donc être à l'abri des crises et soubresauts de cet acteur (l'État) qui y a quasiment un statut de pouvoir organisateur³.

Les déséquilibres économiques croissants que connaît le Sénégal, l'adoption, au début des années 80, des politiques d'ajustement structurels (sous la férule des institutions financières internationales que sont la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International), l'effondrement du modèle socialiste et la primauté du courant politique et aussi économique d'obédience libérale ont eu pour conséquences, entre autres, le plafonnement du budget de

¹ Au Sénégal, comme dans toutes les anciennes colonies françaises, il s'agit des élèves qui ont réussi à l'examen final de fin du secondaire : le baccalauréat. C'est un examen national organisé par l'Office du Baccalauréat qui est un Service Technique du Rectorat de l'UCAD.

² La Loi 91-22 du 16 février 1991. La Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale définit les finalités de l'Éducation Nationale, ses principes généraux, ainsi que ses niveaux, structures et objectifs généraux. Elle assigne à l'Enseignement Supérieur Sénégalais une mission première d'enseignement et de formation. Il doit, à l'instar de l'école dans son ensemble, contribuer aussi à égaliser les chances de réussite sociale et à former les cadres dont le pays a besoin pour son développement.

³ L'Université dispose certes d'instances délibératives et jouit d'une certaine autonomie. Toutefois, il est important de relever que toutes les décisions importantes (création de nouvelles filières, implémentation et/ou révision de programmes, création de postes d'enseignement et de recherche, procédures et modes d'évaluation, budget, etc.) doivent être entérinées par l'État. La nomination du Recteur est une prérogative discrétionnaire du Président de la République. En outre, les « questions majeures » (revendications des étudiants, des enseignants et du personnel administratif, technique et de service) sont négociées et solutionnées, dans presque tous les cas, par les autorités Gouvernementales et même à la Présidence de la République. Ce phénomène semble s'être accentué avec l'arrivée au pouvoir du Président Abdoulaye WADE.

l'UCAD dans la deuxième moitié des années 1990. D'où la diminution de fait des ressources de l'UCAD⁴. Malgré le dégel du budget, la tendance à la diminution des ressources persiste, du fait que *"cette augmentation est affectée par la rigidité à la baisse des salaires, par l'inflation et par la demande d'éducation croissante ; elle ne se traduit donc pas en dotation supplémentaire d'intrants éducatifs"* (MEN, 1997 : 15). Ce constat cadre avec ceux qui ont été faits par l'UNESCO (1998) et la Banque Mondiale (1994-a) d'une diminution, pour l'Université, des ressources effectives ramenées par étudiant dans les « pays les moins développés » et notamment en Afrique sub-saharienne⁵.

Tableau I-1 : Évolution des budgets de l'Éducation et de l'UCAD, ainsi que des effectifs et des dépenses par étudiant

	Budget de l'UCAD ⁱ	Effectif de l'UCAD ⁱ	Dépenses par étudiant ⁱⁱ
1991/92*	9 242 039 400	21 791	424 121,858
1993	6 142 697 000	21 722	282 786,898
1994	X ⁱⁱⁱ	23 046	X ⁱⁱⁱ
1995	8 433 358 816	22 529	374 333,473
1996	8 460 617 786	20 828	406 213,644
1997	8 465 617 786	23 660	357 802,950
1998	8 665 934 424	23 992	361 201,001
1999	9 072 199 006	23 664	383 375,550
2000	9 365 679 832	X ⁱⁱⁱ	X ⁱⁱⁱ
2001	12 027 243 482	28 006	429 452,385
2002	12 760 546 411	31 161	409 503,752
2003	13 161 877 446	37 192	353 890,015
2004	16 166 310 894	42 431	381 002,354
2005	16 558 207 799	48 066	344 488,990

Source : MEN/DPRE/BSS :

ⁱ D'après Rectorat UCAD.

ⁱⁱ Calculés suivant la formule : **budget total/nombre total d'étudiants.**

* 1991/92 correspond à une année budgétaire de 18 mois.

ⁱⁱⁱ données non disponibles.

La part importante de la contribution de l'État dans le budget de l'UCAD fait que l'exécution du budget est fortement tributaire des aléas des recettes publiques. Il est donc possible que les taux d'exécution des budgets soient relativement faibles du fait que les crédits votés ne sont pas toujours entièrement libérés et utilisés. Par suite, les dépenses

⁴ En fait, les montants bruts ne permettent pas de suivre, en toute rigueur l'évolution du budget d'une institution. Il y a lieu de tenir compte des nécessaires réajustements économiques pour pouvoir faire des comparaisons valides des budgets d'une année à l'autre. En effet, il est difficile de comparer les dépenses sans tenir compte de l'évolution des prix et de la monnaie ; en d'autres termes de l'évolution du coût de la vie. Le fait de rapporter les montants des budgets de différentes années à une année de référence permet de voir ce que chaque budget aurait permis de faire s'il avait été utilisé en l'année de référence. On parle alors de *Parité de Pouvoir d'Achat (PPA)*.

⁵ Si nous prenons l'exemple des années 1993 et 1995, il faudrait pouvoir apprécier l'effet de la dévaluation de la monnaie officielle en cours au Sénégal (le Franc CFA) survenue au courant du mois de janvier de l'année 1994 surtout si l'on considère la forte dépendance de l'Université vis-à-vis de l'extérieur (produits, matériels et équipements de laboratoire, revues spécialisées, etc. sont importés et ne sont pas considérés comme des produits de consommation courante).

effectives par étudiant seraient encore plus faibles que les montants indiquées dans le Tableau I-1. Les arbitrages ne tiennent pas toujours compte des actions les plus « coûts-efficaces » mais sont "*rendus en fonction du caractère plus ou moins incompressible [et/ou sensible] des dépenses (items prioritaires des budgets, les salaires par exemple)*" (RASERA J.B., JAROUSSE J.P. et NOUMON C.R., 2005 : 128). Une des conséquences, c'est le lourd endettement de l'UCAD vis-à-vis de ses fournisseurs et des institutions sociales (la Caisse de Sécurité Sociale et l'Institut de Prévoyance Retraite du Sénégal).

Parallèlement à la diminution de ses ressources, l'UCAD fait face à une crise dont les manifestations peuvent être appréhendées à travers sept axes (DIENG B.D., 2000).

A. L'augmentation de la demande en éducation supérieure (essentiellement universitaire dans le cas du Sénégal).

Les populations semblent avoir pris conscience des bénéfices que pourraient offrir l'école en général, la formation universitaire en particulier. Il s'y ajoute les effets de la forte croissance démographique nationale qui entraînent une augmentation constante de la population en âge d'accéder à l'enseignement supérieur. Contrairement aux pays développés et à certains pays émergents comme la Tunisie (GUYOT J.L., 1991-b), le Sénégal n'a pas encore réalisé sa transition démographique. D'où une massification quantitative et qualitative⁶.

B. Le phénomène, qui ira croissant, de chômage des diplômés de l'UCAD.

Le monde du travail aurait évolué plus vite que l'UCAD. En effet, le désengagement de l'État, principal agent recruteur jusque-là, se produit en même temps que l'émergence et le développement fulgurant du secteur informel et, dans une moindre mesure, du secteur privé qui ont des besoins en ressources humaines autres. L'inadéquation formation-emploi est flagrante (efficacité et efficience externes) (SALL H.N., 1996 ; SALL H.N. & DE KETELE J.M., 1997).

C. L'instabilité chronique du climat social.

⁶ L'idée de massification renvoie tantôt à l'augmentation des effectifs qui ne s'accompagne pas d'une augmentation des capacités d'accueil, tantôt à la diversification des origines sociales des étudiants. Dans le premier cas, nous parlerons de *massification quantitative* et dans le second cas de *massification qualitative*.

Entre le milieu des années 1980 et maintenant, l'UCAD a connu une année à session unique (1984), une année blanche (1988), une année invalidée (1993)⁷ et de nombreuses années pendant lesquelles les programmes n'ont pas été menés à terme ou l'ont été dans des conditions pas toujours souhaitables : organisations de rattrapages (cours, TD, TP et/ou évaluations) rapprochés en fin d'année par exemple. Il est rare de vivre une année universitaire sans perturbations. L'évaluation du temps effectif de séances d'enseignement révélerait une réalité difficilement soupçonnée. Dans certains établissements, la tenue des vingt cinq semaines académiques est rarement effective. Le rapide développement de l'enseignement supérieur de type privé (tout au moins payant) pourrait, en partie s'expliquer par cette situation qui finit par installer l'idée selon laquelle « on ne va pas à l'UCAD pour travailler, mais plutôt pour perdre son temps ».

D. La régression de l'encadrement des étudiants.

Au plan quantitatif, entre les années universitaires 1988/89 et 2000/01, le taux d'encadrement des étudiants a diminué constamment, passant de 56,20‰ (NIANG S., 1994) à 44,22‰ (valeur proche de celle atteinte déjà en 1992/93 soit 42,07‰, donc même en deçà de sa valeur de 1987/88 qui était de 46,83‰ (NIANG S., 1994).

Au plan qualitatif, avec la décroissance du ratio des Professeurs et Maîtres de Conférences dans le total du corps enseignant (Tableau I-2⁸). De 1987/88 à 1993/94, l'effectif des enseignants de rang B (Assistant et Maître Assistant) a toujours été au moins quatre fois plus important que celui des enseignants de rang magistral (rang A, Maître de Conférences et Professeur). À partir de 1994/95, on assiste à un rééquilibrage. Il n'y a pratiquement plus que deux fois plus d'enseignant de rang B que de rang A. Toutefois, ces chiffres cachent des disparités énormes entre les différentes composantes de l'UCAD. En 2004/05, sur les 56 enseignants que comptait la FASEG, on comptait 10 enseignants de rang A (soit un ratio rang B/rang A = 5), au CESTI, on ne dénombrait qu'un enseignant de rang A pour 12 de rang B. En plus de la tenue probable d'enseignements

⁷ Il convient de différencier une *année blanche* d'une *année invalidée*. Une année blanche correspond à un redoublement général non comptabilisé dans le cursus académique de l'étudiant tandis qu'une année invalidée est comptabilisée comme un redoublement suite à une année normale. Seulement, lors d'une année invalidée, il n'y a pas d'évaluation des étudiants. Suite à l'année blanche de 1988, un accord tacite paraissait être trouvé pour sa non-comptabilisation dans le cas où une limite d'âge serait fixée comme pour le recrutement dans la Fonction Publique ou dans certaines écoles et instituts.

⁸ Il ne nous a pas été possible d'avoir des données concernant les années académiques 1994/95 et 1995/96 même au niveau du Rectorat du fait que les statistiques n'y sont pas toujours tenus à jour. Les données que nous présentons ici avaient été préparées (jusqu'en 1993-94) pour les besoins de la Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement Supérieur au Sénégal. Les autres sont tirées des documents de présentation des budgets.

par des « non qualifiés », c'est-à-dire des enseignements n'ayant pas les titres requis pour le travail qu'ils sont amenés à faire⁹, se pose le problème de la supervision des activités pédagogiques et de recherche (NIANG S., 1994), principales missions de l'Université. Il se pose aussi le problème de la prise en charge correcte de l'ensemble des heures de travaux dirigés et pratiques si l'on tient compte de la différence de charge horaire entre les deux rangs.

Tableau I-2 : Répartition des enseignants de l'UCAD suivant le grade de 1987/88 à 2005/2006 et pourcentage de rang B dans le corps enseignant

	Corps enseignant	Corps magistral	Total rang B	% rang B	Maîtres Assistants	Assistants
1987/88	738	160	578	78,32	150	428
1989/90	856	170	686	80,14	205	481
1990/91	1 089	194	895	82,18	211	684
1993/94	888	127	761	85,70	219	542
1994/95	-	-	-	-	-	-
1995/96	-	-	-	-	-	-
1996/97	1 003	229	774	77,17	297	477
1997/98	943	221	722	76,56	294	428
1998/99	955	240	715	74,87	303	412
1999/00	947	253	694	73,28	320	374
2000/01	977	269	708	72,47	337	371
2001/02	1 038	278	760	73,22	364	396
2002/03	1 059	298	761	71,86	378	383
2003/04	1 072	303	770	71,83	391	379
2004/05	1 087	330	757	69,64	380	377
2005/06	1 107	334	773	69,83	412	361

Source : Rectorat

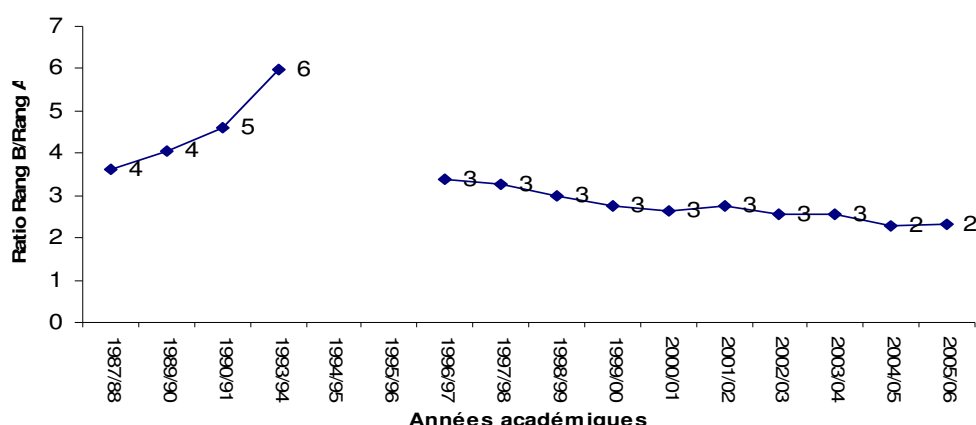


Figure I-1 : Évolution du rang B/rang A de 1987/88 à 2006/06 dans le corps enseignant

⁹ C'est le cas d'un Maître-Assistant qui dispense des cours magistraux par exemple.

E. Le déficit de préparation et un mauvais accueil des nouveaux étudiants.

En effet, dans les rapports de l'UCAD avec les étudiants, trois raisons sont souvent évoquées pour justifier les difficultés :

1. La baisse du niveau des bacheliers qui découlerait d'une formation, reçue dans les cycles antérieurs (élémentaire, moyen et secondaire), inadaptée à la bonne poursuite d'études supérieures. Cela se traduirait par la non maîtrise des prérequis tant cognitifs que méthodologiques, le défaut de maîtrise de la langue de travail, ... Ainsi, sur un total de 50¹⁰ réponses à un questionnaire d'enquête adressé à des enseignants de l'UCAD, 72% plaçaient *"la baisse du niveau des étudiants"* en troisième position – après le *"nombre élevé d'étudiants (96%) et l'insuffisance de la documentation"* (80%) (NDOYE A.K., 1997 : 8) – et 32% mettaient en septième position *"le défaut de maîtrise de la langue de travail"* ;
2. Le manque de motivation des étudiants qui pourrait s'expliquer par un niveau élevé d'insatisfaction une fois à l'Université. Le manque d'information des élèves ainsi que des étudiants sur l'Université et les débouchés, son organisation et son fonctionnement, les possibilités offertes sur le campus et par le Centre des Œuvres Universitaires (COUD), les cursus, les règles et conditions d'études, les méthodes de travail et les articulations entre les cours, les travaux dirigés et les travaux pratiques, les méthodes d'évaluation, les bibliothèques et autres infrastructures existant à l'Université, le non-accueil, les conditions sociales difficiles, etc. sont autant de facteurs pouvant faire baisser la motivation des nouveaux arrivants¹¹.

¹⁰ En réalité, 300 exemplaires du questionnaire avaient été distribués. Mais, l'auteur signale que *"50 questionnaires valides nous ont été retournés, soit un taux de réponse de 16,6%"* (NDOYE A.K., 1997 : 4). Trois raisons sont évoquées pour expliquer ce fait qui serait dû : *"à une réticence des enseignants de l'U.C.A.D. à rendre compte d'une activité qu'ils considèrent comme relevant de leur seule prérogative, à leur malaise face à ce qu'ils considèrent comme une remise en question de leur compétence ou à leur misonéisme face à une nouveauté déstabilisante"* (NDOYE A.K., 1997 : 4). Il leur avait été demandé en fait de procéder à un *"classement des problèmes d'évaluation"* (NDOYE A.K., 1997 : 8) des étudiants qu'ils rencontrent. Quatorze problèmes ont été répertoriés et classés ainsi qu'il suit : *"Nombre élevé d'étudiants (96%)"* ; *"Insuffisance de la documentation (80%)"* ; *"Baisse de niveau des étudiants (72%)"* ; *"Insuffisance de moyens matériels (60%)"* ; *"Retards ou absences des étudiants (40%)"* ; *"Indisponibilités des salles (35%)"* ; *"Défaut de maîtrise de la langue de travail (32%)"* ; *"Exiguïté des salles (28%)"* ; *"Délai de correction de l'examen final trop court (24%)"* ; *"Absence de personnel affecté à la gestion des étudiants pendant les inscriptions et les examens (20%)"* ; *"Non-qualification des secrétaires (18%)"* ; *"Indisciplines des collègues (18%)"* ; *"Calendrier universitaire trop court (18%)"* ; *"Communication difficile avec les étudiants (15%)"* (NDOYE A.K., 1997 : 8).

¹¹ *"J'avais demandé sciences économiques. Après avoir appris que tous les étudiants qui ont eu leur maîtrise depuis 82 sont au chômage, je ne voyais plus la nécessité de me fatiguer pour ensuite aller chômer."* *"Sincèrement, mon vœu est de « cartoucher » pour pouvoir tenter ma chance ailleurs, car on ne peut faire certains concours quand on est inscrit à l'Université. Mon âge avance et je suis toujours en première année."* Ces propos sont ceux de deux étudiants de 1^{ère} année de Sciences Économiques qui ont répondu séparément à une enquête menée par le Centre International pour l'Éducation et la Main-d'Œuvre (CIEM) en 1990 (CIEM, 1990).

Relevons ici que 40% des réponses aux questionnaires d'enquête de NDOYE (1997 : 8) classent les "*Retards ou absences des étudiants*" en cinquième position dans les difficultés de l'UCAD ;

3. L'orientation et le choix des filières des bacheliers qui étaient identifiés comme la première cause de massification des effectifs, la "*Commission Nationale d'Orientation ayant perdu son sens et son rôle un an après sa création*" (NIANG S., 1994), demeurent toujours un problème. Par exemple, il nous semble peu opérant de demander à des postulants à l'entrée à l'Université de choisir une filière d'étude alors qu'aucune information, tant sur l'Université elle-même que sur les débouchés potentiels, n'est mise à leur disposition. Les tableaux I-3 et I-4 illustrent bien la situation.

Tableau I-3 : Information sur l'Université des étudiants avant leur entrée

	Philosophie	Sciences économiques	Sciences	Total
Oui	8	16	9	33
Non	16	21	19	56
Sans réponse	X	3	X	3
Total général	24	40	28	92

Source : CIEM (1990).

Sur 92 étudiants ayant répondu au questionnaire de l'enquête (trois d'entre eux n'ayant pas donné de réponses) du CIEM¹², plus de 56 (soit 60,9%) ne disposaient d'aucune information sur l'Université à leur arrivée, seule 33 (soit 35, 9%) en disposaient.

Concernant les débouchés, les tendances restent les mêmes avec plus de 59 étudiants (soit

¹² En fait, il était prévu que l'enquête porte sur 115 étudiants et autant de questionnaires avaient été distribués (CIEM, 1990 : 5) à cet effet. Mais, seuls 92 d'entre les 115 ont répondu. Ils étaient ainsi répartis (CIEM, 1990 : 5) et provenaient donc de trois facultés, sauf celle de médecine :

- 1ère année de Philosophie (Faculté des Lettres et Sciences Humaines) 24 ;
- 1ère année d'Économie (un groupe de TD) (Faculté des Sciences Juridiques et Économiques) 40 ;
- 1ère année de Physique-Chimie (Faculté des Sciences et Techniques) 28.

Aucune raison n'a été avancée par les auteurs pour justifier l'absence des étudiants de la Faculté de Médecine. Comme le souligne ses auteurs, l'enquête "*n'a pas tout à fait répondu aux normes habituelles de l'enquête sociologique, compte tenu des moyens (...) et, davantage encore, des délais imposés, moins de trois mois.*" (CIEM, 1990 : 5). Vu la taille de l'échantillon – 92 interviewés sur un effectif total de 16.000 étudiants (CIEM, 1990 : 5) –, nous pensons, en accord avec eux que cette étude "*a surtout valeur indicative et non pas représentative ; elle n'en est pas moins d'une utilité certaine*" (CIEM, 1990 : 5). Le but de l'enquête était d'avoir une meilleure connaissance "*des conditions d'insertion et de fréquentation des étudiants de première année de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar*" (CIEM, 1990 : 2) en s'appuyant sur la "*dimension pédagogique de l'enseignement supérieur au Sénégal*" (CIEM, 1990 : 2). Les données contenues dans ces deux tableaux sont les réponses données par les enquêtés à la question-double : "*avez-vous reçu des informations sur : 1) les possibilités offertes par l'enseignement supérieur ? 2) les débouchés ?*" (CIEM, 1990, Annexe : 1).

64,1%) qui déclarent n'avoir reçu aucune information à ce sujet contre 30 (soit 32,6) qui déclarent en avoir reçu (Tableau I-4). Les réformes actuellement en cours à l'UCAD et qui vont demander encore plus d'engagement et d'autonomie à l'étudiant ne risquent-elles pas de rencontrer des difficultés du fait de ce déficit d'informations ?

Tableau I-4 : Information des étudiants sur les débouchés avant leur entrée à l'UCAD

	Philosophie	Sciences économiques	Sciences	Total
Oui	8	12	10	30
Non	16	25	18	59
Sans réponse	0	3	0	3
Total général	24	40	28	92

Source : CIEM (1990).

On pourrait regretter que l'argumentaire relatif à cette partie du travail porte sur des données et statistiques élaborées voilà plus de 15 ans. Seulement, il n'y a pas (à notre connaissance) de données plus récentes de ce type sur cette question. Il est à noter aussi l'absence d'une culture systématique d'identification, de collecte et d'analyse scientifiques de données pertinentes (Banque Mondiale, 1992). D'où le caractère lacunaire des archives du fait de la production épisodique et circonstanciée de statistiques dont la pertinence et la fiabilité ne sont pas toujours acquises.

F. L'existence d'un système de recrutement, de nomination et de promotion du personnel peu efficace.

En effet, si nous considérons les modalités et processus de recrutement et de promotion des enseignants, aucun contrôle¹³, aucune préparation particulière¹⁴ ne leur est donnée pour asseoir ou développer leurs aptitudes et compétences à identifier, organiser et

¹³ Il est vrai que le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) – instance habilitée à apprécier de l'aptitude ou non d'un enseignant à occuper certaines fonctions d'enseignement ou de recherche – exigent la fourniture d'un rapport pédagogique. Il s'agit d'un document, validé certes par l'autorité hiérarchique, indiquant les enseignements tenus par l'impétrant, mais sans mention sur les résultats (quantitatifs comme qualitatifs) réalisés. Dans le cas des concours d'agrégation, les compétences des impétrants en tant qu'enseignant sont évaluées à travers la présentation d'une leçon. Pour la promotion dans le corps, le rendement en tant qu'enseignant compterait-il beaucoup moins que les publications scientifiques ? Ces dernières ne permettraient-elles pas, au mieux, d'apprécier des performances en tant que chercheur ?

¹⁴ La Faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odonto-Stomatologie (FMPOS) serait l'exception qui confirmerait la règle. En effet, les Assistants qu'elle recrute ont la possibilité de suivre une préparation pédagogique à travers des journées de formation organisées par le Service de la Pédagogie, de l'Audiovisuel et du Multimédia (SEPAM) sur les modules : « Rédaction médicale » ; « Méthodes d'enseignement » ; « Aides audiovisuelles » ; « Docimologie et évaluation ». Ces journées (facultatives) sont programmées pendant les vacances scolaires – pour environ une semaine par module – et sont sanctionnées chacune par un certificat valorisé par le CAMES. Le SEPAM appuie aussi les candidats dans la préparation des Concours d'Agrégation du CAMES.

animer des situations d'enseignement/apprentissage et à évaluer les acquis des étudiants. Ils doivent se faire la main par la pratique. En somme, il n'est tenu compte que des compétences disciplinaires lors du recrutement. Or, de plus en plus, l'unanimité se fait sur la place et l'importance de la formation pédagogique des enseignants dans l'amélioration et le renforcement de la qualité de l'enseignement supérieur. Ainsi, OBANYA & al. relèvent que *"la formation pédagogique des enseignants doit désormais faire partie intégrante des missions des établissements d'enseignement supérieur en Afrique"* (OBANYA P. & al., 2000) et DELORS, pour sa part, souligne que *"l'équilibre entre la compétence dans la discipline enseignée et la compétence pédagogique doit être soigneusement respectée"* (DELORS J., 1996 : 168).

A côté de ce système de promotion, certains enseignants et/ou chercheurs accèdent à des postes de responsabilités administratives et de gestion sans évaluation de leurs aptitudes à manager. Avec la raréfaction des ressources, les multiples crises que vit l'Université, la nécessité d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur et de diversifier ses sources de financement, il importe que les gestionnaires de ce système soient en mesure d'identifier, de mobiliser et de capitaliser les ressources tant internes qu'externes nécessaires pour que l'Université puisse jouer efficacement son rôle de moteur du développement. Comme le signale DELORS (1996, pp. 169-170), *"l'un des principaux facteurs de l'efficacité scolaire (sinon le principal) est le chef d'établissement. Un bon administrateur, capable d'organiser un travail d'équipe efficace, et perçu comme compétent et ouvert, réussit souvent à introduire dans son établissement des améliorations qualitatives majeures"*.

Excepté le Recteur, il convient de noter que toutes les décisions reviennent à des structures et autorités qui sont élues par les enseignants et le Personnel Administratif, Technique et de Service (PATS) pour des mandats à durée déterminée et renouvelable une seule fois. C'est dire que ce Personnel Administratif, Technique et de Service doit aussi faire l'objet d'une formation et d'un suivi tout particulier car, il s'agit de faire en *"sorte que les institutions d'enseignement supérieur soient gérées comme des entreprises de services performantes, capables de prendre une place déterminante dans la résolution des problèmes"* (UNESCO - BREDIA, 1998-a). D'autant plus que les établissements d'enseignement et d'éducation présentent des réalités qui ont même entraîné la spécialisation de domaines entiers de certaines sciences (sociologie de l'éducation, management des systèmes et établissements éducatifs, philosophie de l'éducation, ...).

G. Des taux d'échecs élevés aux examens.

Les redoublements dans le premier cycle restent très importants à l'UCAD et, comme dans beaucoup de pays africains, parmi les étudiants de première génération, *"une portion élevée ne dépasse pas la première année"* (ASSIE-LUMUMBA N.T., 1995 : 22). Ce qui pose le problème de l'efficacité et de l'efficience¹⁵ internes à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Les taux d'échecs au premier cycle, qui en 1991/92 dépassaient partout 60%, accusent une légère baisse en 2000/01 sans descendre en dessous de 50%. C'est-à-dire que plus de la moitié des étudiants continuait à échouer aux examens. SALL (1996 : 178), se référant à la Banque Mondiale (1992), rappelait qu'il fallait, pour former un titulaire de la Licence, 18 années-étudiant en Économie, 21 années-étudiant en Sciences Humaines, 27 années-étudiant en Sciences et 29 années-étudiant en Droit. Des chiffres confirmés par ceux trouvés par SALL (1996) pour le cas spécifique de la FST. Nous les aborderons dans la section 3.

Si nous tenons compte du fait que l'effectif global de l'UCAD augmente continuellement depuis l'année académique 1995/96, nous pouvons apprécier l'importance du nombre absolu d'étudiants qui échouent aux examens. Ce qui provoque une massification quantitative surtout dans le premier cycle. En outre, les coûts humains (psychologiques), sociaux et économiques sont énormes. Ces coûts pourraient être alourdis par la décision du Président de la République d'accorder une bourse d'étude ou une aide universitaire à tout étudiant.

Une multitude de questions découle de l'analyse de cette situation par rapport aux causes exactes et/ou au poids relatif de chacun de ces axes, que nous avons passés en revue, dans la crise. Chacun d'eux pouvant être identifié, selon une importance plus ou moins grande, comme secteur prioritaire sur lequel il faut agir pour trouver une solution.

Face à cette situation, beaucoup des solutions, avec des envergures plus ou moins importantes, ont été mises en œuvre : amélioration des conditions sociales, révisions de textes, améliorations des conditions d'études et de travail, etc. Seulement, il serait difficile de considérer les solutions jusque là adoptées comme de véritables réformes : elles sont en général ponctuelles, conjoncturelles et souvent prises juste pour « étouffer les tensions sociales ». Il n'est pas surprenant alors qu'elles n'aient que peu d'impacts positifs sur le

¹⁵ A propos des concepts d'efficacité et d'efficience, voir SALL et DE KETELE (1997) ; SALL (1996) ; FADIGA (2003 et 1998) ; LO (1999).

système. Toutefois, les réformes entreprises en 1994 (Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur) et en 2004 (adoption et mise en œuvre de nouveaux cursus académiques, de nouvelles modalités et procédures d'évaluation et de certification) pourraient faire exception. En effet, elles ont des envergures et des approches sans communes mesures avec les autres. Dans ce travail, nous allons principalement nous intéresser à ces réformes ou innovation dont l'origine remonte au début des années 1990.

Néanmoins, ces réformes ou innovations pourraient souffrir d'une tare majeure liée au fait qu'elles ne soient pas fondées sur un diagnostic scientifique de la situation. En fait, nous ne notons aucune étude scientifique pouvant les sous-tendre. Ce qui tend à corroborer l'idée selon laquelle *"une réforme (...) ne découle pas forcément d'une évaluation proprement dite de l'existant"* (FAYE M., sdl). Cette idée semble s'appuyer, sur le fait que premièrement *"l'évaluation (...) nécessite des moyens humains et surtout financiers. De plus, c'est un travail de longue haleine"* et en deuxième lieu que *"la réforme s'impose **a priori** (...) et/ou **a posteriori** (...) "*¹⁶ (FAYE M., sdl). Il est clair que c'est là un terreau très propice à la prolifération d'« erreurs fondamentales d'attribution » (EFA)¹⁷ ou « attributions causales erronées », qui sont la cause de l'échec de beaucoup d'initiatives, surtout des réformes. Et comme le souligne la Banque Mondiale, *"il y a peu de données permettant de mesurer systématiquement et objectivement l'évolution du niveau d'enseignement à l'UCAD"* (Banque Mondiale, 1992 : 4). C'est une préoccupation que nous partagerions avec FADIGA (2003 et 1998), LO (1999), SALL (1996), etc. dont des travaux de recherche de haute facture ont porté sur l'UCAD.

Le défi d'une connaissance globale et précise de la nature exacte des problèmes qui se posent à l'UCAD, fondée sur une recherche scientifique rigoureuse, nous semble être primordial.

¹⁶ Ces trois passages sont tirés du document, non daté, titré *Réforme du Baccalauréat* et produit par M. Mamadou FAYE, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (IGEN) en Sciences Physiques et Directeur de l'Office du Baccalauréat. Ce document (non-daté) présentait des réformes du baccalauréat sénégalais. C'était dans le dessein de justifier la démarche adoptée pour mener ces réformes.

¹⁷ En accord avec LEYENS et YZERBYT (1997), le qualificatif fondamental est ici utilisé pour dire que ce genre d'erreurs est extrêmement commun. En réalité, nous nous fondons sur peu d'éléments pour attribuer une cause à un événement en mettant en œuvre deux schémas causaux. Face à des causes multiples qui peuvent engendrer un même événement, chaque individu, en fonction de ses croyances, de son système de valeurs, de ses pré-représentations sur l'événement, choisira quelques unes des causes pour l'expliquer. Il en est de même quand plusieurs conditions sont nécessaires pour qu'un événement se produise. Dans le premier cas, on dira qu'on applique le **schéma des causes multiples (S.C.M)** et dans le deuxième, le **schéma des conditions nécessaires multiples (S.N.M)**.

C'est une des raisons de notre engagement dans cette recherche – prolongement des travaux que nous avons menés dans le cadre de notre mémoire de DEA (DIENG B.D., 2000) – qui se veut une contribution à la maîtrise des problèmes auxquels l'UCAD en particulier, et l'Université en général, font face.

I-3. Présentation de la recherche

Deux objectifs généraux (OG) sont visés dans le cadre de cette recherche :

1. Contribuer à une meilleure maîtrise des facteurs de réussite des étudiants et de la qualité de l'enseignement et la recherche pour l'amélioration des conditions d'étude, de l'efficacité, l'efficience et l'équité de l'UCAD ;
2. Enrichir le corpus de connaissances scientifiques dans le domaine de la pédagogie universitaire, plus particulièrement dans le contexte des pays en voie de développement.

Ces deux objectifs généraux seront déclinés en trois objectifs spécifiques (OS). La thèse est structurée en trois étapes (constituant trois études emboîtées) portant chacune sur l'un de ces trois objectifs spécifiques :

1. Établir, à partir d'indicateurs pertinents et valides, l'évolution de l'UCAD avant et après la réforme de 1994 ;
2. Démontrer que le recours aux seules caractéristiques d'entrée à l'université ne permet pas de faire une bonne prédiction/sélection ;
3. Dégager les pistes pour l'élaboration de modèles évolutifs de prédiction des résultats en première génération à partir des spécificités du contexte sénégalais, à l'UCAD.

La présente recherche vise l'amélioration des conditions d'étude, l'efficacité, l'efficience et l'équité à l'UCAD par une meilleure maîtrise des facteurs de réussite des étudiants. Il est vrai que c'est là un sujet de brûlante actualité et qui a fait déjà l'objet de

beaucoup de travaux et de publications pour l'essentiel dans des contextes européens ou nord-américains. Les travaux de FADIGA (2003 et 1998), LO (1999) et SALL (1996), bien que portant sur l'UCAD, n'ont pas traité des conditions d'étude et des facteurs de réussite. Les deux premiers auteurs ont menées des recherches évaluatives sur la dimension externe de l'efficacité d'institutions supérieures universitaires de formation professionnelle ; FADIGA s'étant aussi intéressée à l'équité d'accomplissement et à la pertinence. SALL, bien qu'ayant axé ses travaux sur la dimension interne de l'efficacité et de l'équité de l'UCAD, s'est arrêté à l'élaboration des profils des étudiants qui réussissent dans cette université. En ce sens, la présente recherche innove d'abord au plan contextuel. Elle est aussi spécifique tant au plan méthodologique qu'épistémologique.

1-3.1. Au plan contextuel

Il s'agit d'une étude à l'Université Cheikh Anta DIOP (Faculté des Sciences et Techniques que nous présenterons dans la section suivante), dans le domaine de la pédagogie universitaire, à la fin du 20^e siècle.

1. Une étude menée à l'UCAD,...

Héritière de l'École de Médecine (créée en 1918) et de l'Institut des Hautes Études de Dakar, l'UCAD est aujourd'hui à un tournant de son évolution. En effet, l'augmentation naturelle de ses charges et de ses moyens¹⁸, les rapides mutations que connaît le monde l'obligeant, à l'instar d'autres institutions d'enseignement supérieur, à s'adapter, face à un environnement concurrentiel, tant au plan managérial et administratif que pédagogique. Cependant, sa configuration actuelle pourrait lui permettre de renforcer et de réaffirmer son statut d'important centre de rayonnement culturel et scientifique avec une notoriété internationale (DIENG B.D., 2000).

Économiquement sous-développé, le Sénégal n'aurait-il pas intérêt à développer davantage son système d'enseignement supérieur pour former les cadres propres à impulser ne serait ce que la croissance économique ? Notons ici que la Tunisie, le Maroc ainsi que le Nigeria sont aujourd'hui classés dans le lot des pays émergents d'Afrique et comme principaux concurrents du Sénégal au plan économique (Banque Mondiale, 1994-b). L'Afrique du Sud,

¹⁸ Il est important de noter que si les charges et moyens de l'UCAD ont varié dans le même sens, les variations ne se sont pas faites dans les mêmes proportions (MEN, 1997).

avec un « taux de scolarisation dans le supérieur » de plus de 16% (contre moins de 3% pour le Sénégal) est aujourd'hui le pays le plus développé d'Afrique, ... L'essor économique sans précédent que connaît aujourd'hui l'humanité découle de "*la capacité des êtres humains de maîtriser et d'organiser leur environnement en fonction de leurs besoins, c'est-à-dire à la science et à l'éducation, premiers moteurs du développement*" (DELORS J., 1996 : 71).

Les universités publiques sénégalaises, suite à la Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur au Sénégal (1994) ont adopté et mis en œuvre le principe de la sélection des étudiants pour leur entrée à l'Université.

FRENAY, NOEL, PARMENTIER et ROMAINVILLE (1998), LECLERCQ et al. (1998), ROMAINVILLE (1997), ROSENTHAL et JACOBSON (1997), VAN DER MARREN (1996), WINDOLF (1995), DUPONT et OSSANDON (1994), DURU-BELLAT (1994 et 1989), DE PERETTI (1993), LERBET (1993), DE KETELE (1990), HENRY (1990), DONNAY et ROMAINVILLE (1989), ALBERTINI (1985) ont constaté, qu'en Europe et en Amérique du Nord, la sélection à l'entrée à l'université n'est pas aussi simple qu'on ne le pense.

Dans le même temps, les recherches comparatives faites au Sud et au Nord montrent que les déterminants de l'efficacité diffèreraient dans une mesure parfois forte¹⁹ entre ces deux parties du monde (SALL H.N., 1996 ; BANQUE MONDIALE, 1994 et 1992 ; VAN HAECHT A., 1992 ; HEYNEMAN S., 1986 ; BERTHELOT J.M., 1983 ; SIMMONS J. et ALEXANDER L., 1978).

Aussi, il nous paraît important de tester empiriquement si l'ajout, au modèle sous-jacent à la réforme de 1994, d'autres variables d'entrée plus liées au contexte sénégalais, celui de l'UCAD en particulier, n'améliorerait pas significativement le modèle de prédiction.

2. ...Dans le domaine de la pédagogie universitaire,...

La pédagogie, dans son sens étymologique, renvoie à l'enfant et à l'art de l'éduquer. Pour cela, certains pourraient s'interroger sur le contenu et la pertinence d'une pédagogie universitaire si l'on garde à l'esprit que la cible de l'Université est constituée d'adultes ou de jeunes adultes avec une expérience et un bagage intellectuel suffisamment solides. Ainsi, beaucoup d'universitaires et de décideurs politiques ne pensent pas que les méthodes

¹⁹ C'est notamment le cas concernant le poids de l'origine sociale dans l'explication des différences de réussite entre étudiants. Des auteurs, comme SALL (1996), pensent que ces différences pourraient être dues à la conceptualisation et à l'opérationnalisation des variables.

et moyens de diffusion et d'approfondissement du savoir – considérée par les tenants de cette idée comme la mission première de cette institution – puissent poser des problèmes dans leur mise en œuvre.

Seulement, et fort heureusement, la situation a beaucoup évolué ces dernières années comme le notent si bien LECLERCQ qui relève que *"l'Université d'aujourd'hui n'est plus celle d'il y a dix ans à peine"* (LECLERCQ D., 1998 : 8) et D'IVERNOS pour qui *"le rôle actuel de l'Université s'est fort étendu par rapport à sa mission traditionnelle."* (D'IVERNOS J.F., 1998 : 11)²⁰. Sans parler de la massification des effectifs, sujet de préoccupations pour les autorités universitaires en particulier, l'animation des grands groupes, la responsabilisation des étudiants quant à leur formation, le centrage du processus de formation sur les apprentissages et non plus sur les enseignements, le sens que doivent revêtir la formation et le travail, la signification de la réussite (donc de l'échec) et leur prédictibilité, l'attitude (ou les attitudes) à avoir vis-à-vis de la connaissance et de la science, l(es) évaluation(s) etc. sont autant de questions auxquelles l'Université doit répondre si elle veut jouer son rôle véritable d'institution de développement en contribuant à l'enrichissement collectif de la société dans ce monde de plus en plus marqué par le *primat* du cognitif et de la communication dans tout processus de développement tant individuel que collectif.

Ainsi, la problématique des approches pédagogiques dans la qualité des établissements d'enseignement supérieur, l'Université en particulier, devient claire même si, jusqu'à présent, la pédagogie universitaire – comme discipline nouvelle – est loin de faire l'unanimité dans ce milieu (DUPONT P. et OSSANDON M., 1994).

A l'instar de toutes les disciplines aujourd'hui reconnues, la pédagogie universitaire semble passer par une étape incontournable de questionnement sur son statut (est-elle une

²⁰ von Humboldt, auteur de la réforme de l'Université de Berlin (1809), prônait : 1) la prépondérance de la recherche et de la science sur l'enseignement et l'éducation ; 2) l'unité de la recherche et de l'enseignement. La conséquence directe fut que toute l'organisation de l'institution universitaire était basée sur les besoins et contraintes de la recherche et de la science. Il a fortement marqué la conception de l'université en Europe. Descendant, par son père, de la noblesse prussienne de robe et d'épée et, par sa mère, d'une famille française huguenote, Humboldt a reçu une éducation très soignée. Doté d'une vaste intelligence, d'une curiosité insatiable, d'une constitution physique « d'acier fin », le baron prussien Friedrich Heinrich Alexander von Humboldt est le type du savant complet. Au cours de sa longue vie, il a entretenu des relations avec les grands esprits scientifiques de son temps : Berthollet, Laplace, Gay-Lussac, Monge, Vauquelin, Arago, von Buch, Pictet, Volta, Galvani... Il a fréquenté également les salons littéraires berlinois et français et fut l'ami de Goethe. Peu enclin à la métaphysique, il abandonne très tôt les théories vitalistes sur l'origine du monde animé, pour s'intéresser uniquement à l'étude des faits et de la matière, en suivant une seule méthode, qu'il nomme lui-même son empirisme raisonné. Fortement influencé par Maupertuis, Diderot, d'Alembert, Buffon et Condorcet, sa théorie de l'Univers est celle des encyclopédistes : conception unitaire du « Grand Tout », évoluant et se transformant dans l'histoire selon des lois que l'homme peut découvrir par un travail méthodique, croyance en l'origine commune de l'homme, foi au progrès, indifférence envers la religion. (© Encyclopædia Universalis 2004).

science ou un art ?), sa pertinence (vise-t-elle la théorie et/ou la pratique ?), sa validité (y fait-on de la recherche ou juste une réflexion sur l'action ?)²¹.

A notre avis, les « protagonistes » de ce débat pourraient être mis d'accord si l'on considère que la pédagogie dans son ensemble, et donc celle universitaire, est une science pratique, c'est-à-dire une science orientée vers l'action (MORIN L., 1992).

La pédagogie universitaire s'étend à un vaste domaine :

- 1 La genèse des savoirs (du plus abstrait au plus pratique, du plus simple au plus complexe), leur partage, leur appropriation et leur application du fait que, aujourd'hui, les résultats de la recherche établissent un lien étroit entre la structure de la connaissance et les conditions de son apprentissage ;
- 2 Les processus mêmes de cet apprentissage, en particulier sur la métacognition et l'explicitation des stratégies et pratiques individuelles d'apprentissage ;
- 3 Les processus de répartition des rôles dans la gestion des savoirs entre apprenants et médiateurs ;
- 4 Enfin la préparation et l'encadrement des médiateurs.

La préoccupation centrale des acteurs serait une efficacité et une efficacité accrue des apprentissages, ce qui doit se traduire par une augmentation des taux de réussite aux examens, plus de satisfaction et d'accomplissement socioprofessionnel, de meilleurs résultats qualitatifs, une plus grande capacité à mobiliser les moyens et à les faire fructifier. C'est, en résumé, l'essence du débat, aujourd'hui, sur le statut et la nature des établissements d'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur : un bien marchand ? Ainsi, les recherches en pédagogie universitaire se sont-elles orientées ces derniers temps vers les conditions d'accès, d'apprentissage et d'évaluation d'une part ; les contenus disciplinaires et les modes et moyens de transmission de ces contenus d'autre part (DUPONT, P. et OSSANDON, M. 1994 ; PARMENTIER, Ph. 1994-a ; D'IVERNOS J.F., 1998) en rapport notamment avec les technologies de l'information et de la communication qui ont révolutionné le monde en cette fin du deuxième millénaire.

²¹ PARMENTIER (1994) suggère de faire la différence entre la « pédagogie à l'université » - centrée sur la pratique - et la « pédagogie universitaire » - centrée sur la connaissance. En comparaison avec PREGENT (1989), on pourrait dire que la pédagogie à l'université renverrait à la micro-pédagogie qui est relative à la pratique de *"chaque professeur dans et autour de son cours"* (PARMENTIER Ph., 1994, 5) et la pédagogie universitaire à la macro-pédagogie qui est du ressort de l'institution et est définie *"comme l'opération de réflexion invitant les universités à réviser et à optimiser leur système de formation en prenant du recul face aux pratiques traditionnelles"* (PARMENTIER Ph., 1994, 5). La macro-pédagogie étant au service de la micro-pédagogie.

2. ...Au début du troisième millénaire.

La fin du 20^{ème} siècle et l'entrée dans le troisième millénaire marquent un tournant pour l'éducation en général, l'enseignement supérieur – notamment l'Université – en particulier. Pour l'appréhender, nous allons tenter une analyse de la situation au niveau mondial pour ensuite voir les évolutions dans le contexte sénégalais.

Au niveau mondial

Au niveau mondial, la période que nous vivons est caractérisée par la prépondérance du savoir (tout ensemble formé par une pratique discursive portant sur une catégorie d'objets et maniant des concepts donnés comme le disait FOUCAULT, 1969), de l'information et de la communication comme en témoigne la tenue récente du Sommet Mondial de la Société de l'Information (Tunis, septembre 2005). La production de biens de consommation à travers l'agriculture et l'industrie (c'est-à-dire les secteurs primaires et secondaire), jusque là considérée comme le moteur du développement économique (et social ?), a été supplantée par les services (le secteur tertiaire).

Ainsi, si pendant plus de quarante ans – à partir de 1945, année de signature des accords de « *Bretton Woods* » engendrant le Fonds Monétaire International et la Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (BIRD) communément appelée Banque Mondiale²² –, les tentatives et options de réglementation des échanges au niveau international ont surtout portées sur le commerce de produits matériels (tangibles)²³, on assiste, à partir de 1986, avec le lancement du cycle de négociations plus connus sous le nom de « *Uruguay Round* » à une nouvelle étape dans l'organisation des échanges internationaux. Au terme de la conférence de Marrakech, en avril 1994, les normes libérales du GATT seront étendues aux produits agricoles, aux services et à la propriété intellectuelle. La naissance de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) en 1995, en remplacement du GATT, viendra renforcer cette option. En effet, aux GATT, viendront s'ajouter l'Accord Général sur le Commerce et les Services (AGCS) et l'Accord sur les

²² Le Fonds Monétaire International traite des questions relatives aux balances des paiements et à leur équilibre et la Banque Mondiale prend en charge la reconstruction et le développement pour lutter contre la pauvreté.

²³ À titre d'exemple, on peut citer : le GATT (Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce en 1947) ; l'OPEP (Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole en 1960) ; le « *Kennedy Round* » (cycle de négociations commerciales entre les États-Unis et l'Europe débuté en 1964) ; la formation du groupe des 77 dans lequel les pays du Tiers Monde se regroupent pour faire valoir leurs intérêts économiques au sein des Nations Unies (1964) ; la CNUCED (Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement chargée d'aider les pays du Tiers Monde à s'intégrer au commerce international en 1964) ; le « *Nixon Round* » (cycle de négociations commerciales de Tokyo débuté en 1973 au cours duquel les 99 pays participants s'entendront sur des mesures non tarifaires et sur la réduction des protections tarifaires) ; le G7 (Groupe des sept pays les plus industrialisés : Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, RFA en 1975) ; le Sommet de Cancún qui lance un appel pour un nouvel ordre économique mondial en 1981.

aspects des Droits de Propriété Intellectuelle qui touchent au Commerce (ADPIC), ainsi que d'autres dispositions plus rigoureuses tendant à lutter contre la concurrence déloyale. Un des douze secteurs généraux inclus dans l'accord concerne les services d'éducation, y compris ceux d'enseignement supérieur, traités au même titre que des activités commerciales.

Deux phénomènes concomitants vont accompagner cette période :

- L'augmentation du volume des échanges internationaux de biens et services encouragée par le développement de nouvelles technologies et techniques, la baisse des coûts de transport et la réduction des barrières commerciales ;
- L'augmentation des échanges internationaux d'actifs financiers, par l'émergence d'un marché financier intégré au niveau mondial et par une interdépendance accrue des économies qui trouve aussi son origine dans une baisse des coûts de transaction et l'adoption d'étalons monétaires²⁴, mais plus spécifiquement sur les marchés financiers, grâce à l'incorporation des nouvelles technologies de communication, la libéralisation des mouvements de capitaux internationaux et à l'accélération des innovations financières (nouveaux produits, nouveaux marchés financiers, etc.).

Par rapport à d'autres organisations internationales, l'OMC est originale sur au moins trois plans :

- Elle fonctionne selon le principe du consensus (avec toutefois des risques de blocage dans la prise de décisions) ;
- Ces décisions sont opposables aux lois nationales des pays membres ;
- Et elle a une sorte de tribunal devant lequel les pays membres peuvent ester en vue de trouver une (des) solution(s) à leur(s) contentieux commercial(aux), l'Organe de Règlement des Différends (ORD).

Toutefois, cette originalité ne semble pas avoir beaucoup accru l'égalité entre les États. En effet, les négociations restent toujours marquées par les rapports de forces, en faveur le plus souvent des pays industrialisés, aux économies les plus diversifiées et les plus productives qui, par suite, dominent les échanges internationaux et cherchent à imposer des règles privilégiant leurs acteurs nationaux. En Afrique, cette situation semble aggravée par un déficit de prise de conscience des enjeux se traduisant par une absence de débat autour

²⁴ L'étalon-or de 1870 à 1913 ; adoption de nombreuses restrictions sur les mouvements de capitaux couplées avec un taux de change fixe mais ajustable par les Institutions de *Bretton Woods* à partir de 1944 par exemple.

de ces questions, comme souligner dans les Actes de l'Atelier sur « Les Implications de l'AGCS/OMC pour l'Enseignement Supérieur en Afrique » organisé du 27 au 29 Avril 2004 par l'Association des Universités Africaines (AUA), qui tente de remédier à cet état de fait, ainsi que la Déclaration d'Accra (29 avril 2004) et le Communiqué de Presse (11 Mai 2004) qui ont suivis cet Atelier (AUA, 2006).

On assiste donc à une sorte de « révolution copernicienne » dans les relations entre les sociétés et communautés humaines. Si, pendant une très longue période (pour ne pas dire depuis l'érection des Nations), les relations internationales étaient matérialisées par les relations qu'entretenaient entre elles les sociétés humaines représentées par leurs États respectifs, le phénomène de globalisation actuel met en jeu d'autres types de relations portées par des acteurs nouveaux tels que les multinationales, les institutions internationales, la société civile et les mouvements sociaux, les organisations culturelles, etc. (BRETON G. & LAMBERT M., 2003).

L'émergence de ces nouveaux acteurs va donc entraîner non seulement un élargissement des types de relations mais aussi les règles qui les régissent. Par exemple, lors du Sommet de l'OMC à Doha (Qatar), les cent quarante-deux pays membres ont abouti, pratiquement au forceps, au lancement d'un nouveau cycle de négociations multilatérales pour 2002 suite à l'échec de la Conférence Ministérielle de Seattle (1999), fortement contestée par les ONG qui s'opposent à la mondialisation de l'économie dans une perspective purement libérale. Autrement dit, le phénomène de globalisation correspondrait à une situation de jeu dans laquelle le nombre et le statut²⁵ des joueurs changent, de même que l'aire de jeu et les règles. Comme le dit BARRICO, le phénomène de globalisation *"n'est pas seulement un élargissement du terrain de jeu, elle est aussi un changement des règles du jeu. Dit le plus simplement possible : le monde globalisé est un monde qui ne peut être construit qu'en écartant une partie non négligeable des règles jusqu'ici respectées"* (BARRICO A., 2002 : 42). Dans le même ordre d'idées, BRETON (2003) pense que le phénomène de globalisation est structurée par trois éléments principaux : *"d'une part, un desserrement de l'ancrage territorial de l'action, qu'elle soit politique, économique, éducative, sociale,*

²⁵ Il est important de signaler que ces acteurs, bien que évoluant dans le même espace et sur la même matière (les relations entre les communautés humaines), ont des statuts et des légitimités très différentes. Si les États et Institutions Internationales (Inter-Étatiques ?) ont une légitimité politique et territoriale, les entreprises (multinationales) fondent la leur sur leur pouvoir économique et financier - l'entreprise comme lieu de production de richesses et source de progrès économiques (et social ?) -, la société civile (internationale) trouve sa légitimité dans les positions idéologiques, philosophiques et sociales qu'elle défend, sans aucun a priori quand à sa représentativité réelle. Toutefois, la société civile (internationale) semble être aujourd'hui le principal moteur des débats actuels par sa capacité à renouveler les thèmes de ces débats ainsi qu'à les orienter.

culturelle, etc., et, d'autre part, la création d'un nouvel espace global au sein duquel se cristallisent de nouveaux enjeux globaux. Troisième et dernier élément, ce nouvel espace devient le nouveau lieu d'affrontement et de négociation des préférences collectives qui ont pour projet de structurer ce nouvel espace global. Pour dire les choses autrement, la globalisation, c'est avant tout la redéfinition par les acteurs de leur espace d'action." (BRETON G., 2003 : 27). En définitive, l'on pourrait se demander si l'on joue toujours au même jeu.

Ainsi, c'est l'idée même d'État-Nation qui est remise en question. Par État-Nation, nous comprenons une entité souveraine sur un territoire donné, dans lequel évoluent (aux plans social, économique, culturel et politique) des personnes (physique et/ou morale) et qui constitue l'espace d'application de lois et règlements édictés par des pouvoirs souverains, émanations de la Nation et représentants de l'État. Dans l'analyse de l'évolution des sociétés humaines, il n'est donc plus possible d'accorder le « primat aux facteurs internes » en postulant que les évolutions extérieures (au territoire considéré) ne peuvent avoir d'effets majeurs sur les grandes orientations, décisions et actes posés par l'État pour gérer son territoire.

En tant que "*processus social qui vient redéfinir de manière radicale l'espace de toute forme d'action sociale*" (BRETON G., 2003 : 26), la globalisation implique un changement de conception de toutes les composantes de nos sociétés, donc de leur système d'enseignement, en particulier d'enseignement supérieur.

De manière générale et dans la quasi-totalité des pays (pour ne pas dire tous les pays), l'enseignement supérieur se présentait sous la forme de systèmes universitaires nationaux avec une implication plus ou grande de l'État et dans des formes relativement variées. Les Universités, composantes de ses systèmes étaient conçues comme des espaces bien localisés sous forme de campus dans lesquels se menait toute la vie académique. Ces espaces, sortes de zones franches, bénéficiaient de privilèges, garanties par l'État en termes de liberté d'actions et de pensée, plus connues sous le vocable de « franchises universitaires ». Le Professeur en était l'acteur central en tant que principal agent de création (dans son laboratoire) et de diffusion (dans les amphithéâtres et salles de cours) du savoir, les deux activités constitutives de la mission de l'Université. La mise en application des franchises universitaires a permis, de longue date, l'exercice d'un droit fort bien exprimé par l'UNESCO en 1950 « ...le droit et la liberté de rechercher la science pour elle-même, où que cette recherche puisse conduire ; la tolérance des opinions

opposées... »²⁶.

L'utilité et/ou l'applicabilité des découvertes scientifiques passaient après le souci de la « recherche de la vérité objective et universelle » qui ne devraient trouver sa justification que dans le cadre d'un large échange d'idées et de connaissances entre spécialistes.

Le souci d'universalité semble, de tout temps²⁷, avoir habité les universités qui ont ainsi développé d'excellentes politiques d'internalisation à travers les échanges d'enseignants et d'étudiants, l'internalisation de la formation par l'intégration dans les cursus de formation de séjours à l'étrangers ou par le partage et l'harmonisation de ces cursus²⁸, le recrutement d'étudiants et, dans une moindre mesure, d'enseignants étrangers pour mieux valoriser l'Université à l'extérieur mais également internationaliser son campus, l'organisation et la participation aux rencontres scientifiques à caractère international pour favoriser les contacts et échanges entre chercheurs conduisant souvent au développement de programmes communs de recherche.

Trois faits marquants pourraient caractériser le fonctionnement des Universités :

1. Bien qu'ouvertes sur l'international, elles restaient des entités autonomes, séparées les unes des autres et largement souveraines dans la définition de leurs programmes et offres de formations, la validation des études et formations, la gestion du personnel et des autres ressources (financières et matérielles), ... Par exemple, dans le cadre des échanges d'étudiants, chaque partie devait librement voir quelle valeur accorder aux études suivies dans une autre l'Université. Par contre, la globalisation qui vient, comme dit ci-avant, remodeler toutes les formes d'activités humaines,

²⁶ Il faudrait probablement relativiser la jouissance effective de ces droits en excluant des périodes telles que celles de l'Inquisition, périodes sombres mais heureusement brèves (au regard de l'histoire) de l'évolution du monde.

²⁷ On peut à ce titre donner l'exemple des Savants Grecs qui allaient s'instruire dans différents coins du monde et qui envoyaient leurs étudiants vers d'autres confrères pour compléter leur instruction, pratique courante en Afrique, tout au moins de l'Ouest, où l'on retrouve de grands centres de formation religieuse (islamique) fréquentés par des apprenants d'horizons géographiques et pour des programmes très divers ; des voyageurs arabes comme Ibn Batouta qui parcouraient le monde pour enseigner mais surtout s'instruire et qui ont laissé d'intéressants manuscrits sur l'Afrique Noire ; d'Érasme, surnommé « Prince de l'Humanisme » et qui était reconnu comme maître par toutes les grandes universités européennes de son époque ; de l'Université de Bologne dont les Professeurs bénéficiaient de sauf-conduits de l'empereur Frédéric Barberousse, qui prend aussi sous sa protection spéciale les maîtres et les étudiants se rendant à Bologne et les soustrait à la juridiction ordinaire pour les soumettre à celle de l'évêque ou des propres docteurs de l'université à l'intérieur de laquelle, les « nations », à la fois confréries et groupements d'assistance, rassemblent les étudiants d'une même région (nation germanique, anglaise, provençale...) ; au milieu du XIII^e siècle, on en comptait treize. (Encyclopædia Universalis 2004) ; ce caractère international se retrouvait aussi à la Sorbonne d'où avaient été exclus les étudiants anglais qui vont aller créer l'Université d'Oxford.

²⁸ C'est le cas en Europe avec la mise en place des programmes Erasmus, Socrate, etc. ou en Amérique du Nord avec le développement des *Studies Abroad Programs*.

implique un autre positionnement rendu complexe par le fait qu'*il paraît évident qu'il n'existe aucune définition claire, simple de la "globalisation" même la où le concept est limité au monde de l'enseignement supérieur, comme c'est le cas de ce numéro de l'Enseignement Supérieur en Europe. C'est un concept protéen, qui change aisément de forme, de taille et de couleur, en grande partie déterminée par les intentions, l'esprit et le regard de l'observateur.*" (UNESCO-CEPES, 2001 : 4) ;

2. Si les universitaires ont toujours été présents (et souvent à l'avant-garde) dans les débats sociaux (économiques et politiques), l'Université, en tant qu'Institution, se prononce rarement sur de telles questions. Autrement dit, on entend des universitaires mais pas l'Université. Or, un patchwork de prise de positions ponctuelles et limitées ne peut représenter la volonté ou l'orientation de l'institution. Est-ce lié *"à la nature même du statut de professeur d'université qui ne reconnaît dans son recteur ou président que le représentant gestionnaire [à son service pour lui permettre de mieux faire ses activités de recherche et d'enseignement] et en aucun cas celui qui représenterait au fond la pensée de la communauté scientifique"* (BRETON G. et LAMBERT M., 2003 : 260). Alors que le rôle et la place des universitaires (souvent acquis de haute lutte) sont clairs et relativement bien valorisés, ceux de l'Université resteraient flous, mouvants et incertains du fait de son mutisme et de sa passivité. Finalement, l'Université laisse l'initiative de la définition de son rôle et sa place à d'autres composantes de la société (BRETON G. et LAMBERT M., 2003 : 260) ;
3. Cette situation correspond, en général, à une diminution (ou une stagnation) de la contribution globale (allocation budgétaire, subvention, dons et legs, bourses, *Grants*, etc.) des États dans le fonctionnement des Universités, les obligeants ainsi à rechercher d'autres sources de financement et à adopter d'autres méthodes de management : la gestion et la culture entrepreneuriale²⁹.

Les changements évoqués précédemment, à savoir l'émergence du savoir comme moteur du développement économique (et social ?) et le développement des moyens de communication, associés à l'adoption par les Universités de la culture entrepreneuriale

²⁹ Les exemples les plus achevés semblent être les Universités de Melbourne, Monash et Murdoch en Australie (SKLAIR L., 2001). Toutefois, cette tendance semble se généraliser comme le signale VU Bich Thuy (2004) dans le résumé de la communication qu'il a proposée dans le cadre du Colloque annuel « *Le management face à l'environnement socioculturel* » organisé par le CIDEGEF à Beyrouth (Liban) les 28 et 29 octobre 2004 et portant sur le thème : « *Globalisation de l'enseignement supérieur et changement du style de management des doyens vietnamiens* ».

comme mode de gestion vont entraîner deux conséquences majeures :

1. Le savoir, considéré jusque là comme un bien commun, est maintenant pris comme un intrant économique au même titre que d'autres biens matériels de consommation. Il se vend à travers les personnes qui en sont détentrices et qui deviennent de nouveaux éléments du capital d'une entreprise : « le capital humain » ou par le biais de droits de propriétés³⁰ détenus sur ce savoir. Son utilité et désormais une exigence. Sa production et sa possession deviennent des postes d'investissements rentables³¹. Face à cette mutation, des acteurs nouveaux vont investir le domaine de la recherche du savoir, fondement de la mission de l'Université. Des laboratoires privés (dont la vocation première est le profit financier) de recherche sont créés dans des secteurs à forte rentabilité et viennent concurrencer les Universités. C'est la ruée vers les brevets et les droits de propriété intellectuels, nouvelles valeurs marchandes, (MVE ONDO B., 2005) objets de l'Accord sur les aspects des Droits de Propriété Intellectuelle qui touchent au Commerce (ADPIC) ;
2. À côté de la production du savoir, l'autre composante de l'Université qui va être investi par ce type d'acteurs et celui de son acquisition et de sa transmission. L'utilité de l'acquisition du savoir, convertible en capital humain, est reconnue aussi bien par les entreprises que par les personnes physiques qui acceptent d'y faire de lourds investissements. De nouveaux acteurs et de nouvelles modalités d'interventions voient ainsi jours. Il y a eu d'abord la création d'établissements d'enseignement supérieurs privés (dont la vocation première est le profit financier) classiques³². Le développement des moyens de communication tels que l'Internet va accélérer le processus de déterritorialisation de l'acte de transmission et d'acquisition du savoir³³ en donnant un nouvel élan à l'enseignement à distance et va développer le télé-enseignement et le marché du *e-learning*. La forte demande en enseignement supérieur de ressortissants de pays sous-développés, la quasi-impossibilité pour l'essentiel de ces pays à fournir et à garantir un accès à

³⁰ Il s'agit des brevets et autres droits de propriétés intellectuelles.

³¹ On pourrait trouver ici une explication de l'émergence d'un nouveau type d'acteurs dans le domaine des services, l'expert, synonyme de compétences à la place du savant, symbole d'érudition et d'humanisme.

³² En Amérique du Nord, la création d'universités privées semble aussi veiller que le développement du système universitaire dans son ensemble.

³³ Déjà, via la poste, des expériences d'enseignement à distance avaient vu le jour. Toutefois, ces expériences se limitaient essentiellement à la formation professionnelle et ne visaient pas les hauts niveaux de qualification qui continuaient à se faire en présentiel.

l'enseignement supérieur sans parler de la qualité (KNIGHT J., 2003), les coûts de plus en plus exorbitants que doivent supporter les apprenants étrangers et non nécessairement liés à l'acte de formation³⁴, les mesures restrictives de contrôle de l'immigration instituées par les pays développés qui, pour l'essentiel, disposent des meilleures universités, ont poussé ces dernières à ouvrir des campus-filiales à l'étranger³⁵, à mettre en place de réelles stratégies de marketing pour conquérir le « marché » de l'enseignement supérieur des pays moins dotés, à voir en l'étudiant un client à capter et fidéliser. La nécessité, pour les ressources humaines, de mettre à jour leurs savoirs qui connaissent une vitesse de renouvellement très grande a rendu indispensable « l'éducation permanente, tout le long de la vie » et a amené certaines institutions d'enseignement supérieur à se spécialiser dans des secteurs spécifiques de l'enseignement supérieur³⁶.

Cette idée est remarquablement traduite par DELANTY quand il dit : *"la communication verbale est concurrencée par de nouveaux modes de communication non verbale et par de nouveaux acteurs. Le producteur et le bénéficiaire du savoir ne sont plus le professeur et son étudiant dans le cadre du tutorat. Le savoir est dépersonnalisé, déterritorialisé et globalisé. Il est sorti de son contexte traditionnel et disséminé par de nouveaux modes de communication »* (DELANTY G., 2001 : 115) avant d'ajouter plus loin qu'"à l'ère de la globalisation, l'espace du chercheur s'ouvre au-delà des espaces habituels, bibliothèque, salle de séminaire ou encore bureau, vers un espace virtuel. Les nouvelles technologies de communication ont rendu l'université virtuelle possible. Qu'il s'agisse de la négation de l'idée d'université ou d'un nouveau niveau de réalité avec lequel nous allons devoir vivre fera encore l'objet de nombreux débats" (DELANTY G., 2001 : 115).

Face à cette complexité, cette incertitude dans ce nouveau contexte très mouvant, il convient de noter que la globalisation est grosse aussi bien d'opportunités que de risques.

³⁴ Nous faisons référence ici au coût du transport international, au coût de la vie (hébergement, restauration, etc.) liés à l'expatriation.

³⁵ Au Sénégal, par exemple, *Suffolk University*, une université privée américaine, a ouvert un campus à Dakar. Les étudiants qui y sont inscrits suivent en fait les enseignements correspondants au *undergraduated level* ou au *Bachelord* dans les mêmes conditions que les étudiants résidants aux États-Unis et ont la possibilité de poursuivre les autres niveaux d'études dans ce pays. La grande majorité des 42 *"établissements d'enseignement supérieur privées ont des relations de coopération avec des Universités du Nord et parfois avec des universités publiques des pays développés"* (SALL A.S., 2004 : 273). Phénomène atypique, dans presque tous les 42 établissements d'enseignement supérieur privés du Sénégal, on retrouve des enseignants-chercheurs, encore en exercice dans le système public, parmi les initiateurs, dirigeants et/ou enseignants.

³⁶ C'est le cas de la *Phoenix University*, devenue la plus grande université privée des États-Unis en près d'un quart de siècle d'existence, qui compte près de 140 000 étudiants à qui elle offre des programmes spécifiques de formation pour adulte.

Dans une certaine mesure, c'est un moyen pour :

- Élargir l'accès à un enseignement supérieur de qualité ;
- Faciliter les échanges et la mobilité internationale ;
- Contribuer à bâtir un monde de paix et de justice en favorisant le brassage entre les peuples et en abolissant les frontières nationales.

Sous un autre angle, la globalisation risque, entre autres :

1. De renforcer la domination des détenteurs de richesses sur ceux moins nantis du fait de la libre concurrence qui profite essentiellement aux plus forts ;
2. De conduire à une perte de diversités (sociale, culturelle, économique et idéologique) du fait de la prédominance d'un modèle unique pouvant conduire à une régression sociale fort préjudiciable ;
3. D'induire encore davantage d'exclusions, compris comme l'impossibilité pour une personne (ou un groupe de personnes) à accéder aux biens sociaux de base³⁷ (santé, sécurité, liberté, éducation, dignité, eau, électricité, moyen de communication, information) du fait de leur condition, entre les communautés surtout que la tendance au niveau des décideurs et de tenir "*un discours réducteur et économiste sur la globalisation, qui voudrait faire du marché l'instance organisationnelle de toute la vie en société*" (BRETON G. & LAMBERT M., 2003 : 28).

L'Université, en tant qu'acteur social, est interpellée et doit faire face alors à trois enjeux majeurs : la nécessaire résorption de la « fracture savante »³⁸, l'indispensable rééquilibrage des échanges entre les Nations et l'obligation de gérer le nouvel espace universitaire.

A *Résorber la fracture savante*

En 2004, l'Université Jiao Tong de Shanghai publiait un palmarès des 500 premières universités dans le monde³⁹. Si l'on prend les vingt premières, on trouve 16 universités

³⁷ BRETON & LAMBERT (2003 : 258) considèrent la santé, la sécurité, la liberté, l'éducation, la dignité, l'eau et l'électricité comme des "*biens publiques*".

³⁸ Pour essayer de traduire l'anglicisme « *knowledge gap* ».

³⁹ Cinq critères de notation avaient été retenus : quatre d'ordre purement académique (le nombre de prix Nobel qui sont sortis des universités (anciens diplômés ou personnels en exercice), la fréquence de citations des chercheurs/enseignants de l'université au cours de la période 1981-1999, le nombre d'articles publiés dans les deux revues *Science* et *Nature* entre 2000 et 2002, le nombre de publications répertoriées dans le *Science Citation Index* et le *Social Science Citation Index*), le cinquième étant un indicateur de performances rapportant les quatre premiers au nombre d'enseignant/chercheurs équivalent temps plein de l'université concernée pour tenir compte de la taille inégale des établissements. Chaque critère compte pour un 1/5 dans la note finale.

américaines, 3 anglaises et une japonaise. Une seule Université d'un pays du Sud (Israël) est présente dans les 100 premières. Les rares pays du Sud à avoir au moins une Université classée sont ceux émergents ou en transition (Banque Mondiale, 2002) et, excepté la République d'Afrique du Sud, aucun pays africain ne voit une de ses Universités classée dans les 500.

À ces chiffres, on pourrait ajouter que si, globalement, le nombre de jeunes fréquentant l'Université à augmenter depuis le début des années 70, on observe un écart croissant en faveur des pays développés face à ceux en transition qui restent mieux lotis que les pays les moins développés comme le montre les figures I-2 et I-3 ci-dessous (Banque Mondiale, 2002 : 46 et 47).



Figure I-2 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur de 1970 à 1997 selon les niveaux de développement des Pays

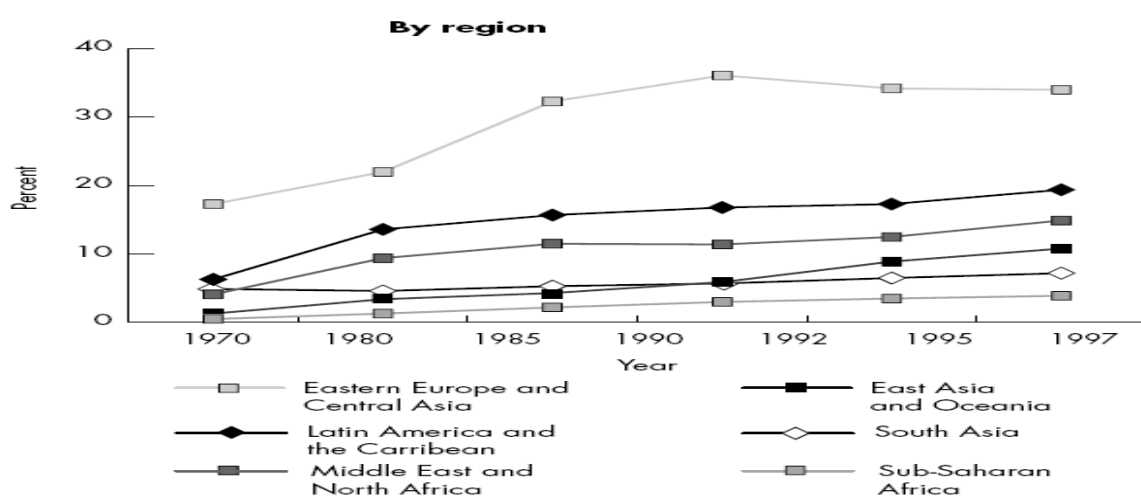


Figure I-3 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur de 1970 à 1997 selon les Régions

Cette inégalité s'observe aussi au niveau de l'efficacité des systèmes. Si aux États-Unis d'Amérique, les étudiants inscrits au cycle postuniversitaire (ou troisième cycle) représentaient en moyenne 12,6% des inscriptions totales dans l'enseignement supérieur en 1997, en Amérique latine et dans les Caraïbes ce taux tombait à 2,4% seulement (Banque Mondiale, 2002 : 49). Au Sénégal, pour l'UCAD (principal établissement d'enseignement supérieur disposant de troisième cycle), sur les 7 345 nouveaux bacheliers inscrits en 1^{ère} année en 2001-2002, seules 486 (soit 6,62%) sont arrivés, en quatre années, en 4^{ème} année⁴⁰.

En termes d'accès au savoir, "*condition essentielle de la participation à l'économie Mondiale*" (Banque Mondiale, 2002 : 44), l'utilisation de l'Internet qui constitue l'outil privilégié reste marginale en Afrique. En effet, alors que dans "*les pays d'Afrique subsaharienne dans leur ensemble comptent un internaute pour 5 000 habitants ; en Europe et en Amérique du Nord, la proportion est de 1 internaute pour 6 habitants...* En Afrique subsaharienne, le nombre de serveurs Internet pour 1 000 habitants varie de 0,01 au Burkina Faso à 3,82 en Afrique du Sud" (Banque Mondiale, 2002 : 45)⁴¹. La figure I-4 illustre cette disparité à l'échelle mondiale.

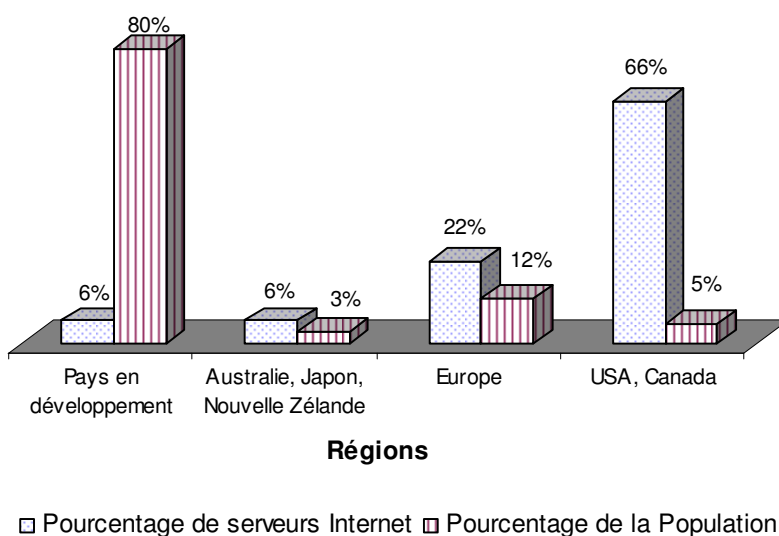


Figure I-4 : Répartition des serveurs Internet et de la population mondiale par Région en 1999

⁴⁰ Les chiffres concernant l'UCAD ont été obtenus par exploitation de la base de données des inscriptions tenue par la Direction de l'Informatique de Gestion de cette Université.

⁴¹ À partir des données de l'Union Internationale des Télécommunications (UIT) et du Fonds des Nations Unies pour la Population (FNUAP).

Une des conséquences de cet accès inégal à l'information et aux technologies de l'information et de la communication, appelé souvent « la fracture numérique » est l'existence d'une "*fracture scientifique*" considérée comme plus néfaste que la première est plus marginalisante pour l'Afrique (MVE ONDO B., 2005). Par exemple, "*la part de l'Afrique subsaharienne dans la production scientifique mondiale publiée*" (MVE ONDO B., 2005 : 9-11) déjà très faible, décroît de manière préoccupante : "*En 1960, au moment de l'accession aux indépendances politiques, celle-ci était d'environ 1%. En 1980, après pourtant une période majeure de développement d'institutions universitaires et de recherche, elle ne représentait plus que 0,5%. Entre 1990 et 2000, elle est tombée à 0,3%*" (MVE ONDO B., 2005 : 11). Du reste, cette marginalisation de l'Afrique pourrait s'expliquer par la (les) façon(s) dont la science, sous sa forme actuelle, est arrivée en Afrique ainsi que par les préoccupations des personnes (physiques ou morales) successives chargées de déterminer les orientations et finalités des activités scientifiques dans et/ou concernant cette partie du monde (MVE ONDO B., 2005).

B Rééquilibrer les échanges entre les Nations

À ces disparités quant à la capacité des différents pays d'intégrer cette nouvelle économie mondiale basée sur le savoir, vient s'ajouter le phénomène grandissant de "*l'exode des cerveaux des pays du Sud vers les pays développés*" (BRETON G., 2003 : 29) et dont les causes, au-delà des simples considérations démographiques, trouvent leurs origines dans le statut (marchand) actuel du savoir, le besoin croissant et chaque jour plus pressant en expertise hautement qualifiée, l'accroissement continu des coûts liés à la formation de cette expertise et les écarts de motivation (conditions de travail et rémunération) entre les pays pauvres et les pays riches.

Pour faire face à leurs besoins en personnel hautement qualifié, surtout dans des secteurs d'avenir dans lesquels les connaissances évoluent très vite, les universités et entreprises des pays riches "*s'emploient de maintes façons à attirer et à retenir les meilleurs cerveaux du monde*" (Banque Mondiale, 2002 : 48). Les stratégies mises en œuvre vont :

- De l'amélioration des conditions de travail et la motivation des personnels en favorisant par exemple le financement des activités de Recherche-Développement (R&D)⁴², augmentant ainsi les investissements directs, les opportunités de formation et de recherche postuniversitaire attractives notamment pour de jeunes diplômés et des professionnels (GLANZ J., 2001). *"Environ 25% des étudiants de troisième cycle en sciences et ingénierie des universités américaines proviennent de l'étranger, soit environ 50 000 à 100 000 étudiants étrangers qui entrent dans le marché américain du capital humain de haut niveau. ... Les pays avancés sont en train d'ouvrir des bureaux de recrutement dans les pays où, en raison du manque d'opportunités et de l'instabilité politique, les diplômés de l'enseignement supérieur sont disponibles"* (Banque Mondiale, 2002 : 49) ;
- À l'assouplissement des conditions d'immigration : *"L'Australie, le Canada, les pays de l'UE et d'autres sont tous en concurrence pour obtenir leur part de personnes très qualifiées dans le marché mondial du travail. La France et l'Allemagne ont assoupli les procédures de délivrance des visas pour attirer les professionnels étrangers dans les domaines liés aux technologies, et en octobre 2000, les États-Unis d'Amérique ont adopté un amendement [Loi n° 106-313 des États-Unis d'Amérique, Loi de l'an 2000 sur la compétitivité américaine au XXIe siècle.] à leur législation sur l'immigration, amendement qui met 600 000 nouveaux visas à la disposition des scientifiques et des ingénieurs."* (Banque Mondiale, 2002 : 49). Dans cette dynamique, la France a mis en place, en 2006, une carte de séjour spéciale dénommée « compétences et talents » dans le cadre d'une politique « d'immigration choisie ».

Ainsi, les pays pauvres se voient dépouiller *"des professionnels compétents et responsables nécessaires à une gestion judicieuse de la politique macroéconomique et du secteur public [...], à l'amélioration du cadre institutionnel d'un pays"* (Banque Mondiale, 2002 : 57), de *"spécialistes techniques et professionnels qui devraient être à même de contribuer à*

⁴² La Banque Mondiale (2002 : 48) signale que *"les pays de l'OCDE augmentent leurs investissements en R & D, non seulement dans le secteur des S & T, mais aussi dans d'autres secteurs axés sur le savoir, créant ainsi des opportunités d'emploi pour les personnes suffisamment qualifiées. Au début de 2001 par exemple, le gouvernement australien a annoncé une augmentation de 100% du financement du Conseil australien de la recherche et une réduction fiscale de 175% sur charges de R & D des entreprises"* et le Premier Ministre australien déclarait que *"dans un monde extrêmement concurrentiel caractérisé par une forte mobilité des capitaux et de la main-d'oeuvre, il est d'autant plus important pour l'Australie d'avoir les incitations et les opportunités appropriées pour traduire les idées australiennes en revenus et emplois locaux pour les australiens"*.

alléger la pauvreté qui caractérise les conditions de vie des populations locales" (Banque Mondiale, 2002 : 50).

Malgré tout, « l'exode des cerveaux » ne semble pas être aujourd'hui une préoccupation première pour les responsables politiques des pays du Sud pour quatre raisons :

- La liberté de mouvement et d'établissement en tout lieu sur Terre est consacrée par la « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme » même si elle peut s'opposer à la volonté naturelle de tout groupe social de disposer des ressources nécessaires à la satisfaction de ses besoins, surtout que concernant les ressources humaines, si on n'a pas le mieux, on se contente du pire pour reprendre John GARDNER ;
- Le marché de l'emploi dans beaucoup de pays du Sud est si restreint et la capacité des pouvoirs politiques pour recruter et payer à un niveau acceptable des compétences hautement qualifiées si faible qu'on y assiste déjà à un phénomène de chômage des diplômés, surtout de l'enseignement supérieur ;
- « L'exode des cerveaux » est jugé par certains comme pouvant être bénéfique au pays du Sud en ce sens qu'il leur permettrait de pouvoir disposer de ressources humaines ayant la même formation que celles des pays riches par le biais de ce qui retournent au pays ou, tout au moins, garde un contact avec lui⁴³ ;
- L'émigration en général, celle des personnes qualifiées notamment, est considérée, de par les transferts directs de revenus qu'opèrent les migrants vers leurs pays d'origine, comme source de devises par certaines personnes. Au Sénégal par exemple, il apparaît que dans certaines zones, l'essentiel des investissements dans les domaines sociaux (santé et éducation, fourniture en eau potable, etc.) et même certaines infrastructures administratives (bureaux de poste) est l'œuvre d'expatriés, originaires de ces localités. En effet, *"les rapatriements de salaires à découvert se sont élevés en 2005 à 232 milliards de dollars É.-U. environ – dont les pays en développement ont reçu 167 milliards. Le montant réel des rapatriements de salaires est jugé sensiblement plus élevé, car ce chiffre ne tient pas compte des fonds transférés par des voies invisibles."*

⁴³ Modibo DIARRA, Astrophysicien d'origine malienne travaillant à la NASA et l'un de ce qui pensent ainsi. Pour lui, « l'exode des cerveaux » doit être converti en « gain de cerveaux » en mettant en œuvre des stratégies idoines pour mettre à contribution les compétences nationales expatriées dans la prise en charge des questions nationales. Les programmes « TOKTEN » (*Transfer of Knowledge Through Expatriate Nationals*) géré par le PNUD et « Co-Développement » mise en place récemment par la France dans le cadre de ses actions de coopération, cherchent à contribuer à de telles démarches par la mobilisation de la Diaspora nationale. On pourrait penser à ce qui se passe avec les Équipes Nationales lors des compétitions sportives internationales tout en relevant que c'est deux situations très différentes.

Les rapatriements de salaires dépassent sensiblement l'aide publique au développement (APD) et représentent la deuxième source, par d'ordre d'importance, du financement externe au profit des pays en développement, après l'investissement étranger direct (IED). En outre, les rapatriements de salaires constituent généralement une source de revenu plus prévisible et stable que l'IED ou l'APD" (UNFPA, 2006 : 12). Cette analyse est aussi partagée par la Banque Mondiale (2006 : 85-88) qui, du reste, a largement inspiré la publication du UNFPA.

Toutefois, « l'exode des cerveaux » pose des questions éthiques majeures :

- Les universités du Sud vont-elles pouvoir continuer à exister, à faire de la recherche et à assurer une formation de qualité si elles ne sont pas en mesure de recruter et de conserver des enseignants-chercheurs de qualité ? Si elles continuent à voir partir leurs meilleurs enseignants-chercheurs ainsi que leurs meilleurs étudiants, réservoir de potentiels chercheurs chevronnés ? À titre illustratif, *"on estime, par exemple, qu'au moins 40% des diplômés des prestigieux Instituts de technologie de l'Inde cherchent un emploi à l'étranger...Les pays d'Afrique sub-saharienne enregistrent un taux moyen de scolarisation dans l'enseignement supérieur de 4% seulement, contre 81% aux États-Unis d'Amérique, mais on évalue à environ 30 000 le nombre d'Africains titulaires d'un doctorat qui vivent hors d'Afrique et à 130 000 le nombre d'Africains qui étudient actuellement à l'étranger. L'une des plus prestigieuses universités privées du Venezuela, la Metropolitan University, a vu 50% de ses diplômés de l'année universitaire 2000 partir travailler pour des firmes multinationales à l'étranger. En Bulgarie, le Syndicat des scientifiques estime que 65% de l'ensemble des diplômés d'université (environ 300 000 personnes) ont quitté le pays au cours de la dernière décennie. Les universités des pays en développement et des pays en transition se battent pour recruter des professeurs de haut niveau, et l'absence de personnel suffisamment qualifié se traduit par la baisse de la qualité des enseignements"* (Banque Mondiale, 2002 : 49) ;
- L'enrôlement d'étudiants du Sud au niveau troisième cycle ou pour des programmes postuniversitaires par le Nord, le recrutement de professionnels du Sud par les entreprises et/ou universités du Nord ne constituent-ils pas une subvention accordée par les pays du Sud à ceux du Nord pour le bon fonctionnement de leurs programmes universitaires et de leurs économies ? En effet, *"la plupart de ces étudiants ont reçu leur éducation de base et obtenu leurs premiers diplômes dans leurs pays d'origine –*

autrement dit, le coût de leur formation initiale a été probablement assuré par leurs pays d'origine plutôt que par les pays où ils travaillent" (Banque Mondiale, 2002 : 49). Il semblerait ainsi que la nouvelle économie qui se développe tend à conserver une sorte de division du monde en deux pôles : les pays fournisseurs de matière-première et ceux disposant des capacités de transformation de cette matière-première soit pour leur propre consommation soit pour les réexporter vers les premiers pays en capitalisant (financièrement sous une autre forme) les retombées de la plus value qu'ils y auraient ajoutée. Pour reprendre BRETON, *"et pour dire les choses brutalement, la question se pose de savoir si, après avoir assuré la croissance des pays développés après la seconde guerre mondiale par ce que certains ont appelé le pillage des ressources naturelles des pays du Sud, les pays développés vont récidiver en ce début de XXI^e siècle avec, cette fois-ci, le pillage de la matière grise"* (BRETON G., 2003 : 29).

Pour conclure sur ce point, nous dirons que, quelles qu'en soient les causes et motivation, « l'exode des cerveaux », surtout s'il aboutit à « la fuite des cerveaux », *"peut avoir un effet démoralisant sur l'appareil de l'État, les capacités de gestion, les secteurs productifs et les établissements d'enseignement supérieur"* (Banque Mondiale, 2002 : 49) et *"continuera à présenter des risques à long terme pour les investissements en faveur de l'enseignement supérieur dans bon nombre de pays"* (Banque Mondiale, 2002 : 51). C'est là une des justifications de l'obligation de gérer le nouvel espace universitaire, troisième enjeu majeur auquel l'Université doit faire face.

C Gérer le nouvel espace universitaire

L'évocation des deux enjeux précédents permet de poser quatre constats généraux :

1. Bien que travaillant sur une matière, le savoir, par essence universelle et, malgré leur grande ouverture sur l'international et leurs préoccupations largement humanistes, les universités, à travers le monde, reste fortement tributaires de contingences nationales et/ou territoriale tant dans leur processus de création que dans leur fonctionnement (académique, administrative et financier), même si les interventions des États peuvent différés de par leurs natures, leurs modalités et leurs ampleurs. Face à la mondialisation qui place les universités dans un espace global et qui tend à remettre en cause le concept d'État-Nation, il y a à se demander dans quelles mesures les modes actuelles de gestion des espaces universitaires resteraient compatibles avec les nouveaux enjeux.

Le déficit en mécanismes de régulation du nouvel espace universitaire en développement est patent ;

2. L'université, en tant qu'institution, ne jouit pas du même prestige social que les universitaires qui la composent. Contrairement à ces derniers, elle reste en marge des débats politiques (d'intérêt général) et de société, laissant ainsi à d'autre le soin de lui définir un statut et un rôle, qui, de suite, sont fort changeant dans le temps et dans l'espace.
3. La multiplicité et de la diversité des acteurs qui évoluent dans le nouvel espace universitaire a comme corolaire une multiplicité et une diversité des intérêts et besoins et, par suite une multiplicité et une diversité dans les solutions proposées. Comme le dit si bien BRETON (2003 : 31) "*Contrairement à ce qu'une analyse rapide de la globalisation pourrait laisser croire, le que faire ? face à la globalisation reçoit plus d'une réponse*" et, citant Jan Aart Scholte (2000), BRETON mentionne que cette dernière "*identifie en plus du projet politique néo-libéral au moins deux autres grands projets politiques qui sont le réformisme ou la mise en place d'une social-démocratie globale et les différentes variables du radicalisme, fût-il environnementaliste, nationaliste, socialiste ou postmoderne, qui proposent eux aussi des modes de régulation de l'espace global*" (BRETON G., 2003 : 31).
4. Dans cette floraison de projets en réponse à la question *que faire ?*, le projet néolibéral semble être prédominant, dessinant ainsi, dans le cadre de l'enseignement supérieur, "*une tendance lourde à la commercialisation et à la privatisation*" (BRETON G., 2003 : 31), tendance que semble confirmer l'adoption par un nombre croissant d'universités d'approches managériales très marquées par la culture d'entreprise.

Les nouveaux défis que l'enseignement, l'Université en particulier, doit relever sont, alors au nombre de six : i) repositionner l'Université en tant qu'acteur social ; ii) redéfinir le concept d'Université ; iii) réaffirmer le caractère de « bien public » de l'éducation ; iv) repenser les modes de fonctionnement ; v) réactualiser les valeurs de l'Université ; vi) mettre en place des mécanismes de gestion du nouvel espace universitaire.

- i). L'Université, en tant qu'institution, doit se positionner en acteur social préoccupé par les questions politiques (d'intérêt général) et de société. Cela pourrait passer par la mise en place, là où elles n'existeraient pas encore, de structures institutionnelles délibérantes et habilitées à dégager les positions de l'Université sur certaines questions

prédéfinies. Ces structures concerneraient tant les universités individuellement prise que les structures associatives qui les rassemblent. Par respect à la liberté de pensée inhérente au statut d'universitaire, il convient de prendre les précautions idoines pour que les positions de l'Université ne constituent des limitations à la liberté d'expression de ses membres. D'autre part, il convient aussi que les universités s'engagent davantage dans les structures associatives afin de développer un esprit de corps plus poussé (BRETON G. & LAMBERT M., 2003).

- ii). Le développement de l'esprit de corps devrait permettre d'arriver à clarifier le concept d'Université en précisant les critères à partir desquels un établissement peut-être considéré comme une université. Le souci principal serait d'avoir des standards permettant de comparer divers acteurs qui réclament chacun sa spécificité. C'est aussi un moyen pour la mise en place d'un (de) dispositif(s) d'accréditation pour assurer plus de lisibilité au système dans son ensemble. Par exemple, peut-on considérer la *Phoenix University* comme une université alors qu'elle ne remplirait qu'une des missions dévolue à ce type d'établissement ? *Phoenix University* ne serait-elle pas plutôt un établissement de formation professionnelle pour adulte ? Devrait-on considérer, à l'instar de l'Université Jiao Tong de Shanghai pour les besoins du classement mondial qu'elle a proposé en 2004, la définition internationale des universités, qui considère qu'une université est un établissement d'enseignement supérieur dont les deux missions principales (et indissociables) sont de produire des connaissances (mission de recherche) et de les transmettre pour la production de diplômes (mission d'enseignement), y compris les doctorats ? La question qui se pose alors est qui est habilité à retenir la définition : les États comme c'est le cas actuellement ? Une instance internationale (comme l'UNESCO) dont la décision aurait (même exceptionnellement) un caractère exécutoire pour tous ? La position de l'Université est très attendue sur cette question.
- iii). Partant de la mission principale de l'enseignement supérieur, telle que précisée dans la *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : Visions et Actions* (UNESCO, 1998-i : Article 1)⁴⁴, l'Université doit travailler, au niveau

⁴⁴ "Contribuer au développement durable et à l'amélioration de la société dans son ensemble, à savoir : (a) éduquer des diplômés hautement qualifiés et des citoyens responsables capables de s'intégrer dans tous les secteurs de l'activité humaine en offrant des qualifications appropriées, y compris une formation professionnelle, associant des connaissances et des compétences de haut niveau, à l'aide de cours et de programmes adaptés en permanence aux besoins présents et futurs de la société ; (b) offrir un espace ouvert pour la formation supérieure et l'apprentissage tout au long de la vie, offrant aux apprenants une gamme optimale de choix et un dispositif souple de points d'accès et de sortie du système ainsi que des possibilités d'épanouissement individuel

individuel et collectif et en relation avec les autres institutions qui défendent la même idée, à la réaffirmation, la préservation et le renforcement du statut de l'éducation, l'enseignement supérieur y compris, en tant que **bien public universel**. Une telle disposition restant conforme avec les dispositions de l'alinéa premier de l'article 26 de la « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme » qui stipule que *"toute personne a droit à l'éducation"* et que *"l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite"*, à celles de l'article 4 de la Convention concernant la Lutte contre la Discrimination dans le Domaine de l'Enseignement (1960) dans laquelle les États signataires s'engagent à *"rendre accessible à tous, en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun l'enseignement supérieur"*. Elle n'entre pas aussi en contradiction avec la nature marchande acquise de son produit, le savoir, dans la nouvelle économie mondiale⁴⁵.

iv). Dans un monde en pleine mutation, un *"objectif principal est de renforcer la flexibilité institutionnelle et la capacité d'adaptation des établissements et programmes d'enseignement supérieur"* (Banque Mondial, 2002 : 75) doit être poursuivi par l'Université pour rester attractive parce que satisfaisant aux nouvelles exigences. Ces réformes auront essentiellement deux composantes :

a. Une à caractère académique qui portera sur la structure et l'organisation académiques, les programmes d'enseignement et de recherche, les méthodes pédagogiques et les techniques de transmission des connaissances, les infrastructures et les caractéristiques de la profession d'enseignant. Entre autres, il s'agira de voir :

- Comment allier le nécessaire *"communisme scientifique"* (HIMANEN P., 2002), moyen

et de mobilité sociale, afin d'éduquer des citoyens qui participent activement à la société, ouverts sur le monde, dans la perspective du renforcement des capacités endogènes, de la promotion des droits de l'homme, du développement durable, de la démocratie et de la paix dans la justice ; (c) promouvoir, créer et diffuser les connaissances par la recherche et fournir, dans le cadre de sa mission de service à la communauté, l'expertise appropriée pour aider les sociétés à assurer le développement culturel, social et économique et à promouvoir et développer la recherche scientifique et technologique ainsi que la recherche en sciences sociales et humaines et dans le domaine de la création artistique ; (d) aider à comprendre, interpréter, préserver, renforcer, promouvoir et diffuser les cultures nationales et régionales, internationales et historiques dans un contexte de pluralisme culturel et de diversité culturelle ; (e) aider à préserver et à promouvoir les valeurs sociétales en assurant la formation des jeunes aux valeurs qui sont à la base d'une citoyenneté démocratique et en offrant des points de vue critiques et objectifs destinés à faciliter le débat sur les options stratégiques et le renforcement des perspectives humanistes ; (f) contribuer au développement et à l'amélioration de l'éducation à tous les niveaux, notamment par la formation des enseignants".

⁴⁵ Du reste, cette nature marchande est aussi à réglementer pour éviter ce que certains, dont nous sommes, qualifieraient de dérives. Est-il, par exemple, acceptable de voir des personnes privées des soins médicaux adéquats du fait du coût exorbitant des médicaments qui pourraient les guérir, tout au moins améliorer efficacement leur état de santé parce qu'une firme pharmaceutique détiendrait des droits de propriété qui lui donneraient une exclusivité sur la production et la vente de ce produit ?

de partage et de création de savoir, et la volonté des communautés et de leurs responsables de tirer profit des investissements faits pour la production de cette connaissance ;

- Comment repenser, sous une approche transdisciplinaire, nos programmes de recherche pour une meilleure prise en charge de la complexité des problèmes qui se posent à l'humanité, autrement dit, comment passer du « mode 1 » (spécialisation/cloisonnement des activités en discipline et sous-disciplines) vers le « mode 2 » (transdisciplinarité et holisme). Il faudra plus d'adaptabilité avec des structures matricielles transdisciplinaires flexibles (VAN GINKEL H., 2003), de nouvelles approches et démarches d'évaluation qui accordent une plus grande place aux travaux transdisciplinaires dans la reconnaissance et la valorisation des individus comme des institutions et des activités nouvelles (dans le cadre de nouveaux programmes ou des programmes existants) pour une meilleure préparation des étudiants à la prise en charge de questions complexe par la mise en œuvre d'approches transdisciplinaires et holistiques ;
- Comment, au-delà des compétences disciplinaires et démultiplicatrices, développer chez les diplômés des compétences de type stratégique et dynamique (LECLERCQ D. et *al.*, 1998) pour qu'ils puissent « apprendre à apprendre », « apprendre à devenir » et, au-delà, « apprendre à co-devenir » (CAMARA B., 1996), avoir une vision holiste et être en mesure de comprendre des problèmes complexes qui transcendent les disciplines, communiquer sous diverses formes et avec divers publics de différents niveaux et préoccupations, évoluer et agir positivement dans des contextes et environnement (culturels, politiques, économiques, sociaux, etc.) différents. Quelles approches pédagogiques adoptées ? Quel(s) avenir(s) pour les approches innovantes telles que l'approche par problèmes et par projets (APP) (GALAND B. & FRENAY M., 2005) ?

b. Une à caractère institutionnel qui portera sur les structures et politiques. Il s'agira, sur ce point, de voir :

- Comment réadapter les offres de formation pour mieux répondre aux attentes de publics toujours plus diversifiés tant dans leurs origines, leurs âges, leurs besoins que leurs contraintes et possibilités (temporels, financiers, sociaux, professionnels, physiques, intellectuels, etc.) ;
- Tenant compte de la place des TIC, l'Internet en particulier, et des mutations qu'elles induisent dans les modalités d'accès à l'information : α) comment faire évoluer les rôles et posture des enseignants d'un état de transmetteurs de connaissances vers celui d'accompagnant et de guide d'étudiants appelés à rechercher l'information utile par

eux-mêmes dans un ensemble où coexistent le bon et son opposé⁴⁶. Autrement dit, comment faire évoluer le paradigme « enseignant » en le faisant passer de « savant » à « accompagnant » ? ; β) comment mettre à profit l'Internet pour un partage plus large et plus équitable des savoirs⁴⁷, offrant ainsi d'autres possibilités de validation (certes informelles) des activités par les pairs et, par suite, de valorisation et de reconnaissance ; γ) comment utiliser l'Internet pour faciliter et renforcer la coopération interuniversitaire ;

- Comment développer de nouvelles politiques de coopération interuniversitaire dépassant les stratégies d'assistance, d'accompagnement et d'aide pour arriver à un vrai partenariat ? La mise en œuvre du cotutorat de thèse et, plus généralement, de la codiplômation, l'implémentation de programmes interuniversitaires de recherche, le développement de « jumelages » entre universités du Nord et du Sud (GIBBONS M. 2003) constituent des voies à explorer pour pallier les risques mentionnés déjà par plusieurs auteurs (MOJA T., 2003 ; MOHAMEDBHAI G., 2003 ; CURRIE J., 2003 ; SWENSON C.D., 2003) ;
 - Dans un premier temps, comment identifier et mobiliser les moyens strictement nécessaires pour avoir des établissements d'enseignement supérieur de qualité et ouverts à tous ceux dont les capacités (intellectuelles) permettent de suivre un tel niveau d'études afin de participer efficacement au développement durable des communautés et, dans un deuxième temps, comment faire prendre en charge ces moyens par les différents acteurs que sont les étudiants et leurs familles, la société à travers l'État et les autres Collectivités Locales, les entreprises (publiques, parapubliques ou privées) ;
 - Quels dispositifs de concertation et de dialogue les universités vont-elles mettre en place et quelles propositions vont-elles faire pour réguler, autrement que par l'AGCS, le nouvel espace universitaire.
- v). Si aujourd'hui l'Université cherche à se démarquer de l'AGCS pour que ses activités ne soient pas régies comme les autres sur une base purement marchande, c'est que son existence même est fondée sur des valeurs essentielles qui font sa spécificité. Sans vouloir continuer à être la « conscience du monde » comme jadis (comme du reste la forte prégnance du religieux pouvait le permettre), l'Université doit rester cet "*espace dialogique essentiel pour nos sociétés...son apport à l'espace public est unique par la*

⁴⁶ En somme, comment recentrer le rôle de l'enseignant pour qu'il puisse conseiller l'étudiant afin que ce dernier puisse se départir du guide-conducteur et arriver à utiliser lui-même les systèmes de navigation embarqués.

⁴⁷ À l'exemple du MIT qui a mis en ligne l'ensemble de ses supports de cours en accès intégral, libre et gratuite.

qualité et l'originalité des travaux, analyses et recherche qui y sont conduits" (BRETON G., 2003 : 23) parce que étant "un des seuls espaces sociaux qui fonctionne à la compréhension radicale des choses et à la recherche de la vérité" (BRETON G., 2003 : 23). Il est donc essentiel que les universitaires cherchent à "(a) préserver et développer leurs fonctions essentielles, en soumettant toutes leurs activités aux exigences de l'éthique et de la **rigueur scientifique et intellectuelle** ; (b) pouvoir **s'exprimer** sur les problèmes éthiques, culturels et sociaux en pleine **indépendance** et **responsabilité**, exerçant une sorte d'autorité intellectuelle dont la société a besoin pour l'aider à réfléchir, à comprendre et à agir ; (c) renforcer leurs fonctions prospective et critique par l'analyse permanente des nouvelles tendances sociales, économiques, culturelles et politiques, constituant ainsi un espace de prévision, d'anticipation et de prévention ; (d) se servir de leur capacité intellectuelle et de leur prestige moral pour **défendre et diffuser** activement les valeurs universellement acceptées, et notamment la **paix**, la **justice**, la **liberté**, l'**égalité** et la **solidarité** inscrites dans l'Acte constitutif de l'UNESCO ; (e) jouir sans restriction de leur **liberté académique** et de leur **autonomie**, conçues comme un ensemble de droits et de devoirs, tout en se montrant pleinement **responsables** et **comptables** envers la société ; (f) jouer un rôle en aidant à identifier et traiter les problèmes qui nuisent au bien-être des communautés, des nations et de la société mondiale" (UNESCO, 1998-i : Article 2).

- vi). Avec les mutations qu'implique la globalisation, à l'individualisme des universitaires et des universités, devrait succéder un « communautarisme universitaire » fort pour consolider les acquis, impulser les réformes idoines et, par suite, préserver l'Université des périls qu'elle encoure. La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), le système d'accréditation des Universités aux États-Unis d'Amérique, etc. peuvent chacun être un cas d'école gros de leçons qui pourraient être utiles dans l'élaboration de maquette institutionnelle globale nécessaire à la gestion du nouvel espace universitaire. Les structures associatives regroupant les universités (AIU, AUA, AUF, etc.), leurs partenaires classiques tels que l'UNESCO, l'ISESCO, la Banque Mondiale, la BAD, etc. de même que les structures interétatiques telles l'ONU, l'UA, l'UE, etc. ont sans doute un rôle à jouer dans la mise en place de cette gestion. Comme se le posait BRETON (2003 : 31), "à l'instar d'autres secteurs d'activités, tel le droit international ou encore l'environnement, faut-il envisager la mise sur pied d'un « régime international ou global » de l'éducation supérieure ?" Ne pourrions-nous pas,

très modestement, voir le fonctionnement de structures telles que le CIO, la FIFA, l'ATP, etc. qui, dans leur domaine, semblent avoir l'autorité nécessaire à la bonne marche des choses ?

Au Sénégal

Au Sénégal, les changements politiques intervenus ne permettent pas de dégager une tendance nette dans l'évolution des options quant à la prise en charge des questions universitaires. Toutefois, trois grandes phases semblent se dessiner.

- 1 À la fin des années 1990, après près de vingt années de politiques d'ajustements structurels, les signaux envoyés par les autorités gouvernementales semblaient consacrer la fin de « l'État providence » et la politique volontariste d'État comme le montre l'adresse faite aux Universités Cheikh Anta Diop de Dakar et Gaston Berger de Saint-Louis par le Ministre de l'Éducation Nationale : *"à vous de conforter vos domaines d'excellence et de remédier à vos faiblesses, à vous d'utiliser les nouvelles marges de liberté que nous vous offrons pour innover dans l'enseignement et dans la recherche, pour atteindre de nouveaux publics et construire l'université citoyenne, à vous de renforcer vos liens de partenariat aux niveaux local, régional, national et international, à vous de maîtriser votre gestion, de mobiliser vos moyens au service des objectifs que vous vous serez fixés ..."* (SONKO, Écho-Sup n° 002, 1999 : 1)⁴⁸. Dans la même période, se développe un enseignement supérieur privé, qui au début essentiellement tourné vers la formation professionnelle, s'ouvre de plus en plus vers des formations universitaires, entraînant la création d'universités privées. Cette période coïncide aussi avec les premiers balbutiements du phénomène d'implantation de filiales d'établissements d'enseignement supérieur privés au Sénégal.

La conception du Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation (PDEF) était à sa fin ; il fallait trouver les moyens. Est-ce une volonté des Autorités politiques sénégalaises de satisfaire aux exigences des bailleurs de fonds qui trouvaient qu'il serait plus efficient pour les pays en développement d'investir dans l'enseignement de base, parent pauvre du système ? Les comparaisons des coûts unitaires des différents ordres d'enseignement au Sénégal montreraient une distribution inéquitable des ressources en faveur des ordres supérieurs (Tableau 1-5) qui auraient un impact plus

⁴⁸ Ces propos, bien qu'ayant été tenus par un Ministre de l'Éducation Nationale de « l'ancien régime », c'est-à-dire le dernier Gouvernement socialiste du Président Abdou DIOUF (jusqu'en 2000), semblent d'actualité au vu des récents développements (période 2005), d'autant plus que leur auteur est actuellement Conseiller en Éducation du Président de la République du Sénégal.

faible sur le développement (Tableau 1-6).

Tableau 1-5 : Coûts unitaires relatifs des différents ordres d'enseignement par rapport à l'enseignement élémentaire

Années \ Niveaux	1992	1993	1994	1995	1996
Moyen / Élémentaire	1,6	2,0	1,9	-	1,9
Secondaire / Élémentaire	5,8	6,4	6,4	-	6,7
Supérieur / Élémentaire	18,9	24,5	23,9	23,9	25,2

Source : MEN-DPRE, 1999 : 19.

Tableau 1-6 : Répartition des ménages en général et des ménages pauvres selon le niveau d'instruction du Chef de ménage

Niveau d'instruction du Chef de ménage	Répartition des ménages selon le niveau d'instruction du Chef de ménage		Taux de pauvreté d'instruction du Chef de ménage	Répartition des ménages pauvres selon le niveau d'instruction du Chef de ménage	
	Effectif	%		Effectif	%
Aucun	661.234	85,07	66,70	399.084	88,70
Primaire	84.536	10,88	42,70	36.444	8,10
Secondaire	22.884	2,94	14,10	8.999	2,00
Supérieur	1.108	0,14	2,80	450	0,10
Non déclaré	7.563	0,97	42,70	4.949	1,10
Total	777.325	100	57,90	449.926	100

Source : DPS-MEFP et DP-MEFP, 1999 : 24.

Notons aussi qu'une telle idée est défendue par nombre d'institutions internationales (Banque Mondiale, FMI, UNESCO) et pourrait être ainsi exprimée : *"en ce qui concerne l'éducation de base – l'enseignement primaire et secondaire –, la politique de l'UNESCO, comme celle de la Banque Mondiale, s'oppose aux frais de scolarité directs ou indirects. Cette distinction [par rapport à l'enseignement supérieur] n'est pas une contradiction. Les bénéfices créés par l'éducation de base sont très importants pour la société sur les plans économique, culturel et social."* (DANIEL J., 2003 : 40).

- 2 En mars 2000, le Sénégal connaît sa première vraie alternance politique. Les attentes des populations vis-à-vis du nouveau régime (coalition de plusieurs partis) qui se met

en place sont énormes. Le calendrier électoral est chargé (référendum constitutionnel, élections législatives, élections locales). Du fait des divergences, la coalition au pouvoir s'effrite. Les décisions prises par le Gouvernement vont dans le sens du plus d'État. En effet, en 2002, les autorités gouvernementales signent, avec les différentes composantes de l'Université – les Enseignants/Chercheurs (augmentation des indemnités et primes), le Personnel Administratif, Technique et de Service (augmentation des traitements salariaux), les Étudiants (généralisation de la bourse et/ou des aides universitaires) – une série de protocoles d'accord dont les incidences financières vont entraîner une augmentation sensible des budgets des Universités et des Centres des Œuvres Universitaires. Est-ce une volonté de calmer des secteurs réputés contestataires et de gagner leur adhésion ?

- 3 En 2005, 40% du budget national sont consacrés à l'Éducation⁴⁹ (contre 33% les années précédentes). Le nombre d'étudiants augmente. L'inflation est sensible. Les accords signés avec les syndicats des Enseignants/Chercheurs et ceux du Personnel Administratif, Technique et de Service doivent être appliqués. Naturellement, les besoins financiers de l'UCAD augmentent. Toutefois, la subvention de l'État (qui représente l'essentiel du budget de l'UCAD) reste quasiment la même qu'en 2004. L'UCAD doit donc trouver des ressources additionnelles. Est-ce un retour à la situation de 1999 ?

Sur un autre plan, en réponse à la globalisation et à la fuite des cerveaux, le Sénégal propose la mise en place de l'Université du Futur Africain (UFA). Ce projet découlerait du fait que le Président en exercice du Sénégal a *"souligné l'importance de la qualité des ressources humaines tout en regrettant que certains hauts cadres africains restent finalement dans les pays occidentaux après avoir achevé leurs études. Ce constat amène le président sénégalais à penser à une « Université du futur africain » qui grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dispensera les mêmes cours que les universités occidentales tout en étant localisée en Afrique."* (Afrique 2015, 2004). Comme relayé dans la presse, *"l'UFA accueillera des étudiants africains qui recevront, en temps réel, par le biais des NTIC, les mêmes enseignements que ceux des universités mondialement connues. Les diplômes qui y seront décernés seront « reconnus identiques à ceux des plus grandes institutions du monde »."* (DIAKHATE M.S., 2004) et

⁴⁹ En plus du budget du Ministère de l'Éducation, ces 40% intègrent les budgets consacrés à l'ensemble des structures qui s'occupent d'éducation et/ou de formation. En fait, il est important de signaler qu'il existe beaucoup d'établissement de formation (professionnelle) qui ne relèvent pas du Ministère de l'Éducation.

*"les diplômes seront décernés à la fois par l'UFA et par l'université étrangère qui aura accepté le partenariat. Par exemple, pour former des ingénieurs en chimie, l'UFA travaillerait avec l'École Supérieure de Chimie de Paris ou l'Institut de Technologie de la Californie. La cosignature des diplômes devrait permettre de régler le problème des équivalences. **Cela veut dire aussi que les chasseurs de têtes américains pourront choisir indifféremment un diplômé des États-Unis ou du Sénégal.**"⁵⁰* (Thot/CURSUS, 2001).

Pour l'initiateur, l'UFA devrait former l'élite africaine de demain en offrant à ses étudiants les standards internationaux. Est-ce là un bon moyen pour valoriser les établissements d'enseignement supérieur déjà en place ? Est-ce cette logique qui aurait poussé les responsables de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal), par exemple, à proposer à leurs étudiants la Maîtrise d'Informatique de l'Université de Laval (Canada) après avoir offert le Master en Informatique du Royal of Melbourne Institute of Technology (RMIT) en opérant juste dans l'organisation matérielle des enseignements ?

L'Université sénégalaise ainsi placée devant de nouvelles responsabilités est tenue de répondre à une série d'interpellations : Comment mobiliser les moyens ? Comment être compétitive face aux concurrentes ? Quels services proposer aux communautés ? Que signifie aujourd'hui une formation de qualité ? Quels savoirs dispenser : des savoirs théoriques, des savoir-faire et des savoir-être, des savoir-devenir ou quelle(s) combinaisons de ces quatre ? Quelles compétences développer chez les étudiants ? Qui sont ces étudiants ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Qu'attendent-ils de l'Université ? Que viennent-ils y chercher ? Quel est leur comportement face aux études ? Quels sont leurs résultats (réussite, échec ou abandon) ? Comment ces résultats influencent-ils ceux de l'Université en termes d'efficacité, d'efficience et d'équité ? Etc.

L'entrée dans le « troisième millénaire » suscite l'espoir, si largement partagé, d'un monde meilleur pour tous et très vite ; la concrétisation de cet espoir semble tout aussi largement partagée au regard des thèmes des multiples et diverses rencontres initiées à son orée pour augurer des années 2000-2015.

Le grand émoi du monde entier sur une date mythique et conventionnelle⁵¹ trahit en vérité son angoisse profonde malgré les avancées considérables aux plans scientifique, technologique, technique, politique, social, etc. La globalisation, qui en constitue le

⁵⁰ Le soulignement et la mise en gras de cette partie du texte sont de l'auteur de la citation.

⁵¹ En effet, aurions-nous décidé de commencer à compter à partir d'un autre repère que la naissance de Jésus Christ et/ou avec un autre pas de temps que l'année solaire que nous n'en serions pas à parler aujourd'hui d'entrée dans un « nouveau » millénaire.

phénomène le plus marquant ne manque d'attiser cette angoisse du fait des doutes sur les menaces et opportunités qu'elle recèle. Il y a donc là des défis à relever et, pour reprendre les propos du Secrétaire Général des Nations-Unis, Koffi ANNAN, *"le défi essentiel auquel nous sommes confrontés aujourd'hui est de faire en sorte que la globalisation devienne une force positive pour tous les habitants de la planète."* (In VAN GINKEL H., 2003 : 77).

Après le contexte, il apparaît ainsi que, dans toute œuvre humaine, les considérations méthodologiques tiennent une place importante dans les résultats finaux. La présente recherche n'y échappe donc pas.

1-3.2. Au plan méthodologique

Au plan méthodologique, la principale particularité de cette recherche est qu'elle porte à la fois sur des étudiants satisfaisant aux critères de sélection et sur des étudiants ne satisfaisant pas à ces critères. En général, quand il s'agit d'évaluer une procédure de sélection à l'entrée d'un programme de formation, ce dernier groupe, parce que les personnes qui la constituent ne sont pas autorisées à suivre les programmes de formation visés, n'est pas pris en compte. En fait, il est impossible d'avoir les données les concernant. Dans notre cas, suite à une décision des autorités gouvernementales sénégalaises datant de l'année académique 2001-2002 (sur laquelle nous reviendrons dans la troisième section consacrée à la première étude), la FST acceptent tous les étudiants qui demandent à s'y inscrire, qu'ils remplissent ou non les critères de sélection qui, bien qu'officiellement encore en vigueur, ne sont plus appliquées. Ainsi, nous avons l'opportunité d'avoir dans l'échantillon que nous étudions des étudiants qui auraient été acceptés si la sélection avait eu lieu et d'autres qui ne l'auraient pas été. Par suite, il nous est possible, d'une part, de comparer leurs résultats et, d'autre part, de voir s'il y aurait une différence de résultats entre ces deux groupes.

Le présent travail s'inscrit dans une double approche empirique et théorique, selon une perspective évaluative et prospective, basée sur des données de types transversal et diachronique.

1. Une approche empirique et théorique,...

La recherche s'inscrit (sous un certains rapports) dans une approche empirique parce que visant à identifier *a posteriori* les conditions dans lesquelles un phénomène, ici les performances en fin de première année, s'est réalisé en précisant les différents éléments de récurrence dudit phénomène, c'est-à-dire les différents facteurs explicatifs.

L'approche est encore empirique puisqu'elle s'appuiera essentiellement sur des faits réels, concrets et bien définis entre lesquels elle tente de vérifier des relations qui auront été, au préalable, exprimées sous forme d'hypothèses. Sous réserve de rigueur, les hypothèses, simples énoncés conditionnels et provisoires, peuvent être confirmées ou infirmées par les résultats de la recherche. Les conclusions qui découlent de ce type de recherches sont ainsi fortement tributaires des faits, ce qui peut en limiter la portée. De plus, de telles conclusions servent rarement à guider l'action (car elles ne s'appliquent que dans des conditions très particulières) ; mais, elles constituent de bonnes bases de référence pour les réflexions ultérieures. Autrement dit, il ne s'agira pas de transposer directement les résultats de telles recherches sur le champ pratique.

La recherche est également empirique car elle vise (dans ses deux premiers objectifs spécifiques) à décrire "*les caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective*" (LEGENDRE, 1993 : 1078) en essayant de "*décrire la relation*" (SABOURIN, 1988 : 49) existante entre leurs différentes caractéristiques après en avoir donné une "*image précise*" (SABOURIN, 1988 : 49). Pour cette partie (les deux premiers objectifs spécifiques), elle sera essentiellement quantitative et procédera donc par des mesures et évaluations⁵².

Des contraintes et limites posées par les faits, il découle que les conclusions d'une recherche empirique sont provisoires et les "*énoncés* [des résultats qui en découlent] *ne doivent pas paraître indémontrables ou non observables*" (VAN DER MAREN, 1996 : 71). Ce n'est donc que de manière indirecte, suite à une analyse et une adaptation de ses résultats, qu'une recherche empirique pourra permettre de changer le cours des choses.

L'objectif final de notre recherche est d'arriver à dégager les pistes pour l'élaboration de modèles permettant une meilleure lecture des déterminants de la réussite à l'Université.

⁵² La nuance entre mesure et évaluation est nécessaire car les deux ne portent pas toujours sur le même éventail de caractéristiques et de performances. La mesure est généralement centrée sur des caractéristiques spécifiques, étroites et bien définies tandis que l'évaluation, bien que dépendant de la mesure, porte sur un profil plus large de caractéristiques et de performance. Même s'il semble commun de dire que toute évaluation procède d'une quantification, il en est autrement dans le domaine des attitudes. En effet, il reste difficile de mesurer une attitude bien que nous soyons constamment amenés à évaluer des objectifs du domaine socio-affectif.

Nous sommes ainsi amené, partant de l'image que nous avons du réel, autrement dit « l'observé » (qui constitue notre réalité), à proposer une lecture et une articulation pouvant donner sens et cohérence aux faits observés. Il s'agira donc de comprendre les phénomènes pour les modéliser, c'est-à-dire de construire les concepts nécessaires pour bien rendre compte du réel⁵³. Ce travail de construction⁵⁴ s'appuiera sur les grands courants théoriques qui traversent aujourd'hui les débats sur l'apprentissage et la réussite :

- 1 Les relations entre apprentissages, performances et réussite, donc échec (ROMAINVILLE M., 1992 ; THINES G. et LEMPEREUR A., 1984) et le statut à leur donner (DIENG B.D., SALL H.N. et DE KETELE J.M., 2001 ; DIENG B.D., 2000 ; PARMENTIER Ph., 1994-a ; DENEJF J.F., 1992) ;
- 2 Les approches d'études (ROMAINVILLE M., 1992 ; ENTWISTLE N. et al., 1988 ; ENTWISTLE N., 1988 ; ENTWISTLE N. et KOZEKI, 1985 ; MARTON, HOUNSELD et ENTWISTLE N., 1984 ; MARTON et SALJO, 1984 ; ENTWISTLE N. et RAMSDEN, 1983) ;
- 3 La perception de soi et de son environnement (LEYENS J.P. et YZERBYT V., 1997 ; BANDURA A., 1986 et 1982) ;
- 4 L'implication, l'engagement et la participation active (WILLIS, 1993 ; ASTIN, 1994 ; DE KETELE J.M., 1983) ;
- 5 Les dynamiques du processus d'enseignement/apprentissage à travers les mécanismes de traitement de l'information par les apprenants et les impacts des rétroactions (feedback) des enseignants (BRINKO, 1990 ; KULHAVY, 1989).

Au-delà du simple recours à ces deux approches, il s'agit plus de les « croiser » en mettant chacune d'elle au service de l'autre et, ensemble, au service de la présente recherche (MERTON, 1959 cité par GRAWITZ, 1990 ; PARMENTIER Ph., 1994-a).

Cette option ne sera pas sans effet au plan méthodologique.

En définitive, la recherche est à la fois quantitative et qualitative et procède donc par des mesures et évaluations en vue de comprendre (pour expliquer et non démontrer) (PARMENTIER Ph., 1994-a) les phénomènes et, pour les besoins de la gestion prospective, dégager les axes pour les modéliser.

⁵³ « Réel » et « réalité » désignent deux objets fortement liés mais différents. Le réel, pour parler comme SPINOZA, existe en soi alors que la réalité, image que l'observateur se fait du réel, est contingente à cet observateur et est fortement marquée par sa subjectivité (BOURDIEU J.P., 1968, 1976, 1984) et restreinte par ses moyens d'observations.

⁵⁴ La construction sera comprise ici dans le même sens que Bachelard pour qui le travail scientifique dépasse la simple description des phénomènes. Ces derniers doivent être construits pour leur explicitation.

2. ...Une perspective évaluative et prospective,...

Nous entendons par évaluation le *"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"* (DE KETELE J.M., 1991).

Donc, la présente recherche est évaluative puisqu'elle vise à déceler un rapport éventuel entre les résultats obtenus par les étudiants de première génération au terme de l'année académique et les résultats que ces mêmes étudiants avaient obtenus au cours des études secondaires sous le contrôle de certaines variables descriptives (sexe, origine sociale, etc.).

La recherche est encore évaluative car son *"objectif est de mesurer les effets de certaines actions ou de certains processus"* (LEGENDRE R., 1993 : 1080) : ici le processus de sélection à l'entrée à l'UCAD tel que mis en œuvre à la Faculté des Sciences et Techniques depuis la réforme de l'enseignement supérieur de 1994.

"Lorsque l'on parle d'évaluation, on pense à jugement de valeur, prise de décision, réalisation d'objectifs, identification de besoins, recommandations" (OUELLET, In LEGENDRE R., 1993 : 1080). N'ayant pas de pouvoir de décision sur le système, nous esquissons des recommandations qui visent essentiellement à informer, faciliter certaines prises de décisions par les différents acteurs pour optimiser leurs actions, tout en nous gardant à formuler des jugements de valeurs. C'est l'objet des pistes qui seront dégagées pour l'élaboration des modèles de prédiction et de prévision. Elles seront présentées dans la quatrième section (troisième étude correspondant au troisième objectif spécifique de notre recherche) de ce texte.

Nous partons de l'hypothèse (1) qu'il ne suffit pas de prendre en considération comme prédicteurs des variables d'entrée, mais qu'il importe de prendre en considération des variables liées au processus ; (2) qu'il faut envisager une modélisation moins linéaire et davantage systémique, contextuelle et conditionnelle pour avoir des modèles qui rendent bien compte des données de la réalité, qui présentent une cohérence interne suffisante et qui prédisent avec le moins d'erreurs possible les évolutions. En attendant de revenir dans la quatrième section sur la modélisation, nous voudrions juste signaler les contraintes liées à une telle option.

D'une part, envisager un modèle dans une approche systémique conduit à tenir compte de

la totalité des interactions présentes dans le système étudié pour rendre compte des particularités individuelles tout en restant aussi simple, synthétique et concret que possible. Satisfaire à "*l'exigence de totalité*" (GRAWITZ, 1990 : 461) ainsi posée "*oblige à avoir une vision complexe de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université tout en considérant avec prudence les recherches et observations réalisées à partir de modèles expérimentaux linéaires basés sur la relation univoque : cause → effet*" (DONNAY J. et ROMAINVILLE M., 1989 : 53). Il s'agira donc de "*relever, parmi les divers éléments liés à un phénomène, ceux qui le caractérisent le mieux, pour ensuite dégager les liens dynamiques qui les unissent*" (MUCCHIELLI A., 1996 : 131). Ce qui pourrait s'opposer au caractère réducteur et figé d'un modèle. D'autre part, il faut concilier le caractère stable du modèle au dynamisme naturel des phénomènes étudiés. D'où le recours à des observations transversales et diachroniques.

3. ...Des données de types transversal et diachronique.

Selon le niveau d'analyse où nous nous situerons, les données que nous aurons à utiliser seront soit de type transversal, soit de type diachronique. La différence entre les deux types tient essentiellement de l'unicité ou de la multiplicité des sujets observés, de la concomitance ou du décalage temporel et du caractère répété ou unique des observations.

Les données de type diachronique sont caractérisées par leur extension dans le temps et l'unicité de leur objet comme le cursus scolaire d'un sujet ou d'un groupe. Elles portent en général sur un sujet ou un même groupe de sujets suivis sur une période déterminée. Il s'agit d'observations répétées dans le temps. Tout se passe comme si la prise d'informations et l'analyse se font par « image animée ». Grâce aux données de type diachronique, il est possible de suivre l'évolution d'un groupe dans le temps.

Les données de type transversal portent sur un ensemble de groupes de sujets (ou de sujets) observés au même moment et dans des conditions plus ou moins semblables. En général, les observations ne sont pas répétées ; tout se passe comme si la prise d'information et l'analyse se font par « instantanées ». Ainsi, grâce aux données de type transversal, il est possible de faire des comparaisons entre différents groupes de sujets et/ou sujets à un moment donné.

Les données de type transversal que nous avons ici sont issues d'un groupe d'étudiants assez particulier : il comporte tant des étudiants qui des étudiants satisfaisant aux critères de sélection et des étudiants ne satisfaisant pas à ces critères. En général, quand il s'agit

d'évaluer une procédure de sélection à l'entrée d'un programme de formation, ce dernier groupe, parce que les personnes qui la constituent ne sont pas autorisées à suivre les programmes de formation visés, n'est pas pris en compte. En fait, il est impossible d'avoir les données les concernant.

L'utilisation⁵⁵ de ces deux types de données se justifie par les objectifs que vise la recherche : entre autres, identifier d'une part la ou les combinaisons de facteurs qui permettraient de prédire le mieux la réussite des étudiants de première génération, d'autre part les contraintes liées à leur constitution.

Une de ces contraintes est liée au risque d'avoir trop de disparité entre groupes (données de type transversal) ou dans le temps (données de type diachronique) dans la distribution des caractéristiques entre les sujets. En fait, pour faire des comparaisons valides, il est indispensable de s'assurer de l'homogénéité et de l'égalité des variances et de l'homoscédasticité (dans le cas notamment des régressions). Tout ceci avec, assurément, des incidences au plan des enjeux épistémologiques.

1-3.3. Au plan épistémologique

Trois grandes caractéristiques épistémologiques constituent des traits particuliers de cette recherche. Il s'agit d'une recherche avec un enjeu principal ontogénique appuyé sur un enjeu politique et un enjeu pragmatique, articulant des techniques quantitatives et qualitatives et visant à saisir le singulier par une interprétation du commun.

1. Un enjeu principal ontogénique appuyé sur un enjeu politique et un enjeu pragmatique,...

Cette recherche est menée dans le cadre de notre formation en vue d'obtenir une qualification, c'est-à-dire en vue du renforcement de nos capacités dans un domaine bien précis. Elle vise tout d'abord notre propre perfectionnement en tant que chercheur confronté pendant longtemps (toute la durée de nos études supérieures pour la partie la plus consciente) à des pratiques et méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui nous ont déconcerté (et continuent de nous déconcerter) sur de nombreux points : Comment avons-

⁵⁵ SALL qui a travaillé sur des données de type diachronique, signale que ce sont les données de type transversal qui ont été le plus souvent utilisées dans les études diagnostics portant sur l'UCAD en émettant des réserves quant à leur exhaustivité ainsi que sur les conditions dans lesquelles elles ont été recueillies (SALL, 1996 : 259).

nous réussi cet examen ? Pourquoi avons-nous échoué cette fois-ci ? Qu'est-ce qui est important dans le cours que nous venons de suivre ? Qu'attend le Professeur de nous ? A quoi peut nous servir toutes ces informations ? Comment les mettre en cohérence ? Dans quel cas pouvons-nous les utiliser ? ... Autant de questions que nous nous sommes posées étant étudiant et le plus souvent sans réponse. La présente recherche vise à répondre au moins partiellement à certaines d'entre elles. Notre principale préoccupation est de développer une meilleure connaissance du système universitaire sénégalais et de nouvelles compétences. C'est la raison pour laquelle son enjeu principal est ontogénique.

Dans cette recherche, nous cherchons à aussi à poser la problématique de la modification, sinon de la transformation, du processus de sélection actuellement en vigueur à la Faculté des Sciences et Techniques de l'UCAD. Il s'agit donc de revoir une norme qui a été mise en place par une instance administrative (le Conseil de Faculté) reconnue comme une autorité politique ; c'est-à-dire chargée de déterminer les grandes orientations du fonctionnement de la Faculté. L'objectif final est de proposer les axes pour l'élaboration d'un nouveau produit : un (de) nouveau(x) modèle(s) de prévision. Dans ce sens nous sommes en présence d'un enjeu politique.

Le produit que nous voulons contribuer à modifier est, au-delà d'une norme, une pratique qui présente des dysfonctionnements dommageables à la qualité. Il s'agit donc de travailler à la résolution fonctionnelle des problèmes qui se posent sans tenir compte des considérations théoriques et idéologiques qui pourraient sous-tendre cette pratique. C'est donc de manière pragmatique que nous voulons arriver à contribuer à la modification de ladite pratique. En ce sens, il s'agit ici d'un enjeu pragmatique.

2. ...Des techniques quantitatives et qualitatives,...

Au plan méthodologique, nous avons vu que la présente recherche procède à la fois par observation (empirisme) et construction (théorie). Nous avons aussi relevé la nécessaire exhaustivité des observations (GRAWITZ, 1990) ainsi que la nature complexe de la manière d'appréhender l'enseignement et l'apprentissage à l'université (DONNAY J. et ROMAINVILLE M., 1989). Par suite, la combinaison de techniques et méthodes quantitatives et qualitatives devient indispensable.

Ainsi, à des côtés des données (invoquées) purement statistiques qui nous ont permis de faire les deux premières études (section 2 et 3), nous avons montré la nécessité de recourir

à des données (suscitées)⁵⁶ de types tant quantitatif que qualitatif. Au-delà d'une simple juxtaposition de ces deux types de données, le dispositif méthodologique que nous avons mis en place les combine tout au long de la recherche : de la collecte des données à leur exploitation.

En plus d'un double mouvement de « quantification du qualitatif » – utilisation d'échelle « chiffrée » pour coder des données de type qualitatif – et de « qualification du quantitatif » – application à des données quantitatives de techniques et méthodes de traitement issues de la recherche qualitative⁵⁷ telles que la « réduction des variables », la « construction de macro-variables », « l'analyse factorielle », « l'analyse discriminante », et/ou d'autres « analyses multivariées », la « pondération » et la « triangulation des données » (HUBERMAN et MILES, 1991) dont nous avons montré l'importance dans la troisième étude –, nous avons intégré des variables qualitatives dans nos modèles de régression en ayant recours aux « *dummy variables* » (deuxième étude).

Il nous semble que c'est un bon moyen pour arriver à des modèles contextuels et systémiques vu la complexité et la diversité des individus à étudier. En fait nous nous sommes, tout au long de la recherche, demandé "*si, dans l'hypercomplexe qui nous intéresse, notre ambition peut être plus « vaste » que la simple description partielle (l'objet est une vision restreinte d'un état d'une partie de l'hypercomplexe vivant) et partielle (tout modèle déduit est réfutable) et donc quasiment singulière de ce que nous envisageons*" (LERBET, 1993 : 720).

3. ...Le singulier par une interprétation du commun.

La présente recherche s'inscrit dans les grandes lignes des travaux actuels en pédagogie universitaire, particulièrement sur les déterminants des performances académiques. Les recherches menées pour remédier à l'échec à l'université peuvent être classées en deux grandes catégories selon leurs orientations.

⁵⁶ En général, les données utilisées dans les recherches en éducation peuvent être classées dans trois grandes catégories. En plus des données invoquées (dont la caractéristique principale est qu'elles ont été constituées antérieurement à la recherche dans laquelle elle seront utilisées et surtout, pas pour elle), il y a les données suscitées (qui sont obtenues suite à des interactions entre le chercheur et les informateurs lors d'entretien, d'entrevue ou d'études systématiques à travers les récits de vie et de pratique par exemple) et les données provoquées (qui sont obtenues par l'utilisation d'appareillages et procédures spécifiques et définies à l'avance). Les trois types de données diffèrent tant par les moyens d'obtention que par le format sous lequel les données se présentent, surtout pour ce qui est de la marge de manœuvre dont le chercheur dispose pour déterminer le format. Il est à noter aussi que toutes les recherches ont recours aux données invoquées aussi bien dans la phase préparatoire que lors de l'analyse des données (VAN DER MAREN, 1996 : 82-83 et 291-348).

⁵⁷ Sur ce point, voir les intéressants développements fait par PARMENTIER dans sa thèse (PARMENTIER, Ph. (1994). *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*. Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.)

Certaines ont une orientation prédictive. A partir de corrélations constatées entre, d'une part, divers facteurs ou caractéristiques pouvant être liés à l'individu, à l'institution ou au contexte général et, d'autre part, à la performance académique, elles cherchent à prédire les probabilités de réussite ou d'échec. Ces recherches sont essentiellement empiriques. Leur (grand) intérêt pratique réside dans le fait qu'il serait possible alors d'élaborer des plans d'actions après identification des facteurs sur lesquels on pourrait agir. Du point de vue théorique, les résultats qui en découlent ne sont que de peu d'intérêt si ce n'est la possibilité de faire émerger des pistes de réflexions : pourquoi tel facteur et tel effet ?

Les travaux menés sur l'UCAD depuis 1996-97 (FADIGA, 2003 et 1999 ; LO, 1999 ; SALL, 1997) peuvent être classés dans cette catégorie.

En effet, SALL (1997), dans une perspective d'évaluation de l'efficacité, de l'efficience et de l'équité, tente de cerner les profils des étudiants qui réussissent à la FST de l'UCAD (dimension interne). LO (1999) essaie d'identifier les compétences réellement installées chez les diplômés au regard des attentes de leurs employeurs (dimension externe). FADIGA (2003 et 1998), cherche à apprécier l'efficacité, l'équité et la pertinence externes du système de formation à partir d'une estimation des degrés de satisfaction et de réalisation des diplômés.

Celles de la deuxième catégorie cherchent à expliquer la réussite ou l'échec en essayant d'explicitier les processus pouvant rendre intelligibles les corrélations observées (suite à des recherches présentées ci-dessus). Elles apportent un (important) éclairage (essentiellement) théorique sur les mécanismes par lesquels passent la réussite ou l'échec et peuvent être des « grilles de lecture » intéressantes pour analyser et/ou anticiper les effets d'un acte (décisionnel ou pratique). Elles procèdent essentiellement par estimation de la part de variance de la performance académique expliquée par un facteur ou groupe de facteurs donnés.

Quelle que soit l'orientation suivie, nous notons que toutes ces recherches travaillent sur des groupes d'étudiants (cohortes, promotion, filière de formation, etc.), dans une perspective plutôt sociodémographique⁵⁸. Il en est de même, tout au moins dans les deux premières études (premier et deuxième objectifs spécifiques), pour la présente recherche.

Seulement, il est indispensable de garder à l'esprit le fait (important) que la réussite ou

⁵⁸ L'étude porte sur les caractéristiques générales de la population pour faire des extrapolations sur les individus qui les composent.

l'échec restent en définitive des « affaires individuelles », donc une singularité⁵⁹ (BANDURA A., 1982-a, 1982-b et 1986 ; ENTWISTLE N., 1983 et 1988 ; ASTIN, 1984 ; MARTON et SALJÖ, 1984 ; KULHAVY, 1989 ; BRINKO, 1990 ; WOUTERS P., 1991 et 1992 ; WILLIS, 1993 ; DE KETELE J.M., 1995 ; DEBRY M., LECLERCQ D. et BOXUS E., 1998). Il sera donc nécessaire de mettre en place un dispositif pour travailler de façon plus approfondie certaines questions avec un groupe restreint⁶⁰ d'étudiants (voir section 5). Les techniques et outils de l'échelonnement multidimensionnel seront mis à profit.

En définitive, il s'agit pour nous de cerner à la fois le commun et le singulier. Concilier ces deux impératifs peut être aisé si l'on accepte que l'échec et la réussite (ainsi que la satisfaction et l'épanouissement qui doivent en découler) n'ont de sens que dans un contexte social et socio-logique. Du reste, l'adoption de l'approche compréhensive est encore justifiée.

I-4. Plan de la thèse

Mener une recherche, serions-nous tenté de dire, amène à se poser des questions et à leur trouver des réponses de la validité, de la pertinence et de la cohérence desquelles va dépendre la qualité du travail. La multiplicité des réponses possibles face aux limitations (techniques, matérielles, temporelles et humaines) de nos moyens conduisent à des choix cornéliens.

Par exemple, comment rendre compte d'un processus dynamique et itératif, opérant par des aller/retour entre différents pôles (que nous avons passé en revue dans la présentation de la recherche) par le biais d'une technique (le rapport écrit) qui impose une démarche linéaire ? Les schémas, du fait de leur caractère simplifié et symbolique, nous semble une

⁵⁹ L'explication de la réussite à l'université par l'introduction de concepts tels que « *concept de soi* » et « *confiance en ses capacités* » (BANDURA, 1982 et 1986), « *approches d'études* » (ENTSWISTLE, 1983 et 1988 ; MARTON et SALJÖ, 1984), « *implication* » et « *participation active de l'étudiant* » (ASTIN, 1984 ; WILLIS, 1993), « *traitement de l'information* » (KULHAVY, 1989 ; BRINKO, 1990), « *rupture de contexte* » (WOUTERS, 1992), « *adaptation* » (DE KETELE, 1995) de l'étudiant au contexte universitaire, « *étudiant en projet* » (WOUTERS, 1991) est assez illustratif.

⁶⁰ La grande difficulté, pour ne pas dire l'impossibilité, de travailler sur un grand nombre de sujets avec de telles méthodes constituent une de leurs limites. La généralisation des observations et résultats n'est possible qu'après confirmation par des techniques quantitatives.

réponse tout à fait à propos pour restituer la « chronologie apparente » du raisonnement en indiquant clairement les points de bifurcation, de repli (sur la base principale ou sur une base intermédiaire) et/ou de reprise d'élan.

La présente recherche est articulée en un raisonnement en trois étapes qui constituent trois études emboîtées à travers deux types d'articulations :

- a) Cumulativement, les conclusions et perspectives partielles de la première (***Bilan du modèle de sélection adopté en 1994***) fournissent les hypothèses et le contexte pratique de la deuxième (***Les caractéristiques d'entrée : facteurs prédictifs ?***). Une telle articulation lie la deuxième et la troisième (***Vers une modélisation dans le contexte sénégalais***) ;
- b) Rétrospectivement, l'apparition de préoccupations nouvelles (émergence de faits nouveaux, aberrants ou pertinents, inattendus ou non, contextuels ou processuels, individuels ou collectifs), l'intégration de concepts nouveaux, etc., dans une étude amènent un éclairage nouveau tant sur le questionnement des études *ante* que sur l'interprétation de leurs résultats et nécessitent (dans certains cas) un recueil et un traitement de données complémentaires.

De manière schématique, nous pouvons représenter ces emboîtements ainsi qu'il suit (Figure I-5). Les flèches qui relient les différentes études (étapes) indiquent des actions et des boucles de rétro-action.

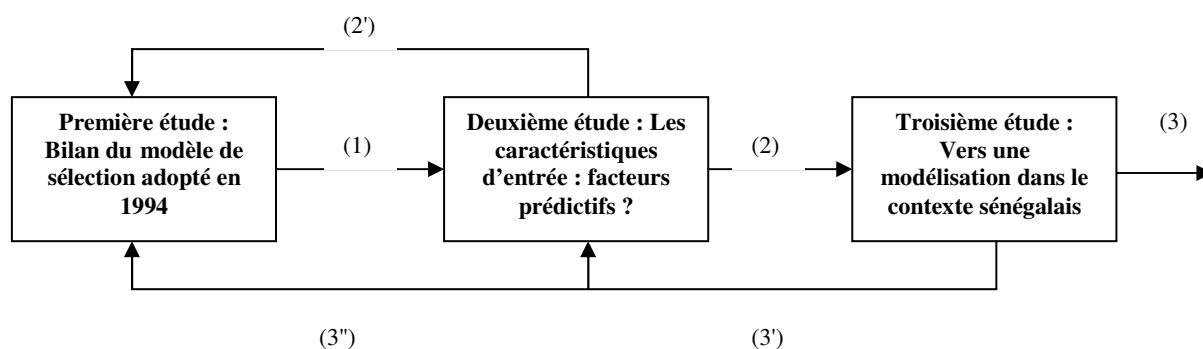


Figure I-5 : Articulation des trois études

1^{ERE} ÉTAPE : Le point de départ de la recherche est le bilan de la réforme de 1994. Le travail consiste essentiellement en l'analyse de l'évolution globale des indicateurs macroscopiques (effectifs des étudiants, taux de réussite, taux d'encadrement, budgets), des parts de variance expliquée par les différentes caractéristiques d'entrée (actuellement retenues comme critères

de sélection par la FST) sur le résultat en fin de première génération par l'utilisation de modèles de régression et des erreurs commises selon chaque modèle de sélection retenu dans la perspective de Henry (1990). L'hypothèse double à la base est que le modèle sous-jacent à la réforme de 1994 :

1. N'a guère d'effets supérieurs au modèle sous-jacent à la période antérieure ;
2. Explique un trop faible pourcentage de variance de la performance académique.

Deux raisons justifient le choix de ces hypothèses. D'une part, les recherches ayant trait aux facteurs de réussite et d'échec ont établi que les caractéristiques liées au vécu pré-universitaire des étudiants, en particulier les notes obtenues dans les disciplines dominantes, sont peu prédictives des performances universitaires (FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P. et ROMAINVILLE M., 1998 ; LINDBLOM-YLÄNNE S. et al., 1996 ; BOXUS E., 1993 ; DE KETELE J.M., 1990 et 1983 ; BORG W.R. et GALL M.D., 1989 ; DURU-BELLAT M., 1989 ; CHANDRAN S., 1987). D'autre part, l'assiette de critères retenue est trop restreinte du fait justement qu'elle ne tient compte que des dominantes, laissant de côtés des caractéristiques aussi importantes que la maîtrise de la langue de travail ou les dispositions et aptitudes méthodologiques par exemple (DIENG B.D., 2000). Cette hypothèse vérifiée, la suite logique (1)⁶¹ est de tester empiriquement si l'ajout, au modèle sous-jacent à la réforme de 1994, d'autres variables d'entrée plus liées au contexte sénégalais n'améliorerait pas significativement le modèle de prédiction. C'est l'objet de la deuxième étude.

2^{EME} ÉTAPE : L'hypothèse de la deuxième étude consiste à dire que le pourcentage de variance expliquée ne serait pas suffisamment fort conformément à l'idée que ces prédictions concernent des processus complexes (FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P. et ROMAINVILLE M., 1998 ; LECLERCQ D. et al., 1998 ; ROMAINVILLE M., 1997 ; ROSENTHAL R. et JACOBSON L., 1997 ; VAN DER MARREN J.M., 1996 ; WINDOLF P., 1995 ; DUPONT P. et OSSANDON M., 1994 ; DURU-BELLAT M., 1994 et 1989 ; DE PERETTI A., 1993 ; LERBET G., 1993 ; ROMAINVILLE M. et DONNAY J., 1991 ; DE KETELE J.M., 1990 ; HENRY G., 1990 ; ALBERTINI J.M., 1985) tout en tenant compte du fait, signalé précédemment, que les recherches comparatives faites au Sud et au Nord montrent que les déterminants de l'efficacité diffèrent dans une mesure parfois forte (DIENG

⁶¹ Les chiffres entre-parenthèses renvoient aux boucles de « rétroaction » dans la Figure I-5.

B.D., 2000 ; SALL H.N., 1997 ; BANQUE MONDIALE, 1994 et 1992 ; VAN HAECHT A., 1992 ; HEYNEMAN S., 1986 ; BERTHELOT, 1983 ; SIMMONS J. et ALEXANDER L., 1978). Ce qui laisse sceptique sur la faisabilité, de manière satisfaisante, d'une sélection à l'entrée à l'Université.

Pour vérifier cette hypothèse, il s'agit d'étudier les parts de variance expliquée par différentes caractéristiques d'entrée (celles retenues dans le modèle de sélection en cours à la FST à partir de 1994 et d'autres non prises en compte jusque-là) sur les résultats en fin de première génération par l'utilisation de modèles de régression.

La confrontation de cette hypothèse au réel ouvre deux perspectives :

1. Si elle est confirmée, continuer (2) dans la même perspective et intégrer dans les modèles, en plus des caractéristiques d'entrée, d'autres liées au vécu et système universitaire. C'est l'objet de la troisième étude ;
2. Si elle est infirmée, revenir (2') sur la première étude pour des compléments et reprendre le cheminement (cf. Figure I-5).

3^{EME} ÉTAPE : Dans le cas de la continuation (2), il s'agit de vérifier l'hypothèse double :

- (a) Qu'il ne suffit pas de prendre en considération comme prédicteurs des variables d'entrée, mais qu'il importe de prendre en considération des variables liées au processus⁶² ;
- (b) Qu'il faut envisager une modélisation moins linéaire et davantage systémique, contextuelle et conditionnelle pour avoir des modèles qui rendent bien compte des données de la réalité, qui présentent une cohérence interne suffisante et qui prédisent avec le moins d'erreurs possible les évolutions. Les conclusions et perspectives découlant de cette troisième étude ouvrent de nouvelles pistes de recherche (3) et/ou conduisent à une re-problématisation entraînant un retour sur la deuxième (3') et/ou la première étude (3'') (cf. Figure I-5).

Dans leur mise en œuvre, nous avons adopté pour les trois études une architecture commune (Figure I-6), inspirée de celle de PARMENTIER (1994-a : 21-22).

⁶² Au-delà des considérations purement académiques, le processus a envisagé englobe d'autres dimensions d'ordre sociologique, économique, psychologique, etc. (SALL, 1997).

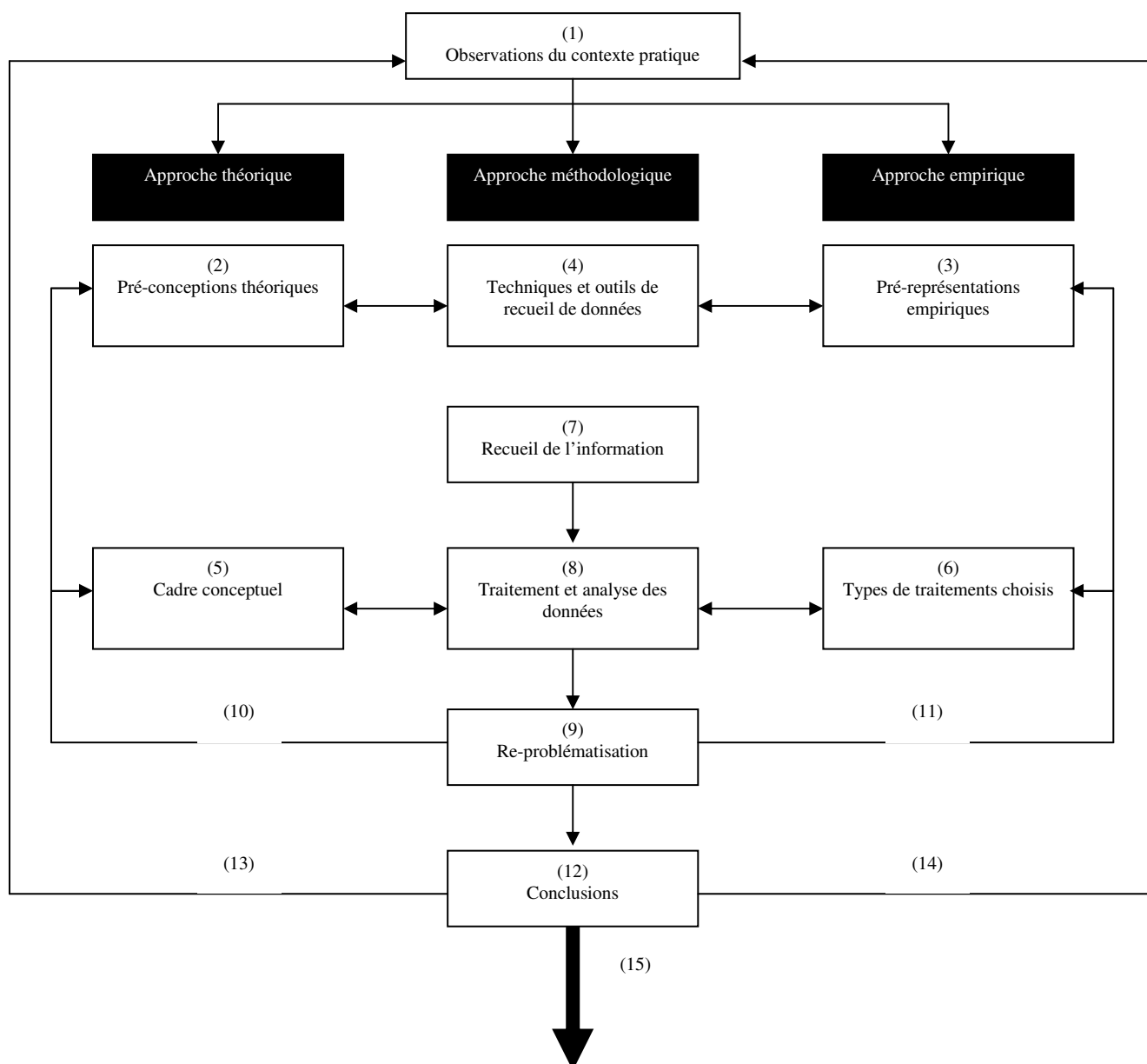


Figure I-6 : Les différentes composantes de l'architecture d'une étude et leurs interrelations

Si nous prenons pour exemple la première étude, comme le souligne PARMENTIER (1994-a : 21-22), elle démarre "par une analyse de plusieurs phénomènes qui semblent caractériser le contexte pratique (1) dans lequel se déroule notre recherche. Ces phénomènes suscitent un questionnement marqué à la fois par nos pré-conceptions théoriques (2) et nos pré-représentations empiriques (3) à ce moment-là. Le cadre problématique pratique qui en résulte (c'est-à-dire une première représentation schématique de la réalité observée) va influencer, de part et d'autre, le choix des concepts (5) et des traitements (6) à approfondir.

Parallèlement, cette première représentation de la réalité observée va influencer le

choix des techniques et la construction des outils de recueil de données supplémentaires (4), permettant de constituer un stock de données disponibles à partir duquel un travail d'analyse plus approfondi pourra avoir lieu. ...

Les informations recueillies (7) sont l'objet de plusieurs phases d'analyse successives. Dans chaque phase, le travail consiste en une série de traitements statistiques (8) dont les résultats sont discutés à la lumière d'un cadre conceptuel plus élaboré qu'au départ de la recherche (5). Ces résultats, partiels et provisoires aboutissent sur une phase de (re)problématisation de la réalité observée (9) qui débouche sur l'émergence de nouveaux concepts (10) et sur la nécessité de nouveaux traitements (11). Ce mouvement circulaire est poursuivi jusqu'à ce qu'il débouche, en guise de conclusion (12), sur des connaissances qui permettent de comprendre, sur un plan théorique (13), voire améliorer sur un plan pratique (14), la réalité observée". Ce mouvement circulaire doit aussi faire émerger une problématique et des hypothèses nouvelles (15), point de départ de la deuxième étude. Dans le cas de la deuxième étude, l'émergence d'une problématique et d'hypothèses nouvelles (15) peut consister en une (re)problématisation et un (re)questionnement sur la première étude ou un point de départ de la troisième étude. Cette dernière peut ouvrir sur une toute autre recherche ou se ramener à un approfondissement des aspects abordés dans les études « antérieures ». En définitive, chaque étude peut-être en soi considérée comme une recherche à part entière.

Après cette première section dont le but est d'introduire et de présenter la recherche ainsi que son plan, les sections suivantes seront consacrées :

- Section 2, à la présentation et l'analyse exploratoire des données ;
- Section 3, à la première étude : *Bilan du modèle de sélection adopté en 1994* ;
- Section 4, à la deuxième : *Les caractéristiques d'entrée : facteurs prédictifs ?* ;
- Section 5, à la troisième étude : *Vers une modélisation dans le contexte sénégalais*. Elle sera aussi la conclusion générale.

La section 2 comporte :

1. une introduction ;
2. une présentation des variables ;
3. la détermination des indices de tendance centrale et des indices de dispersion ;
4. une identification des relations entre les variables ;

5. une description de l'échantillon ;
6. une conclusion partielle.

Les sections 3, et 4 comportent chacune :

- 1 Une partie introductive ;
- 2 Un cadre théorique consacré à l'exposé de nos motivations, la description de la problématique de la recherche, la clarification des concepts clés permettant une bonne compréhension de la problématique, l'élaboration du cadre problématique ;
- 3 Un cadre méthodologique dans lequel sont présentés les techniques, instruments et outils élaborés pour les investigations empiriques ainsi que les types de traitements choisis ;
- 4 Une partie empirique où nous présentons, analysons et discutons les données recueillies ainsi que les résultats suite aux traitements ;
- 5 Enfin, dans une dernière partie, nous dégageons les conclusions et perspectives partielles qu'inspire l'étude en question.

La section 3 comporte, juste après sa partie introductive, une présentation de la Faculté des Sciences et Techniques (FST), contexte pratique de la présente recherche.

La section 5 présente les pistes pour un exercice de modélisation des déterminants des performances des étudiants en vue de favoriser leur réussite et leur épanouissement. Elle comporte :

1. Une introduction ;
2. Un cadre théorique dans lequel sont présentés un certain nombre de concepts clés qui doivent structurer l'exercice de modélisation dans le contexte sénégalais ;
3. Un cadre méthodologique dans lequel nous listons les démarches, outils et traitements à envisager ;
4. Une conclusion partielle.

En réponse à cette première section (qui présente les traits et objectifs généraux de notre recherche), dans la section 5, nous dégageons aussi les implications et conclusions générales à travers :

- 1 Une synthèse des démarches théorique et méthodologique ;
- 2 Une synthèse de la contribution empirique ;
- 3 Une systématisation des réflexions suscitées par la recherche ;

- 4 Une présentation de propositions de recommandations à l'endroit des acteurs et décideurs ;
- 5 Une présentation d'axes de recherches futures possibles et « souhaitables » en pédagogie universitaire ;
- 6 Enfin, une tentative de conclusion.

I-5. Conclusion

La présente recherche est menée dans un contexte général de regain d'intérêt de la communauté internationale, des décideurs politiques et des techniciens pour les questions touchant l'éducation en général et l'Université en particulier. Elle est spécifique tant au plan contextuel (espace, discipline et période), méthodologique (empirisme et théorie, évaluation et prospective avec des données de types transversal et diachronique portant sur des étudiants satisfaisants ou non aux critères de sélection) qu'épistémologique (enjeux ontogénique, politique et pragmatique, articulation du quantitatif et du qualitatif et prise en compte du singulier et du commun).

Nous voulant résolument ancré dans la réalité, notre souhait est de faire un travail dont les résultats, directs et indirects, seront "*utiles, utilisables et utilisés*" (PARMENTIER P., 1994-a : 5) tant pour nous même que pour les autres acteurs de l'Université. C'est la raison de nos choix stratégiques (un raisonnement en trois étapes qui constituent trois études emboîtées), contextuels (à la FST de l'UCAD), méthodologiques et épistémologiques. Un premier niveau de développement est proposé dans la section suivante, consacrée à la première étude.