
Le curriculum et l'enseignement des sciences humaines et sociales à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar

Souleymane Diallo

Introduction

Ces vingt dernières années, l'université Cheikh Anta DIOP de Dakar s'est retrouvée dans un dilemme. D'une part, elle devenait de plus en plus peuplée à cause des effectifs d'étudiants qui croissaient à un rythme presque incontrôlé. Selon le *Rapport de la commission ad hoc*¹ sur la réforme de l'UCAD, « les effectifs, entre 2001 et 2012, sont passés de 24 776 à 75 188 étudiants ». En 2015, le cap des 100 000 est vraisemblablement atteint. Pendant ce temps, le nombre d'enseignants titulaires diminuait d'année en année. Les uns partaient pour les universités occidentales. Les autres faisaient valoir leurs droits à la retraite. Du coup, les questions de logement, de restauration et d'études se sont posées avec acuité. D'autre part, la force du vent de la modernisation porté par les universités occidentales, américaines et anglaises notamment, a conduit à une obligation d'adaptation de l'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement comme le Sénégal. La validité des diplômes et la mobilité des étudiants en dépendent pour une grande part. En 2006, l'UNESCO, après avoir fait le constat, s'interrogeait : « Les pays africains subsahariens devraient-ils être laissés pour compte, alors que les étudiants de cette zone sont « les champions de la mobilité » sous prétexte que leurs universités souffrent de nombreux maux liés au financement, à la gestion, à l'encadrement, aux mouvements de grève² ? » Face à cette situation, le ministère de l'Enseignement supérieur et l'UCAD ont entrepris

plusieurs réformes dont les plus importantes sont : l'introduction des unités de valeur, le système LMD et le nouveau curriculum. Ces deux derniers sont partout vantés par les autorités politiques et universitaires comme les solutions les plus efficaces et les plus efficientes parce que porteuses de contenus programmatiques et pédagogiques intéressants pour tous les acteurs (État, enseignants, étudiants, employeurs).

Cependant, force est de constater que l'université Cheikh Anta DIOP vit des crises récurrentes. Les taux de réussite aux examens tournent autour de 10 pour cent. Les enseignants se plaignent des effectifs pléthoriques. Les étudiants réclament le master pour tous et s'insurgent devant ce système généraliste qui ne les qualifie à aucune profession. Les études supérieures coûtent de plus en plus cher. L'élan de privatisation de l'université publique fait son chemin. Ainsi, la persistance de la crise malgré les innovations entreprises par les autorités politiques et pédagogiques de l'UCAD a permis de poser les deux interrogations suivantes :

1. Les réformes pédagogiques proposées et aujourd'hui explicitement formulées ont-elles permis une revitalisation du système d'enseignement supérieur sur la base d'un curriculum renouvelé s'appuyant sur l'approche par les compétences et porté par le système LMD ?
2. L'attitude des enseignants devant la nouvelle philosophie de l'évaluation est-elle révélatrice de la force d'inertie de l'institution universitaire ?

Pour répondre à ces questions, nous avons utilisé deux techniques de collectes de données des méthodes qualitatives à savoir la recherche documentaire et l'entretien. Les avis des enseignants-chercheurs exerçant dans les départements de sociologie et sciences humaines de l'INSEPS et de la FASTEF ont été déterminants. Des entretiens semi-directifs ont permis de recueillir beaucoup d'informations sur leur compréhension de la notion de curriculum, les maquettes de formation, les syllabi de cours, leurs pratiques pédagogiques et manières d'évaluer les étudiants, les relations avec le Bureau de liaison université – entreprise (BLUE) etc. À ceux-là s'ajoutent les personnes-ressources en matière de pédagogie et de réformes universitaires. Ce sont : le directeur de l'enseignement supérieur et celui des affaires juridiques. Tous les deux appartiennent au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR). La Direction des affaires pédagogiques du rectorat (DAP) de l'université Cheikh Anta DIOP a reçu notre visite. Enfin, nous avons échangé avec deux responsables du BLUE et deux autres de l'ANAQ-Sup sur les rapports entre les missions qui leur sont assignées et le curriculum. Grâce à des entretiens semi-directifs puis directs, des données pertinentes sont collectées. Nous avons retenu pour chacun des deux groupes d'enquêtés (enseignants et autres « directeurs et personnes ressources ») les neuf entretiens les plus pertinents. Ils ont permis d'appréhender la réalité du nouveau curriculum dans l'enseignement des sciences humaines et sociales à l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar.

Les données recueillies ont permis d'articuler ce travail autour de la congruence entre les nouvelles théories curriculaires basées sur l'approche par les compétences et les propositions validées par les tenants de la réforme. Ensuite, l'analyse de l'organisation actuelle des enseignements a permis d'apprécier le degré d'ancrage de la logique curriculaire. Enfin, l'inertie dans les approches pédagogiques des enseignants et dans l'évaluation des apprentissages a été mise en exergue.

Le curriculum version APC à l'UCAD : la congruence entre les théories et la volonté de changer

L'appréhension du degré d'application de la réforme curriculaire et des résistances dans une institution universitaire comme l'UCAD implique avant tout une bonne connaissance des fondements théoriques et scientifiques des innovations. Pour cette raison, nous les avons analysés en rapport avec la logique des réformateurs.

Quelques fondements théoriques de la réforme curriculaire à l'UCAD

L'adaptation de l'enseignement supérieur aux exigences socio-économiques, culturelles et technologiques dans les pays occidentaux et africains se pose en termes d'obligation. En atteste la volonté du Conseil de l'Europe (mars 2000) de développer une société cognitive et compétitive lors du Sommet de Lisbonne, mentionnée dans le Rapport fait par Wim Kok (2004:58). C'est pourquoi les programmes, les objectifs et les approches pédagogiques sont souvent remis en cause et réajustés. À cela s'ajoute la mobilité de plus en plus grande des étudiants et des enseignants. Dans ce contexte, le concept de compétence lié au curriculum dans l'enseignement supérieur émerge et fait l'objet de grands débats. Quelles orientations pour l'enseignement supérieur ? Comment s'y prendre ? Ce sont là des questions essentielles que les autorités politiques et pédagogiques de l'université Cheikh Anta DIOP de Dakar se sont posées. Parmi les options, l'éclairage de la conception et de la mise en œuvre par les théories existantes sur les APC a été d'un grand apport. Le cas échéant, les auteurs qui se sont le plus illustrés sont Xavier Roegiers, Jean-Marie De Ketele, Jacques Tardif, etc.

La logique de réforme du système universitaire sénégalais s'impose en tant que nécessité voire en tant qu'obligation au vu des différents problèmes auxquels l'enseignement supérieur est confronté. Le directeur des affaires pédagogiques de l'UCAD est formel :

« L'UCAD se débat dans des difficultés. Il faut des réformes de fond. Il ne s'agit plus seulement de dérouler des enseignements, de les évaluer et de délivrer des diplômes, mais de former des hommes et des femmes compétents dans les différentes filières et utilisables dans le monde du travail. »

Cela signifie donner du sens à l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, la vision de Xavier Roegiers semble être une bonne source d'inspiration théorique. En

effet, il affirme : « il s'agit de former des personnes dans une direction dans laquelle l'étudiant est placé (et se place) progressivement dans une optique de mise en projet s'inscrivant dans une réflexion sociétale. » Partant de cette conviction, il définit l'humaniste en projet comme « celui qui pense avant tout bonnes politiques, au lieu de bonnes pratiques et qui met sa force d'entreprendre au service de ces bonnes politiques au lieu de forcer un contexte à s'adapter à une politique décrétée « bonne » [...]. Le contexte devient un point d'appui pour orienter » (Roegiers 2012:78).

Ainsi, le curriculum s'inscrit dans une logique humaniste et progressiste. Les programmes restent toujours en vigueur, mais ils doivent être adaptés et constamment réajustés en fonction des besoins de formation, des profils recherchés, et formulés en termes de compétences, lesquelles, selon Jacques Tardif, sont assimilables à :

un système de connaissances déclaratives (le quoi), conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment) organisées en schémas opératoires. La compétence correspond donc à un savoir-agir complexe. La coordination de ces différents savoirs autorise en effet à l'intérieur d'une famille de situations, d'une part l'identification de problèmes et d'autre part leur résolution efficace en s'appuyant sur des ressources internes et externes. (Tardif 1992)

Par conséquent, elles constituent les programmes, contiennent les contenus à enseigner et s'intègrent dans un tout complexe et significatif, celui du curriculum, qui comprend en outre les finalités, les enjeux et le profil de sortie. La déclinaison en compétences et ressources requises, les choix méthodologiques, la description des dispositifs d'évaluation et surtout la solidarité entre tous ces éléments attestent de la cohérence du projet de formation. De façon plus explicite, Parmentier, De Ketele, Lebrun *et al.* ont identifié dans la globalité de ce champ pédagogique les étapes suivantes :

au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum ; en aval, les résultats des activités pédagogiques ; transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques). Le tout forme un système aux interactions complexes car aucune des composantes n'agit seule et, en conséquence, ne peut être étudiée isolément. (Parmentier, De Ketele, Lebrun, & Draime 1997)

Le cas échéant, les activités des enseignants dans les amphithéâtres doivent être précédées par des orientations programmatiques déclinées en compétences en rapport avec les profils dictés par les exigences du milieu où l'institution universitaire est implantée.

Ensuite, les disciplines deviennent des outils au service de l'installation des compétences, qui peuvent être disciplinaires ou faire appel à plusieurs matières. Ainsi, l'interdisciplinarité s'érige en obligation. Le concept est en effet plusieurs

fois revenu dans les entretiens avec les responsables pédagogiques du rectorat. L'ouverture aux autres disciplines susceptibles d'apporter un complément à la formation du profil recherché s'impose. Il sera donc possible, par exemple, de recruter, dans un département de sociologie, un assistant en droit des affaires, pour la formation de sociologues des organisations.

Enfin, l'évaluation de la compétence exigera une intégration des acquis pour laquelle le professeur Diao Faye a identifié trois composantes :

La première est relative à l'interdépendance des différents éléments à intégrer. L'enseignant cherche à savoir ce qui les rapproche, met en évidence leurs points communs, renforce les liens qui existent entre eux, les assemble, les associe, les fait adhérer entre eux, mais sans toutefois les fusionner ni les confondre. En un mot, il les regroupe en un système dont le principe de base est : « le tout est supérieur à la somme des parties ». Ensuite, la coordination des éléments consiste à créer une dynamique dans laquelle toutes les ressources interdépendantes sont mises en mouvement de manière articulée, coordonnées. C'est la mobilisation des acquis. Enfin, la troisième composante est la polarisation en intégration, c'est-à-dire que la mise en mouvement se fait dans un but bien précis en particulier pour produire du sens. (Faye 2013)

À y regarder de plus près, il existe une nette congruence entre la compétence formulée avant l'action pédagogique des enseignants et les situations d'évaluation. En effet, la complexité et la globalité qui caractérisent la compétence devraient apparaître dans l'intégration des acquis en évaluation que Xavier Roegiers (2012) qualifie, dans un des sous-titres de son ouvrage, de « piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme ». En outre, dans le curriculum (l'approche par les compétences), la logique culturelle et cognitive (formation d'intellectuels) qui a toujours caractérisé les enseignements dans les universités et celle qui préconise l'orientation des formations universitaires vers des activités professionnelles ne sont pas incompatibles. Avec cette approche pédagogique, il s'agit de former des intellectuels compétents aussi bien dans le monde du travail que dans la société où ils évoluent. Cette orientation, les pédagogues de l'université Cheikh Anta DIOP semblent l'avoir comprise. Pédagogiquement, ce sont ces idées qui ont servi de leviers à la réforme.

En somme, l'approche curriculaire dans les universités préconise d'une part la formulation de compétences comme programmes, la déclinaison de ces dernières en objectifs dans lesquels se trouvent les contenus et l'évaluation intégrative. En cela, elle favorise la cohérence, l'efficacité et l'efficience dans les activités pédagogiques. D'autre part, les éléments de contexte qu'elle intègre et les situations d'intégration en évaluation lui permettent de donner du sens aux enseignements-apprentissages dans les universités. En tant que réforme, le nouveau curriculum doit être conçu théoriquement et adossé à des textes le validant. C'est pourquoi il nous a paru intéressant de connaître la logique des autorités porteuses des innovations depuis quelques années en rapport avec l'enseignement des sciences humaines et sociales à l'université Cheikh Anta DIOP de Dakar.

Le curriculum à l'UCAD : la logique progressiste des réformateurs

Au Sénégal, le curriculum est présent dans tous les cycles scolaires. Du préscolaire au moyen, il s'est installé de manière irréversible. Dans le secondaire, l'approche par les compétences fait ses premiers pas. Pour les deux ordres d'enseignement, les autorités pédagogiques restent formelles quant à l'objectif de former des élèves compétents. À l'UCAD, les réformateurs sont-ils dans la même logique ?

La cohérence, le sens et la pertinence sont les credo des approches curriculaires. Elles reposent donc, d'une manière générale, sur l'efficacité dans la gestion du système universitaire. À l'UCAD, le curriculum est porté par les réformes d'ordre conjoncturel et pédagogique. Les enquêtés du Rectorat, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'ANAQ-sup sont pour l'essentiel catégoriques : « il faut rendre l'UCAD compétente et les départements de sociologie et autres sciences humaines pourront être de plain-pied dans l'approche par les compétences³ ». Les explications recourent deux grands axes du *Document de stratégie pour l'enseignement supérieur*⁴, à savoir : améliorer l'efficacité interne, la qualité et la pertinence de la formation dans l'enseignement supérieur et développer un cycle d'enseignement professionnel court. Il faut noter que dans ce document ainsi que dans tous les autres⁵ qui parlent de réformes dans l'enseignement supérieur, le mot curriculum n'est pas mentionné. En conséquence, il est inconnu de ces autorités. Cependant, son caractère organisationnel et l'ouverture de l'enseignement supérieur au milieu socioprofessionnel sont des volontés affichées par les autorités politiques et rectorales. De même, le Plan stratégique 2011-2016 rapporte :

Avec la réforme LMD, le but est de donner aux étudiants un rôle plus actif dans leur formation par l'adoption d'une approche pédagogique centrée sur l'apprentissage et non sur l'enseignement. Pour ce faire, les responsables de l'UCAD ont préconisé la formation pédagogique des universitaires. Pour assurer cette formation, l'enseignement de la pédagogie universitaire a été introduit pour la première fois dans les formations doctorales des différents établissements. De plus, la création d'un Centre de ressources technologiques et pédagogiques (CRTP) est programmée⁶.

Ainsi, la réorganisation de l'UCAD est en cours. Elle se traduit par la réduction des effectifs et du nombre d'années d'étude dans le supérieur, la promotion de l'enseignement supérieur privé, la création de nouvelles universités, la réforme LMD, etc. L'exigence de prendre en compte l'employabilité favorise l'ouverture au milieu socioprofessionnel. En réalité, ces réponses sont à l'état de projet et les onze directives présidentielles constituent les référentiels, donc les « compétences » à atteindre, selon quelques-uns de nos interlocuteurs. À la question : « Pourquoi ces directives du président de la République ne sont-elles pas traduites en programmes à enseigner dans les facultés et instituts ? », les réponses recueillies auprès des enquêtés du Rectorat, de la DGES et de l'ANAQ-Sup sont assez révélatrices. Le Conseil académique est d'abord blâmé. Sa responsabilité dans ces manquements

est mise en exergue. Pourtant, cette instance n'existe pas encore officiellement car le texte l'instituant est le projet de loi (n° 31/2014). Mais au regard des missions qui lui sont assignées, cette remarque est pertinente. L'article 14 de ce texte précise : Le Conseil académique est l'organe de délibération de toutes les questions d'ordre académique. À ce titre, il a pour missions de délibérer sur les aspects scientifiques, académiques, pédagogiques, disciplinaires et de recherche. Il est chargé notamment de délibérer sur :

- les programmes et le contenu des enseignements ;
- les mesures et les listes d'aptitude pour la promotion des enseignants et/ou des chercheurs ;
- le calendrier universitaire ;
- le régime des études et des examens ;
- les critères et mécanismes d'autoévaluation des programmes de formation ou d'études des filières des unités de formation et de recherche des facultés, des écoles et des instituts selon les référentiels définis par l'Autorité nationale d'assurance qualité de l'enseignement supérieur (ANAQ-sup) ;
- les mesures de nature à améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche ainsi qu'à développer la formation continue ;
- la création ou la suppression des filières et des structures⁷.

En outre, la Direction de la réforme a existé jusqu'en 2013. Elle a eu le mérite de réussir l'implantation progressive du système LMD. Aujourd'hui, il y a encore la Direction des affaires pédagogiques (DAP) qui, après plusieurs rencontres avec les autorités ministérielles, met en place progressivement les curricula de l'enseignement supérieur. Cependant, force est de constater que la situation dans les départements de sociologie et de sciences humaines de l'INSEPS et de la FASTEF n'a pas considérablement changé. Les programmes sont restés les mêmes et les approches didactiques des enseignants n'ont pas connu d'évolution notable de nature à répondre au titre de la sixième directive du président de la République à savoir : « Faire de l'étudiant un acteur de sa formation, favoriser sa réussite ». Une formation initiale en pédagogie pour les enseignants à recruter est envisagée. La FASTEF, la FMPOS et l'ENSEPT sont choisies pour l'assurer. La direction des affaires pédagogiques en assurera la coordination et les mesures administratives pour la rendre obligatoire sont définies par arrêté rectoral. À ce jour, la formation des chefs de départements et de quelques enseignants en conception de syllabi de cours se poursuit d'année en année. Ces instruments offrent une visibilité en matière de contenus de cours, de planification et d'évaluation en fonction des directives rectoriales liées à la gestion des semestres de l'année universitaire.

En outre, l'université Cheikh Anta DIOP s'informatise de plus en plus. Les cours en ligne sont encouragés et quelques formations d'enseignants-chercheurs sont faites. L'objectif à terme est d'amener :

notre personnel d'enseignement et de recherche (PER) à se servir pleinement de cette technologie. Ensuite, des techno-pédagogues seront formés non pas pour prendre la place des professeurs, mais pour aider à la programmation, à la mise en ligne, à l'organisation des évaluations avec l'ordinateur et à la gestion transparente des notes. Ce faisant, l'étudiant pourra rester chez lui et apprendre par lui-même. Il sera l'artisan de sa propre connaissance et donc acteur de sa formation.

En conséquence, la conception de syllabi de cours et l'utilisation accrue des technologies de l'information et de la communication dans les enseignements et apprentissages constituent des avancées pédagogiques significatives. Avec cette démarche, les objectifs, les durées des modules, les modalités d'enseignement et d'évaluation, le plan de cours ou les objectifs spécifiques des séances sont clairement définis en amont. Les enseignants peuvent désormais les poster sur le site de l'UCAD et les rendre accessibles aux étudiants. Le curriculum au niveau universitaire ne peut s'en passer. Ils sont en réalité des instruments pouvant assurer une plus grande transparence des activités dans le supérieur et une ouverture au milieu socio-économique et au monde.

Enfin, les autres réponses renvoient pour l'essentiel une telle traduction des orientations présidentielles en compétences programmatiques aux départements et enseignants. L'autonomie des Facultés est souvent brandie comme argument, car les assemblées, à ce niveau, sont aussi des instances pédagogiques consultatives. Cependant, la défense et la validation des maquettes se font au rectorat avec le conseil pédagogique, constitué pour l'essentiel des éléments de la DAP (Direction des affaires pédagogiques). Ces derniers veillent scrupuleusement à la congruence entre les contenus disciplinaires des maquettes et les orientations curriculaires de l'université. Les responsables pédagogiques de la FASTEF et de l'INSEPS confirment et expliquent les raisons de la non-validation de quelques propositions faites par des départements. Le non-respect du format harmonisé, l'impertinence des unités d'enseignement par rapport aux besoins exprimés par le monde socio-économique via le BLUE, les choix subjectifs des éléments constitutifs (ECUE) sont, entre autres, des motifs de rejet. Rappelons qu'il n'y a pas de budget pour la conception de maquettes au niveau des départements. Toutefois, sur demande, le recteur peut autoriser le financement d'un séminaire ou toute autre rencontre pédagogique.

En somme, les fondements théoriques de la réforme se rapportent au sens qu'il faut désormais donner aux enseignements grâce à la prise en compte des besoins du milieu socioprofessionnel et aux approches pédagogiques qui favorisent l'apprentissage. En cela, ils recourent l'esprit des réformes universitaires qui est de former des étudiants prêts à être utilisés dans le monde du travail. L'ouverture à l'entreprise par la création du BLUE, de nouvelles licences et de nouveaux masters, la promotion des maquettes et des syllabi de cours, la gestion des évaluations, l'informatisation du système etc., sont quelques-uns des leviers auxquels les réformes s'adossent. Cette orientation est bien celle du curriculum qui intègre aussi les aspects purement pédagogiques. Le cas échéant, qu'en est-

il des rapports entre la FLSH et le département de sociologie. Quels sont les programmes enseignés et pour quels objectifs ? Ces mêmes interrogations ont aussi guidé nos entretiens à la FASTEF et à l'INSEPS.

L'organisation des enseignements dans les départements : une évolution notoire

Tout enseignement dans une institution formelle est adossé à un programme. Il s'agit d'un ensemble d'intentions pédagogiques et de contenus. Généralement, dans le supérieur, l'accent est mis d'une part sur l'enseignement de ces derniers dans un temps et des disciplines déterminés, et d'autre part sur le quoi et le comment, mais très rarement sur le quand et le pourquoi. Ainsi, en toute logique, un cours appartient à un programme et n'existe que parce qu'il contribue à l'atteinte des objectifs de ce dernier. En sciences humaines et sociales, les programmes enseignés émanent pour une grande part des enseignants. Ni les réunions de départements ni les assemblées de faculté ne portent sur les contenus programmatiques et les profils à former. Chaque enseignant est libre dans la conception de son cours. Rien ne lui est imposé, sauf le fait de se conformer aux maquettes pour la discipline à enseigner et le crédit horaire qui lui est réservé. En début d'année, le dépôt des syllabi de cours est demandé par les chefs de départements. C'est une exigence dans le système LMD. À la FASTEF, à l'INSEPS et au département de sociologie, les enseignants sont majoritairement réticents à l'application de cette consigne. La seule justification donnée par certains d'entre eux est : « les syllabi font ressortir les plans de cours qui sont des propriétés intellectuelles. Il n'y a pas de garantie pour leur protection dans le système LMD. » Aucune pression n'est par la suite faite sur eux par les supérieurs hiérarchiques directs. Cette situation s'explique selon nos interviewés par le fait que l'université est une instance de production et non de consommation de connaissances. Les enseignants ont soutenu des thèses avant d'être recrutés et méritent que les autorités leur fassent confiance. À cause de cette position non conforme à l'esprit de la réforme, les enseignants optent de manière tacite pour l'inertie.

Pourtant, la direction des affaires pédagogiques (DAP) du rectorat de l'UCAD est catégorique :

« la raison avancée par ces enseignants ne tient pas la route. Les syllabi peuvent être postés sur le net et accessibles à tout le monde et particulièrement aux étudiants. Cette façon de faire participe à la visibilité des départements et des enseignants dans l'espace public intellectuel international. »

En plus, le système LMD obéit à une logique programmatique curriculaire cohérente. Les enseignants de la FASTEF, qui semblent être les plus avertis en matière de pédagogie, sont convaincus qu'il y a de fortes similitudes entre les déclinaisons programmatiques et disciplinaires exigées dans le système LMD et celles caractérisant

le curriculum en général. Ce qui leur fait dire que le second est entièrement compris dans le premier. En effet, des maquettes sont au départ de l'action pédagogique. Elles sont conçues pour la formation de profils déterminés en amont et en fonction desquels des unités d'enseignement sont retenues. Leurs éléments constitutifs sont les disciplines à enseigner. Le temps est précisé et la codification faite. Ainsi, les matières pertinentes pour l'atteinte des objectifs sont choisies. C'est la matérialisation de ce projet qui exige la conception de syllabi qui font ressortir les plans du cours et la planification de son déroulement. De ce fait, les regroupements disciplinaires caractéristiques du curriculum tel qu'il est théorisé par les auteurs sont bien respectés. Le projet de formation dans cette méthode est en parfaite congruence avec un des principes fondamentaux de l'approche par les compétences, selon lequel : « le tout est supérieur à la somme des parties ». Malheureusement, la « maquettisation », bien que présente dans tous les départements des sciences humaines et sociales concernés par l'étude, est faite de manière linéaire, c'est-à-dire une maquette pour chaque licence et pour chaque master. Les spécialisations et les professionnalisations dans les différents domaines de la sociologie ou de la philosophie, par exemple, ne font pas l'objet de maquettes. Dans les principes du curriculum, ce sont ces dernières qui doivent faire l'objet de maquettes. Ainsi, des programmes faits de tronc communs et de contenus de spécialisation vont déterminer les orientations des enseignements et traverser toutes les licences (LEM1, LEM2 et LEM3) et au besoin les masters. Ce sont les grandes maquettes à l'échelle du cycle dont dépendent celles conçues pour chaque classe.

Cependant, l'analyse de certains propos de nos enquêtés montre que leurs conceptions ont obéi davantage à une volonté de reconduction et de réorganisation des disciplines qui y existaient déjà. Ainsi, les anciens cours sont reconduits par les enseignants qui peinent parfois à faire la relation entre ce qu'ils font et les compétences à installer au niveau des étudiants. En d'autres termes, l'ancien système prévaut toujours dans les faits, même si la forme exigée par le système LMD et le curriculum en particulier est respectée.

En outre, les relations directes entre les départements et les entreprises sont limitées. Cette culture n'est pas encore ancrée dans les habitudes des enseignants et donc dans leurs activités. L'environnement des entreprises n'est pas pris en compte ou se fait de manière individuelle pour les rares intervenants qui réadaptent leurs cours au fil des années. Dans les départements de sociologie de l'UCAD et des sciences humaines de l'INSEPS et de la FASTEF, seuls quelques enseignants (moins du quart) réadaptent et réorientent les contenus de leurs enseignements au moins tous les deux ans. Cependant, le travail en solo, dans un cadre fédérateur des contenus de cours qui concourent à l'atteinte d'une compétence, comme c'est le cas avec les maquettes, est contraire à l'approche curriculaire.

Mieux encore, certains d'entre eux n'enseignent que des sous-parties de leurs thèses. Pour ces derniers, ce sont des vérités qu'ils ont trouvées par leurs propres recherches et qui par conséquent les ont convaincus.

À l'INSEPS et à la FASTEF, des programmes ont été conçus depuis les années quatre-vingt et validés par des décrets. Ces structures appartenaient alors respectivement au ministère de la Jeunesse et des Sports et à celui de l'Éducation nationale. Les formations y ont été élaborées en fonction de la commande de l'État, qui est le principal employeur.

Cependant, la pertinence des programmes suscite bien des interrogations. Ils ont été conçus et validés il y a trente-cinq ans. L'évolution scientifique, le changement social qui implique des besoins de formations nouveaux, l'émergence de l'enseignement privé moyen et secondaire exigent une réadaptation constante. Comme l'explique le professeur Mamadou Diouf en donnant l'exemple de l'État de New York :

« Les universités soumettent tous les sept ans leur curriculum au gouvernement qui valide aussi tous les nouveaux cours. Des suggestions en fonction des besoins de l'État sont faites aux établissements d'enseignement supérieur. »

Par ailleurs, les autorités étatiques et universitaires sont conscientes que les diplômés de l'UCAD et de FALSH n'ont pas de qualification professionnelle s'ils ne l'ont pas acquise ailleurs. Dans le Plan stratégique, le constat est fait :

Des lacunes sont notées en matière d'employabilité. L'inadéquation des formations dispensées avec les demandes exprimées par les employeurs pose des questions de pertinence. Elles forment des étudiants qui ont certes des connaissances, mais très peu de compétences. Ils possèdent un « savoir-dire » mais n'ont que peu de « savoir-faire⁸ ».

Pour être en phase avec cette exigence du curriculum, tel qu'il est théorisé par Xavier Roegiers et d'autres pédagogues qui se sont souciés de la pertinence des enseignements au niveau supérieur, le Bureau de liaison université entreprise (BLUE) a été créé pour servir d'interface entre l'UCAD et les entreprises. Son objectif est d'une part de faciliter des partenariats féconds entre les facultés, les départements et les sociétés industrielles, les organisations non gouvernementales (ONG), les petites et moyennes entreprises, l'État, etc., et d'autre part de favoriser une professionnalisation des étudiants.

De nos jours, le bureau a fini de constituer un groupe de professionnels chargés de discuter avec les responsables des entreprises afin de stabiliser une liste de filières dans lesquels les étudiants seront formés. Pour le rendre opérationnel, l'équipe du BLUE propose des contenus à enseigner et négocie des stages et emplois pour les formés. Rappelons qu'il existe dans chaque faculté un bureau liaison université/entreprise qui est composé d'universitaires professionnels et de représentants d'entreprises. Cela implique donc des commandes de formations et par conséquent des programmes taillés sur mesure et discutés dans les facultés et les départements. L'ouverture de licences et de masters professionnels et payants dans plusieurs facultés et départements explique les actions du BLUE. Il faut cependant

préciser que cette nouveauté ne remet pas en cause la formation généraliste. Dans les établissements de l'UCAD, une offre de formation professionnalisante et diversifiée dans différents champs disciplinaires est proposée aux étudiants. Comme le confirme ce passage du Plan stratégique :

Il y a aujourd'hui dans certains établissements des filières de formation à vocation régionale et internationale qui constituent des marques pour l'UCAD. C'est le cas par exemple des filières de formation aux métiers de bibliothécaire, de documentaliste, d'archiviste, d'inspecteur de la jeunesse et des sports, de professeur d'éducation physique et sportive, de professeur de collège et lycée. L'UCAD s'est aussi spécialisée dans les disciplines telles que la géomatique, la bio-informatique, la climatologie, le droit de l'environnement, l'agroforesterie, le droit du sport, la migration, les méthodes quantitatives de gestion, la biotechnologie végétale et la parasitologie⁹.

Les disciplines sont inégalement servies. Les sciences humaines et sociales sont les parents pauvres de ce curriculum. Les départements de sociologie, de philosophie et d'histoire n'ont pas de masters ou de licences professionnelles. Ceux ou celles qui y existent ou qui sont en cours de conception sont encore à l'état de projet. Il existe cependant des partenariats de recherche avec certaines organisations non gouvernementales établies au Sénégal, le département de sociologie en particulier, travaille avec Plan Sénégal.

Pour la FASTEF et l'INSEPS les maquettes sont conçues et les objectifs de formation sont clairs. Il s'agit de former des PCEM (Professeurs de collège d'enseignement moyen), des PEM (Professeurs d'enseignement moyen), des PES (Professeurs d'enseignement secondaire) et des Inspecteurs de l'éducation et de la formation pour la première structure. L'institut met chaque année des dizaines de PEPS à la disposition du ministère de la Fonction publique et forme des inspecteurs de la jeunesse et des sports pour les pays de la sous-région. Pour les Sénégalais, cette formation, suspendue depuis environ huit ans, a été rouverte en 2016.

Enfin, curriculum rime avec un certain nombre de concepts. Ceux qui ne semblent pas encore suffisamment abordés sont la ressource et l'intégration. Ils ne sont que très peu connus des enseignants du supérieur dans leurs rapports avec le curriculum. Les ressources désignent l'ensemble des connaissances acquises par les étudiants dans le but de les rendre compétents dans une spécialité donnée ou une compétence. Elles doivent faire l'objet d'un réinvestissement dans des situations concrètes de travail. Ce sont elles qui sont intégrées.

Xavier Roegiers et J. M. Deketele définissent le concept d'intégration et expliquent sa pertinence dans cette nouvelle approche pédagogique en ces termes :

Le principe de l'intégration des acquis répond principalement au souci de retrouver du sens dans les apprentissages, trop souvent constitués de savoirs juxtaposés, découpés en objectifs trop peu reliés entre eux, et que l'élève ne voit pas comment réinvestir dans des situations de la vie quotidienne (estudiantine

et sociale). Il répond en quelque sorte au problème de la simple juxtaposition de savoirs et d'objectifs, et propose de concevoir un apprentissage qui se déroule par intégrations nécessaires d'objectifs de plus en plus complexes. Un objectif plus intégré contient et consolide des objectifs moins complexes, en même temps qu'il assure leur intégration. (Roegiers & De Ketele 2001)

En définitive, le curriculum à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar est porté par le système LMD. Dans son volet programme, le BLUE à travers ses différents bureaux installés dans les facultés et ses démarches faites auprès des entreprises, donne des orientations que les maquettes devront intégrer afin que les produits de la formation puissent être utilisables dans le monde du travail. En sciences humaines et sociales, les enseignants ont certes conçu des maquettes et dégagé les éléments constitutifs des unités d'enseignement, mais les contenus enseignés sont laissés à l'appréciation des enseignants. Les maquettes sont conçues pour chaque licence et chaque master et les anciens cours y sont logés. L'ancienne logique est toujours respectée. Les stages, qui sont des moments d'intégration des ressources n'existent presque pas dans ces départements. À l'INSEPS et à la FASTEF, le curriculum ne fait que renforcer la cohérence et la pertinence de la formation diplômante et professionnelle qui y prévalent, même si une réadaptation des contenus d'enseignement est nécessaire, voire obligatoire.

Après le programme, le système LMD en général et le curriculum en particulier se soucient du processus d'enseignement-apprentissage, qui va de la pratique de classe de l'enseignant à l'évaluation des enseignements.

Curriculum en SHS, des pratiques enseignantes à l'évaluation

Le curriculum renouvelé dans les départements de sociologie et de sciences humaines de l'INSEPS et de la FASTEF est un tout qui, pédagogiquement, exige des changements d'approche de la part des enseignants. En plus de la promotion de l'apprentissage véritable qui met les étudiants au centre de l'activité didactique, il recommande une plus grande objectivité dans l'évaluation des travaux des apprenants. Ces exigences sont-elles mises en pratique par les enseignants ? Les développements qui suivent apportent la réponse.

La prééminence des anciennes pratiques pédagogiques

L'enseignement est un métier. Ce principe est universellement reconnu et accepté. La particularité de la matière sur laquelle le praticien travaille explique le caractère délicat de son activité. En ce sens, il exige une formation qui puisse déterminer les manières d'enseigner. Dans ce contexte de réforme, comment les enseignants des sciences humaines et sociales de l'UCAD s'y prennent-ils ?

La formation pédagogique des enseignants a toujours manqué au niveau universitaire. La règle la plus courante est le recrutement de jeunes docteurs en fonction de la spécialité de leurs thèses. Ils sont ensuite directement envoyés dans

les amphithéâtres pour dispenser des cours. À l'UCAD, le thème sur lequel porte la thèse et la discipline spécifique à laquelle il se rapporte sont les principaux – voire les seuls – critères de nomination à un poste et de promotion des enseignants. La compétence pédagogique reste alors accessoire, à quelques exceptions près. La plupart des enseignants se confinent ainsi dans leur domaine de recherche, principal pourvoyeur de ressources pour leur syllabi. Mais la question est de savoir si être docteur signifie avoir les capacités pour enseigner. Plusieurs études ont tenté d'établir le lien entre la pratique enseignante à l'UCAD et le taux d'échec élevé des étudiants aux examens. Celles de Cheikh Tidiane Sall et Abdou Karim Ndoye (1989) et de Hamadou Nacuzon Sall (1998), faites respectivement en 1989 et en 1998, ont mis l'accent sur les difficultés d'apprentissage liées au déficit pédagogique dans les modalités de transmissions des savoirs et savoir-faire. La structure du taux de réussite aux examens, établie sur la durée, tend à corroborer les résultats de ces recherches. En effet, les facultés, instituts et écoles qui s'illustrent plus ou moins positivement dans ce domaine sont ceux ou celles qui prennent en compte la dimension pédagogique dans les activités de formation et de recherche, la faculté de médecine, de pharmacie et d'odontostomatologie (FMPOS), faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF), l'ex-École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel, etc. Pour cette raison et bien d'autres encore, le système LMD et le curriculum intègrent dans leurs conceptions la dimension pédagogique liée à la pratique enseignante. L'idée dans cette approche est de promouvoir l'apprentissage et non l'enseignement. Autrement dit, il s'agit de faire en sorte que les étudiants construisent par eux-mêmes leurs propres connaissances.

Les approches pédagogiques pendant les cours dans les amphithéâtres constituent aussi des préoccupations majeures dans l'approche curriculaire. Cependant, les pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur en sciences humaines et sociales sont constituées pour l'essentiel de cours magistraux. Cette situation semble paradoxale. Les rôles assignés aux assistants et aux maîtres-assistants restent limités sur le plan des textes réglementaires aux travaux pratiques (TP) et travaux dirigés (TD). Comme explication, est avancé le déficit de maîtres de conférences et de professeurs titulaires.

Dans cette méthode, l'enseignant apparaît comme le détenteur du savoir et l'étudiant comme simple réceptacle. Le manque d'une formation pédagogique et pratique des enseignants du supérieur susceptible de leur donner des compétences pour la gestion des rapports avec les enseignés est mis en avant. La pédagogie est, en effet, une bonne garantie de réussite des enseignements-apprentissages. G. et J. Pastiaux (1997) en sont convaincus. Ils affirment :

Aujourd'hui, on ne débat plus pour savoir si la pédagogie est un art ou une science mais on reconnaît sa nature praxéologique (la praxis est la théorie en acte) et sa double visée : améliorer une situation réelle, et comprendre les déterminants

(psychologiques, historiques, sociaux, etc.) et les principes générateurs de l'action éducative et les raisons théoriques qui fondent ou analysent cette action, en vue d'en régler le développement.

Dans la même logique, Hameline (1983) attire l'attention sur la nécessité de considérer toutes les parties impliquées dans l'action pédagogique :

Instaurer un équilibre ni stable ni instable, mais métastable entre les trois composantes du triangle pédagogique, l'apprenant, l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner (...). L'échec de bien des pratiques pédagogiques antérieures tient à ce qu'elles ont accordé la priorité à deux des composantes au détriment de la troisième qui, assumant le rôle de fou, revient inmanquablement perturber le jeu d'où on l'avait imprudemment refoulée.

À l'université, les pratiques courantes indiquent la relégation sans ambages de la pédagogie au second plan.

Pourtant, l'amélioration de la pédagogie universitaire est une des préoccupations du système LMD. Des modules pédagogiques ont été introduits dans les curricula de certaines écoles doctorales et aux autres niveaux de l'enseignement supérieur. L'objectif est de favoriser une pédagogie active c'est-à-dire des approches qui mettraient les étudiants au cœur de l'activité d'acquisition du savoir. Il s'agit selon nos interlocuteurs de la FASTEF d'appliquer :

Une méthode d'enseignement qui suscite effectivement les apprentissages en plaçant les apprenants au cœur du processus de construction du savoir. Dans cette nouvelle perspective, l'enseignant doit être un guide, un facilitateur et un médiateur entre l'étudiant et la connaissance. L'apprenant en tant que métacogniticien, est plus actif et plus autonome dans le processus d'apprentissage. Il devient plus conscient de ses propres modes de pensée. Bref, le professeur doit faire en sorte que l'étudiant s'enseigne lui-même.

C'est dans ce sens que Jacques Tardif (1995), en se fondant sur les recherches en psychologie cognitive, parle de l'enseignant stratégique, à qui il assigne les rôles de penseur, de preneur de décisions, de motivateur, de modèle, de médiateur, d'entraîneur, etc. Ainsi, le rappel des acquis à chaque séquence pédagogique, l'organisation des étudiants en groupes de travail, la proposition de thèmes d'exposés et de recherches, la restitution dans un cadre interactif doivent être les nouveaux réflexes des enseignants du supérieur.

En clair, l'action pédagogique des enseignants du supérieur dans le curriculum proposé par les autorités académiques doit respecter les étapes déclinées par Barack Rosenshine qui fait ressortir six fonctions de l'enseignement qu'on peut placer en séquences :

1. faire le rappel des connaissances antérieures significatives par rapport aux apprentissages nouveaux ;
2. présenter les éléments de connaissances nouveaux pour les apprenants ;
3. organiser des exercices supervisés ;
4. faire la correction des

erreurs d'apprentissage ; 5. faire faire des exercices autonomes (travaux) ; 6. faire périodiquement la synthèse d'éléments déjà appris. (Rosenchine 2000)

Les cours magistraux dominent chez les enseignants des départements de sociologie et de sciences humaines de l'INSEPS et de la FASTEF. Les approches pédagogiques ne garantissent donc pas le respect des étapes proposées par Rosenshine et autour desquelles les tenants de la pédagogie universitaire à l'UCAD semblent s'accorder du fait qu'elles favorisent la promotion du concept « apprendre à apprendre » que Jean-Pierre Cuq définissait comme :

L'action d'aider l'apprenant à s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre des décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage. (Cuq 2003:21)

L'implication de l'étudiant dans le processus pédagogique et la considération de ses erreurs en vue d'une remédiation sont des phases importantes pour l'enseignant pédagogue. Émile Durkheim soutenait que « la pédagogie est une théorie pratique qui donne du sens à l'activité didactique ».

Rappelons que la pédagogie curriculaire souhaitée, et qui rencontre tant de résistances au niveau des enseignants, est aussi une injonction venant des autorités politiques. La directive présidentielle n° 6 en matière d'enseignement supérieur est claire : « Faire de l'étudiant un acteur de sa formation, favoriser sa réussite et améliorer ses qualités de vie¹⁰ ».

L'évaluation des enseignements : la répétition des anciens modèles

L'évaluation des apprentissages est une préoccupation majeure du curriculum. Son objectivité détermine la compétence de l'étudiant formé et donc son aptitude à exercer sa spécialité dans le monde du travail. Mais au-delà de l'évaluation des compétences qui sont de l'ordre des maquettes, celle des ressources disciplinaires s'impose. Les techniques utilisées par les enseignants de notre champ d'étude sont diverses. Les pratiques les plus courantes sont celles qui permettent de vérifier les connaissances déclaratives. Cela explique la primauté des questions de cours et des dissertations dans les évaluations en sciences humaines et sociales. Avec ces deux techniques de contrôle des apprentissages, le système traditionnel d'évaluation reste toujours fortement pratiqué. Les exposés et les questions à choix multiples ne viennent qu'en troisième et quatrième positions dans la mesure du degré de maîtrise des contenus déclinés dans les syllabi. La méconnaissance de l'intégration est réelle alors qu'elle s'avère pourtant pertinente dans l'évaluation d'une discipline. En attestent les exemples suivants respectivement en sociologie des organisations et en méthodologie : « La direction d'une société industrielle sollicite votre expertise de sociologue des organisations pour rendre l'entreprise plus performante. Que faites-vous ? » et « La banque mondiale veut appuyer

l'enseignement supérieur au Sénégal. Pour l'UCAD, elle décide de vous confier une étude sur les performances des étudiants aux examens sous réserve de la présentation d'un projet de recherche pertinent. Proposer un projet en 4 pages ». Dans les deux cas, tout ou l'essentiel de ce qui est appris dans la discipline est convoqué de manière à constituer un tout significatif.

En plus, les enseignants en sciences humaines et sociales ignorent dans leur grande majorité que les maquettes doivent être évaluées comme un tout. Dans les départements, la façon d'évaluer implique la séparation des matières ; ce qui est en contradiction avec l'esprit des maquettes. En effet, la somme des évaluations disciplinaires (ECUE) ne suffit pas pour dire que les étudiants formés et qui ont eu la moyenne sont compétents. La maquette constitue aussi un tout à évaluer dans les méthodes curriculaires portées par le système LMD. C'est là que l'intégration à son sens. Le principe fondamental qui le régit est : « *Le tout est supérieur à la somme des parties* ». Par rapport au BLUE et à ses objectifs, cette pédagogie n'a de sens qu'en situation pratique c'est-à-dire en stage et en entreprise. C'est d'ailleurs l'orientation donnée au curriculum par les auteurs qui se sont illustrés dans l'approche par les compétences.

Enfin, la question de l'objectivité se pose, ainsi que dans toute évaluation pédagogique. Beaucoup de paramètres interviennent au moment de l'attribution de la note. Les effets de halo et Pygmalion, et beaucoup d'autres facteurs, comme la fatigue, la pression, la corruption, pouvant rendre l'évaluation subjective, sont analysés dans les APC. La relation professeur, copie et étudiant est extrêmement importante. L'évaluation critériée à l'échelle de la compétence est préconisée dans les approches curriculaires. Dans cette pratique, les critères d'évaluation sont définis, les indicateurs précisés et le barème de notation décliné à l'avance. Cette façon d'évaluer n'est pas pratiquée dans notre champ d'étude. Les enseignants soutiennent que ce n'est pas envisageable avec ces effectifs pléthoriques. Par conséquent, il n'y a pas d'outil pouvant canaliser le correcteur afin qu'il se rapproche, le plus possible, de l'objectivité. D'autre part, la gestion transparente des notes est aujourd'hui assurée grâce à l'informatisation du système. Les étudiants ont la possibilité de les consulter et même de faire des recours en cas de contestation.

Conclusion

Les taux d'échecs élevés, les conditions de vie et d'étude des étudiants et la volonté de s'intégrer dans un environnement international ont poussé les autorités à adopter le système LMD dans lequel se trouve le nouveau curriculum, c'est-à-dire celui qui s'adosse sur l'approche par les compétences (APC). Ce dernier favorise la cohérence, l'efficacité et l'efficience dans les activités pédagogiques. Sous ce rapport, il donne du sens aux études supérieures en permettant une ouverture au monde socio-économique par la proposition d'offres de formation conformes aux besoins du moment. Sous cet angle, il est scientifiquement théorisé et validé. Mais son application sur les plans programmatiques et pédagogiques suscite bien des interrogations dans les

départements de sociologie de l'UCAD et de sciences humaines de l'INSEPS et de la FASTEUF. Pourtant, des moyens conséquents sont investis et des dispositions prises. Le Bureau de liaison université-entreprises (BLUE) est représenté dans toutes les facultés. Concernant les enseignements-apprentissages devant aboutir à ces compétences curriculaires, des maquettes sont conçues de la licence 1 au master. Des unités d'enseignement et leurs éléments constitutifs y sont déclinés de manière cohérente. Chaque enseignant, en fonction de sa spécialité, dépose un syllabus de cours. Ainsi, les déclinaisons programmatiques et disciplinaires du curriculum sont respectées. Cependant, elles obéissent à une volonté de recyclage des anciens cours. La liaison avec le monde socio-économique y est peu respectée. L'ancienne logique est toujours présente. Par rapport aux enseignements, les cours magistraux rejetés dans le système LMD et par le curriculum sont préférés par l'écrasante majorité des enseignants aux méthodes qui favorisent l'apprentissage. De même, l'évaluation à l'échelle des maquettes qui constituent un tout significatif est presque inexistante. Seuls les éléments constitutifs des unités d'enseignement sont évalués et de manière séparée.

Notes

1. Commission *ad hoc* créée pour la réforme de l'enseignement supérieur, Rapport d'activité 2012.
2. Unesco 2006, « Les étudiants africains champions de la mobilité », Communiqué de presse, n° 2006-54.
3. Propos du Directeur des affaires pédagogiques de l'UCAD, enquêtes 2015.
4. Document de stratégie pour l'enseignement supérieur au Sénégal : 2011-2016 adopté en janvier 2011.
5. Les autres documents sont : le décret portant création, organisation et fonctionnement de l'Autorité nationale d'assurance-qualité de l'enseignement supérieur ; Projet de loi abrogeant et remplaçant la loi n° 31/2014 adopté le 26 décembre 2014 par l'Assemblée nationale et relative aux universités publiques du Sénégal ; Décisions présidentielles du Conseil relatives à l'enseignement supérieur et à la recherche de 2013 ; Rapport de concertation nationale sur l'enseignement supérieur portant programmes de réformes prioritaires PDSE 2013-2017 ; Les contrats de performance entre rectorat et facultés ; Loi n° 2011-05 du 30 mars 2011, relative à l'organisation du système Licence, master, doctorat (LMD)
6. Document intitulé Plan stratégique de l'enseignement supérieur 2011-2016, page 12. Ce texte fait un diagnostic assez exhaustif de la situation dans laquelle l'université Cheikh Anta Diop, met en relief les atouts de l'institution et les réformes entreprises depuis quelques années et propose des solutions d'amélioration pour atteindre les objectifs.
7. Projet de loi n° 31/2014 régissant le fonctionnement des universités voté par l'Assemblée nationale le 26 décembre 2014.
8. Plan stratégique UCAD (2011-2016).
9. Plan stratégique de développement de l'enseignement supérieur, *op. cit.*, p. 20.
10. Document issu du Conseil présidentiel sur l'enseignement supérieur et la recherche au Sénégal, 1993.

Références

- Cuq, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.
- Faye, D., 2013, Cours de psychopédagogie intitulé : Des objectifs à la compétence, Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF), non publié.
- Hameline, D., 1983, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- Kok, W., 2004, *Relever le défi – La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*, Rapport Kok, Bruxelles, novembre 2004.
- Pastiaux, G. & J., 1997, *Précis de pédagogie*, Paris, Nathan.
- Parmentier P., De Ketele J.-M., Lebrun, M. & Draime, J., 1997, « Recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire à l'UCL. Bilan et impact sur la performance académique de l'étudiant en candidature », *Pédagogies*, n° 11, p. 7-22.
- Perrenoud, P., 1994, *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, 1994. Plan stratégique de l'enseignement supérieur 2011-2016.
- Rapport Commission ad hoc réforme enseignement supérieur, Rapport d'activité 2012.
- Rapport issu du Conseil présidentiel sur l'enseignement supérieur et de la recherche au Sénégal, 1993.
- Roegiers X. & al., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, X., et De Ketele, J.-M., 2001, *Une pédagogie de l'intégration : Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2e édition, Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement*. Éditions De Boeck, Bruxelles.
- Rosenchine, B., *Vers un enseignement efficace des matières structurées*, in Grahay, M., et Dominique., *L'art et la science de l'enseignement*, Éditions Labor (coll. Éducation 2000), 1986, pp. 81-86
- Sall, C. T., et Ndoye, A. K., 1998, « Les échecs en première année à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar : Premières approches », In *Pédagogiques, Actes du séminaire de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, Université de Bujumbura, 2 au 6 mai 1989, p. 75-83.
- Sall, H. Nacuzon., 1998 « Efficacité interne des études dans l'enseignement supérieur : le cas de la faculté des sciences et technique de Dakar », In *Revue Liens, Nouvelle série*, Volume 1, p. 100-112, Mai.
- Tardif, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions Logiques.
- UNESCO, 2006, « *Les étudiants africains champions de la mobilité* ». Communiqué de presse, n° 2006-54, 31 mai.

