

Universités ouest-africaines face aux défis de la mondialisation : limites dans l'enseignement de la géographie en ce contexte du système LMD à L'UCAD

Abibe SÈNE

*Enseignant au département de géographie
Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal
abibousene83@gmail.com*

Résumé

Avec la mondialisation de l'enseignement supérieur, l'université ouest-africaine devrait faire face aux exigences pédagogiques internationales en termes de réformes. Ces changements interviennent au moment où le système classique était sujet à beaucoup d'inefficacités et se caractérisent par des dysfonctionnements surtout dans les établissements publics africains. Ce qui va entraîner et d'une façon vertigineuse le boom du secteur privé. Cette appropriation locale du système LMD, bien maîtrisé dans l'espace européen, s'observera d'une façon diversifiée et se buttera sur plusieurs obstacles en Afrique. Dans la même foulée, le Sénégal et plus particulièrement l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) entre dans la danse en guise d'harmonisation de ses cursus. Ainsi, le département de géographie constitue notre baromètre d'évaluation de l'application du système LMD et malgré son adoption, les difficultés persistent. Les limites notées sont surtout liées aux effectifs pléthoriques, à l'inadéquation des curricula, aux enseignements trop théoriques... en tant que science sociale.

Mots-clés : Ouest-africain, LMD, enseignement supérieur, espace européen, département de géographie.

Abstract

With the globalization of higher education, the West African university should face international educational requirements in terms of reforms. These changes come at a time when the traditional system was subject to many inefficiencies and are characterized by dysfunctions, especially in African public establishments. This will lead to a vertiginous boom in the private sector. This local appropriation of the LMD system, well mastered in the European area, will be observed in a diversified way and will come up against several obstacles in Africa. In the same vein, Senegal and more particularly the Cheikh Anta Diop University of Dakar (UCAD) enters the dance by way of harmonizing its courses. Thus, the geography department is our barometer for evaluating the application of the LMD system and despite its adoption, the difficulties

persist. The limits noted are above all linked to the overstaffing, the inadequacy of the curricula, the teaching that is too theoretical... as a social science.

Keywords: West African, LMD, higher education, European space, department of geography.

Introduction

Avec l'essoufflement de l'État providence et la crise du système éducatif en Afrique, les crédits publics ne suffisaient plus pour assurer un enseignement adéquat à une pléthore de nouveaux étudiants affluant chaque année sur le marché de l'université public. L'appropriation locale du schéma européen du Processus de Bologne¹³² oblige les universités ouest-africaines à intégrer la réforme du système LMD et sa mise en œuvre demeure multiforme selon la nature des institutions universitaires. De ce fait, l'africanisation du LMD à travers sa transposition dans les politiques de l'enseignement supérieur participe d'une volonté de coller au wagon européen, d'autant que la reconnaissance sociale des étudiants et cadres africains passe encore souvent par la normalisation européenne (Éyébiyi, 2011, p. 43-59).

Face à ces exigences et standards internationaux dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD), dans le but de maintenir son image de vitrine en Afrique et dans le monde, adopte le système LMD (Licence Master Doctorat). Ce système tripartite, taillé sur mesure, prôné et maîtrisé au sein de l'espace européen, constitue un paradigme d'harmonisation des cursus au niveau de l'enseignement supérieur. Mis en place aux années 2000 et officiellement par la loi n° 201-05 du 30 Mars 2011, son application ne semble pas résoudre certaines difficultés liées à l'enseignement-apprentissage au département de géographie de la faculté des lettres et sciences humaines de l'UCAD. Malgré sa mise en place, l'enseignement de la géographie reste toujours miner par les effectifs

¹³²Le processus de Bologne est un système de rapprochement des systèmes d'études supérieures européens amorcé en 1998 et qui a conduit à la création en 2010 de l'espace européen de l'enseignement supérieur, constitué de 48 États. Cet espace concerne principalement les États de l'Espace économique européen ainsi que, notamment, la Turquie et la Russie.

pléthoriques, l'inadéquation des curricula, la formation des enseignants et surtout l'aspect très théorique des enseignements...

De ces constats découlent les questions suivantes : L'enseignement supérieur ouest-africain et sénégalais en particulier est-il prêt à adopter le Processus de Bologne ?

Malgré l'application du système LMD, l'université ouest-africaine butte toujours sur des difficultés socio-pédagogiques. La réussite des activités d'enseignement-apprentissage est tributaire des méthodes, outils et démarches adoptés par l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, l'enseignement de la géographie à l'UCAD est-il approprié pour atteindre les objectifs fixés ? Dans tous les cas, malgré ces réformes, plusieurs facteurs constituent des contraintes pour la réussite de ses activités.

Pour la conduite de cette étude, une méthode mixte (qualitative et quantitative) a été employée, avec l'interrogation de l'ensemble des acteurs qui constitue le système éducatif du département de géographie et la consultation d'une bonne partie des ouvrages qui s'interrogent sur ce thème, plus particulièrement en Afrique de l'Ouest et au Sénégal.

Et à l'issue de cette étude, nous avons pu noter d'abord que l'université ouest-africaine peine à digérer le processus de Bologne, compte tenu des difficultés rencontrées. Et puis, le département de géographie de l'UCAD constitue un baromètre d'évaluation de ces limites et se caractérisent par leur diversité et leur complexité.

1. Contexte

Cette étude intervient au moment où le Sénégal est en pleine application du système LMD, compte tenu de l'essoufflement du système classique, jugé inadéquat vis à vis des urgences de l'heure dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ce processus est toujours inachevé, cause pour laquelle se pose le problème de la documentation scientifique qui traite concrètement la question dans le contexte sénégalais. Et les auteurs qui en ont parlé, (Diop, 2016 ; Niane, 1992 ; Ndior, 2013 ; Ndoye, 2009), ont perçu avec beaucoup de diversité l'élaboration et l'application du système LMD au Sénégal. La plus grande partie de la littérature disponible est

composée de rapports d'activité, de séminaires et de lois. Par ailleurs, la documentation sur le plan international est abondante et diversifiée. Ce que ces sources montrent est que, même en Europe où la réforme a été initiée, le processus est toujours en cours, (Diop, 2016, p. 3).

Au Sénégal, la réforme LMD est arrivée à un moment où le débat sur la refonte du système d'enseignement supérieur est à l'ordre du jour. C'est dans un contexte où le modèle d'enseignement supérieur en place hérité de la colonisation, n'était plus en mesure de répondre de manière efficace aux besoins du pays. En effet, l'adoption du système LMD oblige les institutions universitaires du « Sud » à réformer de fond en comble leurs systèmes jugés inadaptés aux besoins du marché de l'emploi (Eyebiyi 2011, p. 44). C'est pourquoi la mise en place de la réforme LMD va transformer plusieurs aspects et considérations du système.

Il faut noter que ce reforme, en guise d'harmonisation des curricula a été accueillie avec beaucoup d'espoir au Sénégal et un peu partout en Afrique de l'Ouest, mais les résultats obtenus ne sont pas proportionnels aux ambitions escomptées. Et de loin, l'alignement et la lisibilité tant souhaité par Feudjio, (2009, p. 141-157), n'est de mise que de nom et que l'université occidentale, continue de dominer l'enseignement supérieur, occasionnant chaque jour la « fuite des cerveaux ».

Malgré tout, les difficultés persistent et elles sont de divers ordres et continuent de miner l'enseignement supérieur sénégalais, plus particulièrement celui de la géographie, notre champ d'étude. Ces contrecoups du système LMD sont liés à des questions pédagogiques, organisationnelles, sociales et infrastructurelles. À cela s'ajoutent divers acteurs aux intérêts parfois antagonistes qui sont souvent difficiles à concilier. Ces problèmes, liés non seulement aux changements opérés, mais aussi à une certaine précipitation et aux manquements des autorités dans la mise en œuvre de la réforme, ont fini par accentuer les contradictions. En effet, dans tout processus de mise en place d'une réforme, la question de l'information est essentielle, or, les données de l'enquête révèlent que les tentatives de mise en place du LMD ont été opérées dans une situation de faible implication des acteurs. Ainsi, l'espace universitaire devient le lieu de cristallisation de toutes les tensions aussi bien dans l'espace social que pédagogique (Diop, 2016, p. 4).

2. Méthodes et outils

Le recueil des données s'est fait à travers une méthode mixte, alliant la recherche qualitative et celle quantitative. Les données quantitatives nous ont permis surtout d'avoir des informations relatives aux effectifs. Et pour celles-ci, l'administration au même titre que les étudiants a été interrogée. Les données qualitatives se basent sur quatre modes d'intervention selon les principes de l'enquête de terrain socio-anthropologique (Olivier de Sardan, 2003): L'analyse documentaire, l'observation participante, les entretiens individuels formels ou informels et les focus group.

2.1. *L'observation participante*

Olivier de Sardan (2003), définit l'observation participante comme « le cœur même du terrain ethnographique ». Le travail de terrain est un des plus grands investissements en temps. L'interaction prolongée avec les acteurs *in situ* (dans leurs sites naturels, dans leurs conditions naturelles de vie) produit deux types d'effets :

-Le premier, le plus visible, le plus formel, est le carnet de terrain, qui retrace les observations, les écoutes, les bavardages, les discussions, dans un flux social quelconque.

-Un second effet est également important, c'est l'imprégnation : c'est à dire tout une série de processus informels par lesquels un enquêteur s'accoutume à comprendre l'ensemble des codes sociaux et des logiques sociales de comportement à leur niveau le plus impalpable, le plus quotidien. Ainsi, afin de saisir un certain nombre de processus sociaux dans leur contexte social et naturel, de nombreuses visites ont été programmées au département de géographie grâce au secrétariat et aux responsables des étudiants.

2.2. *Les entretiens individuels formels et informels*

Les entretiens formels et informels ont constitué notre principal outil de collecte d'information. Dans une interaction prolongée, les entretiens tendent à se rapprocher au maximum de la conversation. C'est une stratégie considérée comme centrale pour l'anthropologue de terrain, (Olivier de Sardan, 2003) que de « laisser l'entretien aussi près que possible des formes naturelles d'interlocution courantes dans la société locale ». De façon classique, nous avons distingué deux

registres dans nos entretiens : celui où l'on prend l'interlocuteur comme un « consultant » et celui où on le prend comme un « récitant ». La demande formulée au consultant était de parler du système LMD d'une manière générale, du déroulement des enseignements vis-à-vis de ces réformes ainsi que les manquements, etc., comme on le demanderait à un expert (ou à une « personne ressource »). Ces personnes ressources ont été, pour certaines consultées plusieurs fois. En revanche, à l'interlocuteur pris comme récitant, on a demandé de témoigner en faisant appel à une séquence biographique, c'est à dire à ce qu'il a vécu en tant qu'étudiant, dès l'avènement de ce système. D'où la nécessité de passer par des « récits de vie » universitaires.

2.3. Le focus group

Cette technique permet de diversifier les discours des acteurs afin d'évaluer les besoins, les attentes, les satisfactions et/ou de mieux comprendre le sens qu'ils donnent à leurs opinions, leurs motivations et leurs comportements. Trois focus group ont été effectués, pour chaque cycle (Licence, Master et Doctorat) et ce travail a été possible grâce aux responsables des amphithéâtres. Lors du premier focus, on a tenté de discerner les contraintes liées aux effectifs pléthoriques, plus observables au premier cycle, les infrastructures d'accueil et les conditions de déroulement des cours. Dans le deuxième focus, on a mis l'accent sur la capacité de faire de l'étudiant, en tant que futur ingénieur après le master, la qualité de l'encadrement des mémoires, l'accès à la documentation et les perspectives de stage, compte tenu des exigences du système LMD. Le troisième focus, destiné aux doctorants, met l'accent sur la durée et les conditions de réalisation de la thèse, l'accès aux universités étrangères en guise de bourse de mobilité et à une documentation digne.

3. Résultats et analyse

3.1. L'Université ouest-africaine à l'épreuve du système LMD

3.1.1. Des effectifs pléthoriques face à une ligne budgétaire faible

Avec l'essoufflement de l'État providence et la crise du système éducatif en Afrique (Hugon, 1994, p. 4), les crédits publics ne suffisaient plus pour assurer un enseignement adéquat à une pléthore

de nouveaux étudiants affluant chaque année sur le marché universitaire public. Si les effectifs étudiantins ont augmenté au Bénin, entre 1994 et 2007, de 354 %, passant à 50 000 étudiants dans le public (Banque mondiale, 2009) pour 696 enseignants (dont 49,4 % d'assistants), l'enseignement supérieur privé a connu plus de 1 000 % de croissance, passant de 751 à 7 782 étudiants en 2005, et cette tendance se maintient, ainsi que le confirme Marone (2001). Il faut constater que la concurrence des universités privées n'a pu interférer avec la dégradation du système public : faiblesse des lignes budgétaires, déficit d'infrastructures et de matériels didactiques, problème de formation des enseignants et enlisement de la recherche lorsqu'elle existe. Le Bénin consacre ainsi 3,09 % de son PIB au secteur de l'éducation, dont seulement 17 % à l'enseignement supérieur respectivement 4,56 % et 25 % en Côte d'Ivoire, et 3,17 % et 23 % au Sénégal pendant que le Niger alloue 2,79 % de son PIB à l'éducation dont 20 % au sous-secteur de l'enseignement supérieur (UEMOA, 2004, p. 15).

« L'université Cheikh Anta Diop Dakar a initié beaucoup de politiques éducatives et les stratégies de financement consistent dans une large mesure à augmenter les ressources disponibles de l'UCAD. Pour un budget global de moins de dix-sept milliards, c'est une enveloppe à peine suffisante pour le fonctionnement de l'institution. Surtout que plus de 90% de ce budget est consacré à payer les salaires. Très peu de ressources sont destinées à la recherche et à l'enseignement » (Ndior, 2013, p. 197).

3.1.2. Qualité de la formation et lisibilité des diplômes

En fait, la démocratisation de l'enseignement supérieur public a eu des répercussions sur la qualité de la formation, en dépit de la bonne volonté de certains enseignants et responsables de filières qui, de plus, ont assisté à la réduction de leurs budgets qui ne répondent plus à des besoins toujours croissants. C'est dans ce contexte qu'est intervenue l'ouverture du champ universitaire, avec l'entrée de promoteurs privés sur un marché autrefois exclusivement du ressort du système public. Bien sûr, officiellement, la plupart de ces structures obtiennent des autorisations du ministère en charge de l'enseignement, mais on peut constater que ni le suivi, ni le contrôle des programmes, ni l'adéquation des profils des enseignants avec les curricula ne sont

toujours assurés. Une certaine marchandisation de l'enseignement en Afrique de l'Ouest plus généralement, favorise le développement de normes parallèles, lesquelles ne peuvent être contrôlées de façon efficiente par un État depuis fort longtemps désengagé, voire disqualifié (Niane, 1992, p. 13-25). En clair, les changements annoncés sont de nature à bouleverser non seulement les modes habituels d'élaboration des curricula ainsi que des parcours, mais aussi la construction des savoirs dispensés aux apprenants. Dans cette logique, Éyébiyi, (2011, p. 55) parle d'universités « mal préparées », de « bricolage » dans l'adoption du système et de manque de « lisibilité » pour les diplômés.

« Les universités du Sud, incapables de s'approprier efficacement le LMD, produiront des diplômes approximatifs, « illisibles » et discutables dans le champ international. Ceci augmentera davantage la fracture scientifique déjà existante entre le Sud et le Nord. Avec des diplômes discutables, les jeunes africains se trouveront encore dans une situation de dépendance continue face aux divers choix stratégiques et aux grands défis politiques, économiques, sociaux et culturels qui interpellent la communauté internationale » (Feudjio, 2009, p. 153).

Il faut souligner également une absence de modernisation des curricula et des parcours en guise de conformité avec les exigences du système LMD. « Pour l'essentiel, le mode d'organisation et de gestion administrative, les parcours pédagogiques et les principaux contenus d'enseignement semblent bien être encore des survivances du passé » (Sall, 2009, p. 220).

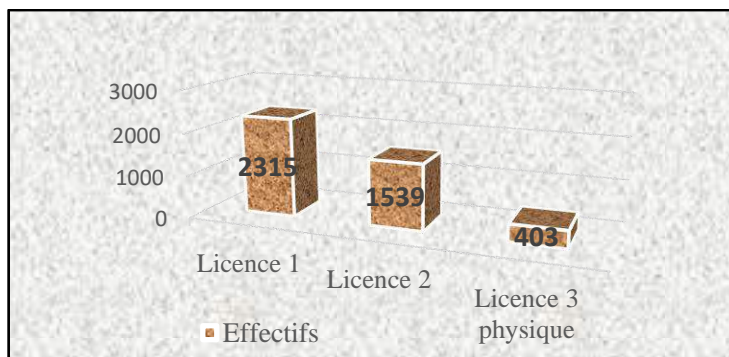
3.2. Système LMD et ses contrecoups : cas du département de géographie de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

3.2.1. Le nombre pléthorique d'étudiants

L'espace universitaire est caractérisé par son trop plein d'étudiants. En effet, ce nombre important d'étudiants constitue aussi une contrainte majeure pour un bon déroulement des activités d'apprentissage. « Aujourd'hui, les effectifs sont partout pléthoriques [...] Le déséquilibre est pourtant intolérable entre la capacité d'accueil et le nombre effectif d'étudiants, avec pour images frappantes des amphithéâtres surpeuplés » (Feudjio, 2009, p. 149)

Dans le cadre de leur suivi dans la recherche en master, chaque enseignant peut se retrouver facilement avec plus de 10 étudiants. En 2016 par exemple, le professeur Amadou Abdoul Sow¹³³ s'était engagé à encadrer plus de 20 étudiants en hydrologie.

Figure n° 1 : Les effectifs au premier cycle



Source : Enquêtes de terrain, 2021

En première année, les effectifs sont si importants que l'administration se voit obliger de repartir les étudiants cohortes. Les effectifs des étudiants sont pléthoriques (en moyenne 2000 étudiants en L1/année) selon le rapport de l'ANAQ-SUP¹³⁴, (2021). L'importance de cet effectif peut avoir comme conséquence des difficultés d'aisance en situation de classe au niveau des étudiants qu'au niveau des professeurs. C'est ce que l'étudiant Abdoul Aziz Teuw évoque quand il parle :

« D'amphis surchargés et des chaises qui manquent en permanence. Et pour un cours qui doit se tenir 15 heures, je suis obligé de venir à 8 heures pour réserver une place, sinon je vais faire le cours par terre, avec cette chaleur insupportable. C'est difficile pour nous, les étudiants qui ne sont pas logés au campus ».¹³⁵

¹³³ Professeur Titulaire en hydrologie au département de géographie de l'UCAD, au paravent doyen de la faculté des lettres et sciences humaines (FLSH) et actuel directeur de l'enseignement supérieur.

¹³⁴ ANAQ-Sup : Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur, l'évaluation externe de l'Université Cheikh Anta Diop (UCAD) en vue de l'habilitation institutionnelle, Juillet 2021.

¹³⁵ Entretien semi structuré avec A.A. Teuw, un étudiant en licence 2 au département de géographie réalisé le 10 septembre 2022.

Image 1 : Pléthore d'étudiants lors des séances d'enseignement



Source : Mamadou Ndione,

Cours biogéographie de L3 du 23 juillet 2021

La norme établie par l'UNESCO (1998) sur le ratio enseignants/étudiants suppose 1 enseignant pour 30 étudiants, alors qu'en 2014 le ratio estimé à l'UCAD est d'un enseignant pour 172 étudiants. Quant à l'encadrement des mémoires de master, un professeur se retrouve avec plus d'une dizaine, en lieu et place de 3 à 4 étudiants à encadrer.

« Mais, les maux qui gangrènent l'UCAD sont demeurés : massification, faiblesse du taux d'encadrement, manque d'efficacité interne et externe et absence d'efficience. L'Université Cheikh Anta Diop a continué à utiliser des méthodes d'enseignement et des modalités d'évaluation qui ne favorisent pas la réussite des étudiants » (Ndoye, 2009, p. 195).

Les étudiants ont le profond sentiment que la manière dont la mise en place de la réforme s'est déroulée dans les différentes universités et structures académiques favorise plutôt la réduction du nombre des apprenants. La traduction ironique qu'ils font du sigle LMD en langue wolof en est révélatrice. Selon l'étudiant M. Thiaw, le LMD signifie *Légui Ma Dakhla*, ce qui se traduit en français par « Je vais te virer de l'université bientôt »¹³⁶. Ce sont ces interprétations diverses qui ont

¹³⁶ Entretien semi structuré avec M. Thiaw, étudiant en première année de thèse en géographie physique, réalisé le 10 septembre 2022.

fini par semer la confusion et les conflits entre les différents acteurs. C'est pourquoi, si ce n'est pas les étudiants qui montent au créneau pour fustiger certaines pratiques et mesures, c'est au tour des enseignants ou du personnel administratif technique et de service.

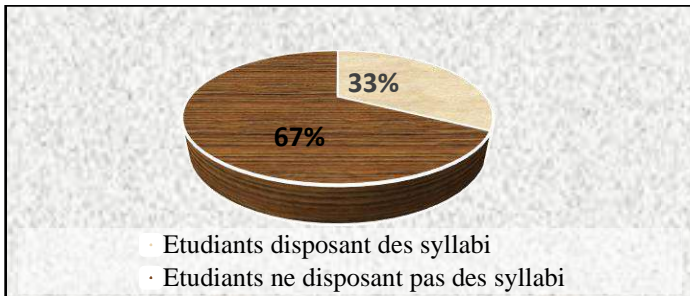
3.2.2. La défaillance des méthodes d'enseignement

Au département de géographie comme dans une bonne partie des autres structures, la démarche adoptée dans le cadre universitaire est globalement frontale ou verticale. C'est-à-dire que le professeur, le magistère est l'émetteur et l'étudiant, le récepteur, étant entendu que le récepteur émet rarement. Parmi les limites identifiées, on peut noter :

Le manque de syllabi et la centralité de l'enseignant, qui constituent un réel blocage dans le déroulement des programmes. Les syllabi sont des supports destinés à éclairer l'action pédagogique. L'enseignant y décline entre autres, ses objectifs, ses stratégies d'enseignement-apprentissage et ses modalités d'évaluation. Ils expriment ainsi un contrat didactique explicite entre l'enseignant et l'apprenant. Cependant, l'absence de syllabi ou leur non disponibilité auprès des apprenants constitue une contrainte majeure de la bonne mise en œuvre des programmes.

Si une bonne partie des étudiants dispose de syllabi, 33 % d'entre eux n'en disposent pas. Nous avons également constaté que cette part non négligeable est particulièrement constituée par les étudiants du second cycle alors que tous les étudiants du premier cycle sollicités sur la question disent en disposer.

Figure n° 2 : Étudiants disposant ou non des syllabi



Source : Enquêtes de terrain, 2021

D’ailleurs, certains étudiants du second cycle consultés disent ne même pas comprendre de quoi il s’agit. L’absence de syllabus est attestée par le rapport de l’ANAQ-SUP de 2021.

« Le syllabus! C’est un livre ? Non moi j’en n’ai jamais entendu parler et pourtant je suis à ma quatrième année universitaire. Et si c’est une exigence ou une bonne pratique du système LMD, nous devrions être imprégnés de son existence ou de son fonctionnement et c’est sûr qu’il y a des étudiants qui sont dans la même situation que moi ».¹³⁷

Par ailleurs, dans la formulation des syllabi, nous allons porter des observations sur celui du cours de cartographie et SIG de la licence3 (L3). L’objectif général (OG) défini pour ce cours est le suivant : acquérir des connaissances de base en cartographie et en système d’information géographique (SIG). Parmi les trois objectifs spécifiques (OS), on peut citer le deuxième : Comprendre les outils et les démarches utilisés en cartographie et SIG. En effet, la formulation de l’OS avec le verbe comprendre (verbe équivoque) est très discutable car elle ne permet pas de savoir d’une manière opératoire ce qui est attendu. Comment comprendre, est la question que l’OS devrait se charger de formuler.

Dans le système d’apprentissage établi sous forme de tableau (voir syllabus), chaque OS est éclaté en activités (A1, A2...).

Tableau 1 : Éclatement des OS en activités (syllabus, cartographie et SIG L3)

OS	Activités
OS1 : Définir les concepts de cartographie et SIG	A1-1 : Définir les objectifs du cours et les concepts de cartographie et SIG
	A1-2 : Comprendre l’évolution parallèle de la cartographie et de la géomatique
OS2 : Comprendre les outils et les démarches utilisés en cartographie et SIG	A2-1 : Connaître les outils et méthodes de conception des cartes et des SIG
	A2-2 : Analyser les évolutions actuelles de la cartographie et du SIG en rapport avec le développement des technologies de l’information et de la communication (TIC)

Source : Enquêtes de terrain, 2021.

¹³⁷ Entretien semi structuré avec M. Fall, étudiant en master 1, géographie humaine, réalisé le 10 septembre 2022.

Si les intentions pédagogiques formulées en activités (A1-2 et A2-2) restent encore opératoirement vagues, elles obscurcissent l'action pédagogique identifiée (OS). La formulation des stratégies pédagogiques n'éclairent pas aussi les activités des acteurs. Autrement dit, si le système d'apprentissage traduit les activités des apprenants, définir les objectifs du cours revient-il aux apprenants ? Bien que des efforts soient mis en œuvre pour éclipser la centralité de l'enseignant en situation pédagogique, mais ce constat reste encore net, même si d'aucuns refusent l'évidence.

En outre, le niveau d'interactivité entre professeur et étudiant en situation pédagogique est faible. Ainsi, pour mieux illustrer ce constat, nous avons, au-delà de notre expérience vécue en tant qu'étudiant du département, assisté à quelques activités d'enseignement dans le cadre de cette recherche. En utilisant la grille d'observation (comme instrument de base), nous allons étayer les remarques particulièrement sur deux cours L3 : la géomorphologie et formations superficielles et sur les écosystèmes : productions, prélèvements et valorisations.

Le déroulement du cours sur les « écosystèmes : productions, prélèvements et valorisations » a été particulièrement illustratif de la centralité de l'enseignant en situation de « classe ». En effet, l'enseignant parcourt tout un chapitre où aucune mise en activité des apprenants n'est attestée, encore moins de jauger leur niveau de compréhension. Après donc 50 minutes d'oral, l'insatisfaction est visiblement affichée par les étudiants. Au moment de passer à un autre chapitre, l'enseignant se heurte finalement à la toute première question glissée sur papier. C'est cette question qui a déclenché par la suite une avalanche de questions.

Pour une séance tenue le 16 mai 2021 à partir de 14 heures à l'amphi A, le professeur est arrivé trois minutes après. Le début normal du cours est 14 heures 15 minutes. Les outils utilisés sont le micro, l'ordinateur et le vidéoprojecteur. Le cours se déroule dans une atmosphère de chaleur constante. Les étudiants disposant du support de cours, font une prise de notes. Le professeur explique et se déplace dans l'amphithéâtre. Durant le cours, c'est son oral qui domine mais quelques tentatives de mise en activité des apprenants sont attestées par un jeu de questions. Une vingtaine de questions sont posées aux apprenants. Ces derniers ont tenté de répondre à sept reprises.

Toutefois, ce qui nous paraît un peu étrange, c'est qu'une bonne partie des questions n'ont jamais obtenu de réponse. Autrement dit, quand le professeur sollicite les étudiants sur une question et qu'ils ne répondent pas, il passe en disant « de toute façon vous allez répondre le jour de l'examen ».

Mais il faut reconnaître que certains professeurs, malgré l'effectif pléthorique, arrivent de manière stratégique à mettre en activité ses apprenants. Par exemple en L3, la stratégie mise en œuvre par le professeur Pascal Sagna¹³⁸ à l'occasion des situations d'enseignement-apprentissage en climatologie tropicale en fournit une illustration. Disposant au préalable du support de cours (fascicule), plusieurs centaines d'étudiants sont ainsi obligés de s'activer compte tenu de la manière dont le fascicule est conçu. Celui-ci en tant que tel est constitué de calculs à faire, de tableaux à remplir, de figure à réaliser, de croquis à dessiner, entre autres, de cartes à habiller et à faire parler. C'est ainsi qu'en situation d'apprentissage, tous les étudiants s'activent.

À l'occasion du premier séminaire du programme « apprentissage et réussite : outils de gestion des apprentissages » tenu au département de géographie, on pouvait résumer parmi certaines interventions d'étudiants que les stratégies d'apprentissage sont parfois commandées par les démarches d'enseignement. Le psychologue-conseiller Gorgui Kébé, tentant de cerner cette question rappelle aux étudiants que « le professeur vous apprend à apprendre ». Bien entendu, la démarche de l'enseignement est en cours de reconsidération depuis ces dernières années.

3.2.3. Déficit d'activités pratiques et cadre pédagogique non approprié

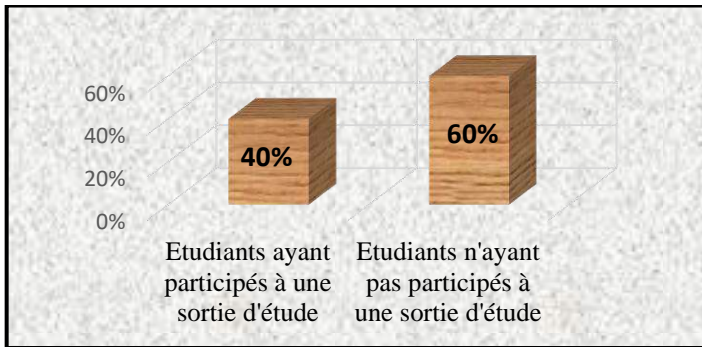
Cette situation, rend l'enseignement de certains processus ou phénomènes naturels très complexe car l'appropriation de certains de ces derniers ne peut être effective théoriquement. La géographie est une science descriptive et explicative (Biro, 1960, p. 508) et dire qu'un ressaut est « une simple rupture de pente à faible dénivellation

¹³⁸ Sagna Pascal est un professeur de climatologie tropicale au département de géographie de l'UCAD, cours qu'il donne en licence 3.

» et que l'inféroflux¹³⁹ est « un écoulement linéaire sous le chenal d'un cours d'eau où le fond rocheux vallée est masqué par un manteau alluvial grossier », ne saurait garantir une compréhension effective de ces concepts.

Ainsi, à l'absence de visite de terrain, projeter des images illustratives et mieux diffuser des vidéos pourraient conséquemment participer à faire comprendre les concepts et processus de la géographie physique. Cette absence de pratique et les curricula non adaptés ne font que contribuer à l'augmentation des diplômés chômeurs. « L'offre de formation dans les facultés n'avait aucune articulation avec les besoins du marché mise à part la faculté de Médecine, de Pharmacie et d'Odontostomatologie et, dans une moindre mesure, la faculté de Droit » (Sall 2012, p. 20).

Figure n° 3 : Étudiants ayant une fois participés
Ou non à une sortie d'étude



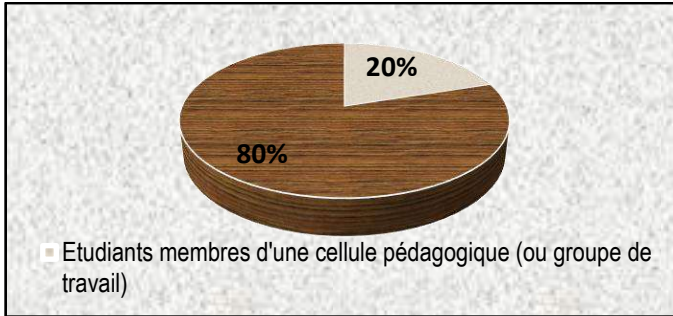
Source : Enquêtes de terrain, 2021.

Plus de la moitié de la population estudiantine n'a jamais participé à une sortie pédagogique. Certains d'entre eux ont évoqué leurs difficultés à comprendre la « stratification des roches » et d'autres « leur nature ». Donc, l'enseignement de la géographie n'est pas accompagné d'activités pratiques qui auraient mieux aider l'étudiant

¹³⁹ Un inféroflux, qu'on peut assimiler à une nappe sous-fluviale, désigne le mouvement de l'eau à travers une couche perméable sous le lit d'une rivière. En hydrologie, l'inféroflux est un écoulement sous une rivière, qui coule dans la masse de ses alluvions perméables, comme un *sous-écoulement*.

à s'appropriier les contenus d'enseignement de la discipline. Il est aussi un travail de groupe, d'équipe. Pourtant chez les étudiants, cette initiative ne nous paraît pas de manière effective prise en compte.

**Figure n° 4 : Étudiants membres ou non
D'une cellule pédagogique**



Source : *Enquêtes de terrain, 2021.*

Même en dehors des activités pédagogiques de classe, les étudiants, notamment ceux de même parcours devraient engager des cadres d'échanges pour mieux comprendre leur discipline et saisir l'utilité de leur apprentissage. Nous constatons que 80 % des étudiants interrogés sur la question, ne travaillent pas en groupe. Si cette activité n'est pas observée chez les étudiants c'est peut-être parce qu'en situation pédagogique de classe, ils ne le font pas et ne sont pas encouragés à le faire.

D'autre part, il faut noter une absence de prise en charge des opinions des acteurs qui constituent l'enseignement supérieur, plus particulièrement les étudiants. « En effet, dans tout processus de mise en place d'une réforme, la question de l'information est essentielle [...] les tentatives de mise en place du LMD ont été opérées dans une situation de faible implication des acteurs. À partir de ce moment, l'espace universitaire devient le lieu de cristallisation de toutes les tensions aussi bien dans l'espace social que pédagogique » (Diop, 2016, p. 4).

4. Discussion

Les résultats présentés dans cet article montrent la complexité et les nombreux enjeux auxquels la réforme LMD est confrontée. Face aux exigences au plan international dans le cadre de l'éducation, l'université ouest-africaine adopte ce système, mais l'accommodation reste problématique, compte tenu des velléités, à l'image des déficits budgétaires et les effectifs pléthoriques, qui minent l'enseignement supérieur (Diop, 2016, p. 23).

Ainsi, à la suite de sa massification à partir des années 1980, l'enseignement supérieur sénégalais s'est installé dans une spirale de crises répétitives qui a fini par anéantir le système dans son fonctionnement et son efficacité interne et externe. Dans les années 2000, le LMD présenté comme le modèle d'enseignement supérieur de référence et une panacée des maux récidivistes qui fragilisent l'université, est adopté par le Sénégal.

Le département de géographie de l'UCAD, constitue notre baromètre dévaluation du système LMD car elle fait partie des disciplines les plus scientifiques de la faculté des lettres et sciences humaines et les effectifs sont beaucoup moins importants dans cette filière que les autres filières. Contrairement à Koné (2008, p. 1-13), qui conçoit le système LMD comme une lueur d'espoir pour l'enseignement supérieur malien, en faisant une description appuyée des cycles à travers une réduction de leur durée en opposition au système classique. Le métier de géographe est assimilé à des « savoirs engagés dans l'action » (Camara, 2015, p. 4), en insistant sur la notion de compétence. Ce travail révèle l'aspect trop théorique de l'enseignement de la géographie et qui devait aller de pair avec la pratique, pour que les étudiants soient plus compétents et que leurs diplômes deviennent beaucoup plus « lisibles », au plan national et international (Feudjio, 2009, p. 141-157).

Conclusion

Par ailleurs, l'élargissement du processus de Bologne au Sénégal est d'abord le fruit d'une évolution des études supérieures qui doit tenir compte d'un contexte international où la règle est l'uniformisation des systèmes d'enseignement supérieur. Elle est, d'autre part, le résultat

d'une dégradation d'un système d'enseignement supérieur national qui a atteint ses limites faute d'un manque de renouvellement pour faire face aux besoins locaux. Aujourd'hui, bien que la réforme LMD soit appliquée dans toutes les universités publiques du pays le climat social ne semble pas être apaisé. La réclamation de meilleures conditions d'études au niveau pédagogique et social continue d'occuper une place centrale dans les revendications des étudiants. Ainsi, La réussite des activités d'enseignement-apprentissage et par conséquent l'atteinte des objectifs de formation sont notamment tributaires d'un ensemble de ressources matérielles, pédagogiques et didactiques. En plus, l'enseignement de la géographie est parcellaire. Il éclipse parfois le rapport fort entre l'homme et son milieu, étant entendu que l'homme est le maître de l'espace, il y agit, le transforme et de là, influence significativement sur les phénomènes et processus physiques. Ce défaut de prise en compte du rapport homme-milieu notamment en hydrologie, en biogéographie fait de la géographie physique une science entièrement à part.

Références bibliographiques

ANAQ-SUP, (2021), Rapport d'évaluation externe du programme de licence de géographie de la FLSH de l'UCAD, version numérique, 87 pages.

Birot Pierre, (1960), « Précis de géographie physique générale », *Annales de Géographie*, n°375, 1960, pp. 508-515.

Camara El Hadji Habib, (2015), « Quelles compétences en géographie pour l'enseignement scolaire au Sénégal », *cyber géo : European Journal of Geography*, 27 pages.

Diop Babacar, (2016), « La réforme LMD au Sénégal : le point de vue des étudiants », *JHEA/RESA*, Vol. 14, No. pp. 21-48.

Diop Babacar, (2016), « Réformer l'enseignement supérieur au Sénégal : Conception, mise en œuvre et conséquences du L.M.D », Thèse de doctorat, n°631 FPSE, Genève.

Éyébiyi Eliethe, (2011), « L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 3, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 07 octobre 2022, URL : <http://cres.revues.org/109>.

Feudjio Yve Bertrand Djouda, (2009), « L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives », *JHEA/RESA*, Vol. 7, pp. 141-157.

Koné Maimouna, (2008), « Une étude sur le système LMD au Malie », *ACTU-DROIT*, pp. 1-13.

Marone Sergio, (2001), « Enseignement supérieur : le boom du privé », *Le Soleil*, Samedi 1^{er} décembre, Dakar, Sénégal, consulté le 25 Mars 2002.

Niane Boubacar, (1992), « Le transnational, signe d'excellence, Le processus de disqualification de l'Etat sénégalais dans la formation des cadres », *In Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 95, décembre 1992, Savoir et pouvoir, pp. 13-25.

Ndior Badara, (2013), « Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD : Le cas du Sénégal », Thèse Unique : Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, 511 pages.

Ndoye Abdou Karim, (2009), « Stratégie de mise en œuvre de la réforme LMD à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar », *Academia : Louvain-la-Neuve* (ISBN:978-2-87209-942-9), pp. 192-208.

Olivier De Sardan Jean Pierre, (1995), « La politique du terrain », Enquête [En ligne], 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 15 octobre 2022, France. URL : <http://enquete.revues.org/263> PEDIDAS <http://www.pdidas.org/fr>.

Sall Abdou Salam, (2012), *Les mutations de l'enseignement supérieur en Afrique, Le cas de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)*, Paris, Harmattan, 199 pages.

SALL Hamidou Nacuzon, (2009), « Enjeux et perspectives d'une réforme institutionnelle : les universités africaines face au processus de Bologne », *Academia : Louvain-la-Neuve* (ISBN:978-2-87209-942-9), pp. 208-226.

UEMOA, (2004), Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA, Pour une nouvelle vision de l'enseignement supérieur : Intégration, Pertinence et Qualité, phase 1, Synthèse et options d'appui, p. 15.

UNESCO, (1998), *L'enseignement supérieur au XXIe siècle : vision et actions*, Paris.