

***Les universités
africaines francophones
face au LMD***

COLLECTION «Thélème»

Collection dirigée par Jean-Émile Charlier

La collection *Thélème* accueille des ouvrages qui analysent et démontent les façons contemporaines d'orienter la conduite des hommes et de garantir l'ordre des choses en s'appuyant sur une information précise et vaste des domaines étudiés. Les travaux qu'elle rassemble portent sur l'enseignement, la religion, les politiques publiques et sur les convictions qui portent ceux qui les guident. La collection est également ouverte aux recherches attentives à repérer les transformations de ces convictions et les facteurs qui les affectent.

Jean-Émile Charlier
Sarah Croché
Abdou Karim Ndoeye

Les universités africaines francophones face au LMD

Les effets du processus de Bologne
sur l'enseignement supérieur
au-delà des frontières de l'Europe

THÉLÈME • 1

ACADEMIA



BRUYLANT

La publication et la diffusion de cet ouvrage ont bénéficié du soutien de la Commission universitaire pour le développement (CUD) des universités francophones de Belgique (www.cud.be) et de Wallonie-Bruxelles international.



COMMISSION
UNIVERSITAIRE POUR
LE DÉVELOPPEMENT



Photo de couverture : Frédéric Moens

Mise en page : CW Design

D/2009/4910/18

ISBN : 978-2-87209-942-9

© **Bruylant-Academia s.a.**
Grand'Place, 29
B-1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Imprimé en Belgique.

www.academia-bruylant.be

Introduction



Les enjeux du passage des universités d'Afrique subsaharienne au LMD

PAR JEAN-ÉMILE CHARLIER

PROFESSEUR AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES CATHOLIQUES DE MONS,

ABDOU KARIM NDOYE

*DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RÉFORME À L'UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE
DAKAR*

SARAH CROCHÉ

CHERCHEUSE AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES CATHOLIQUES DE MONS

Généralement désigné en France et dans les pays francophones d'Afrique de l'Ouest sous l'acronyme LMD, pour Licence-Maîtrise-Doctorat, le processus de Bologne lancé en 1998 déborde désormais très clairement des frontières de l'Europe. Lancé par les dirigeants de quelques-uns des pays qui la composent pour susciter une dynamique politico-culturelle qui les aide à résoudre des problèmes de nature d'abord domestique amenés par les résistances au changement et les inerties que leurs initiatives n'arrivaient pas à affecter, il a toujours eu des ambitions beaucoup plus amples. Rien que de très logique à cela, il aurait en effet été absurde d'espérer amorcer une dynamique internationale dont il était attendu qu'elle ait une puissance capable de désarmer les mouvements sociaux nationaux sans l'arrimer d'emblée à un très grand dessein déployé le plus largement possible. L'ambition de contribuer à fixer une même architecture à l'enseignement supérieur de tous les continents participe indubitablement d'un grand dessein et est consubstantielle au processus de Bologne. Elle n'a toutefois pas été mise en avant dans les premiers temps de développement du processus, quand l'enjeu stratégique vital était d'y faire adhérer un maximum de décideurs, responsables académiques, mandataires publics, leaders d'opinion des pays européens afin qu'il acquière une force d'attrac-

tion irrésistible qui nourrisse la dynamique politico-culturelle dont les responsables nationaux avaient besoin pour conduire leurs politiques. Il était alors surtout question de la mobilité étudiante, de la préparation de nouvelles élites européennes à travers des curricula diversifiés réunissant de la façon la plus harmonieuse et la mieux intégrée les meilleurs éléments de la tradition intellectuelle de tous les pays du continent. Pourtant, le processus de Bologne peut aussi être interprété et analysé comme une tentative claire et volontariste d'accélérer une évolution en cours au terme de laquelle tous les titres et diplômes de l'enseignement supérieur seront devenus comparables et compatibles.

Si pareil objectif paraît a priori immensément désirable, puisque sa réalisation constitue une condition de la mobilité professionnelle des détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur, il comporte aussi le risque d'entraîner un tropisme des chercheurs et des professeurs les plus talentueux et les plus exigeants vers les centres universitaires les mieux dotés où se concentreront les étudiants les plus fortunés et les plus ambitieux. Le « racolage des Q.I. de compétition » (Charlier 2008) est une pratique qui a cessé d'être honteuse, les universités les plus puissantes des régions les plus riches de la planète proposent aux étudiants les plus prometteurs, quelle que soit leur nationalité, de financer leur inscription, leurs recherches et leur séjour dans leurs laboratoires. Les frontières s'effacent pour laisser passer cette élite intellectuelle mondiale postulée sans attache et prête à toutes les délocalisations, pourvu qu'elles dotent ceux qui les effectuent de plus de moyens de recherche, de plus de possibilités de publications, de plus d'honneurs. Comme les sports de haut niveau, les sciences connaissent désormais leur saison des transferts. Le temps n'est sans doute plus si éloigné où d'aucuns se diront que ce marché mondial des scientifiques gagnerait en fluidité s'il était facilité par des professionnels : ce sera alors le temps des managers scientifiques, apothéose du raisonnement gestionnaire qui affirme – et parvient souvent à prouver – qu'il est possible de programmer les découvertes scientifiques. La concentration des meilleurs, à laquelle le processus de Bologne ou la stratégie de Lisbonne (2000) entendent contribuer, a pour corollaire obligé la concentration de ceux qui sont moins bien équipés pour entrer dans la compétition universitaire et qui, dans le scénario esquissé, auront d'autant moins de chances d'en comprendre les règles du jeu qu'ils ne pourront s'inspirer d'aucun modèle dans leur environnement proche. Ceci suggère donc que si elle

est clairement souhaitable pour les individus, dont elle élargit la palette des choix imaginables, la mobilité peut entraîner des effets indirects très négatifs, telle la concentration des moyens et des capacités en quelques lieux institutionnels prestigieux capables d'orienter l'ensemble du système auquel ils participent dans le sens de leurs intérêts. La position des leaders fait en effet que leurs choix sont imités, parce qu'ils sont postulés les meilleurs et les mieux réfléchis par ceux qui aspirent les rejoindre et pensent s'en approcher subjectivement en copiant leurs comportements.

Depuis que le processus de Bologne a consacré l'universalité de l'architecture des études qui était de longue date la plus commune dans les pays anglo-saxons, il n'y a plus guère place, à la surface du globe, pour des modes alternatifs d'organisation des études supérieures et universitaires. La logique des deux cycles, dont le premier fournit déjà des compétences immédiatement valorisables sur le marché de l'emploi, n'est plus remise en question nulle part. La nécessité d'évaluer la charge que représentent des études en comptabilisant non seulement les heures de présence en classe avec le professeur ou le répétiteur, mais aussi le temps qu'exigent toutes les démarches individuelles ou collectives nécessaires pour arriver au niveau requis de compétence ne fait plus non plus l'objet d'oppositions. Bien sûr, de nombreuses exceptions existent, qui montrent que les nouvelles logiques ne s'imposent pas universellement sans susciter des résistances nombreuses. Mais ces résistances sont des formes d'hommage à la puissance des logiques qui s'imposent progressivement. Ces résistances sont multiples, mais elles ne sont pas structurées en des alternatives construites et ne semblent pas aspirer à l'être. Leur éparpillement ne montre qu'un foisonnement de subjectivités qui refusent de se laisser brider, il atteste qu'elles ne préfigurent pas un grand mouvement d'opposition qui serait capable de freiner la marche vers l'harmonisation. En l'occurrence, il ne faudrait pas que l'arbre cache la forêt. Et même si en l'occurrence l'arbre n'est pas seul, il n'y a pas pour autant bosquet, les arbres qui veulent faire obstacle sont épars, ils ne peuvent masquer le paysage tandis que le phénomène majoritaire constitué par l'avancée du LMD est massif et boucle l'horizon d'un point cardinal à l'autre.

L'enjeu du passage au LMD des universités d'Afrique subsaharienne est donc énorme. Il s'agit ni plus ni moins pour elles de se maintenir dans les dialogues scientifiques internationaux, de pouvoir s'inscrire harmonieusement dans les systèmes d'échanges de professeurs, de

doctorants, de chercheurs qui vont se multiplier, à la fois à l'intérieur de chaque sous-région du monde et entre elles. L'histoire a tissé entre les universités d'Afrique de l'Ouest et les systèmes européens d'enseignement supérieur des liens extrêmement serrés, que les vicissitudes de l'histoire ne sont parvenues ni à défaire ni même à altérer. On peut donc regretter, et c'est bien notre position, que les pays africains dont les systèmes d'enseignement supérieur ont été construits pour qu'ils s'imbriquent le plus intimement possible à ceux de pays européens, n'aient pas été davantage informés du projet de Bologne *in itinere*, voire qu'ils n'aient pas été impliqués d'office dans sa conception et sa conduite. Il était en effet évident que des modifications significatives dans les règles d'accès au troisième cycle d'universités européennes auraient des effets quasiment automatiques sur l'organisation des cursus des universités du Sud qui ont pris l'habitude de leur faire l'honneur de leur confier leurs étudiants les plus brillants.

C'est au départ du regret de constater que les universités africaines n'étaient pas impliquées dans le lancement du LMD qu'un projet de coopération scientifique interuniversitaire a été soumis à l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie), qui a accepté de nous donner les moyens de le réaliser. Intitulé « Connivences francophones dans l'espace mondial de l'enseignement supérieur en construction », ce projet voulait jeter un regard prospectif sur la nature des liens qui seraient entretenus à l'avenir entre les universités du Sud et du Nord, quand le processus de Bologne aurait harmonisé l'architecture des études supérieures de part et d'autre. La diversité des systèmes d'enseignement supérieur du Nord, l'alignement du système de chaque pays du Sud sur celui du pays européen avec lequel l'histoire de la colonisation avait établi des relations longues avaient, dans le passé, installé des relations privilégiées et exclusives. Le processus de Bologne peut contribuer à atténuer, voire à effacer le caractère obligé de ces liens et à ouvrir l'horizon des collaborations possibles. Dans un monde où l'harmonisation des diplômes aurait été pleinement réalisée et où toutes les offres de formation seraient également accessibles, chaque apprenant serait appelé à se déterminer selon ses seuls critères sur l'institution à qui il confierait le soin de l'aider à affûter ses compétences. Avec l'harmonisation progressive des titres et diplômes, plus aucune relation institutionnelle ne reste exclusive, celles qui demeurent privilégiées ne le doivent plus à des facteurs techniques interdisant au(x) partenaire(s) de

se tourner vers d'autres horizons. Pour les universités francophones, le défi est de taille, l'attrait qu'exercent leurs homologues anglophones est indéniable, leur qualité scientifique l'est tout autant.

Les partenaires de ce projet sont :

- le Professeur Abdou Kharim Ndoeye, Directeur de l'Enseignement et de la Réforme de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
- les Professeurs Mohamed Kouam et Abdel Hanine Belhaj, respectivement Président et Secrétaire général de l'Université Chouaïb Doukali à El Jadida, Maroc ;
- Jean Bernatchez, de l'École Nationale d'Administration publique du Québec ;
- le Professeur Jean-Louis Derouet de l'Institut National de Recherche Pédagogique à Lyon, France ;
- le Professeur Jean-Émile Charlier des Facultés universitaires catholiques de Mons, Belgique, coordinateur du projet.

Le séminaire de Dakar des 11-15 juillet 2005 dont ces pages rendent compte a tenté de traiter ces questions en les replaçant dans des cadres plus larges. À cette fin, plusieurs communications ont été actualisées au cours des premiers mois de 2008. Des contributions ont par ailleurs été sollicitées de quelques collègues qui n'ont pas pu participer aux travaux de Dakar mais dont l'éclairage nous a paru important à ajouter à ceux que nous avions initialement réunis.

L'axe sur lequel se greffent la majorité des réflexions est celui qui va de l'universel au particulier. Comment, au moment où les systèmes d'enseignement tendent à s'harmoniser et où les critères d'évaluation des systèmes comme des savoirs sont travaillés pour être de plus en plus convergents, respecter les particularismes auxquels les pays du Sud sont attachés ? Ou, pour énoncer la même question sur un ton plus positif, comment s'assurer que les pays du Sud auront voix au chapitre autant que ceux du Nord quand il s'agira de définir les standards universels auxquels devront correspondre les savoirs et les curricula pour être considérés dignes d'être proposés à des publics issus de tous les continents ? À quelles conditions l'épistémologie occidentale acceptera-t-elle de se reconnaître comme le fruit d'une expérience historique particulière et non comme l'apothéose de la raison ?

Nous sommes bien conscients de ne pas avoir épuisé ces questions, bien loin s'en faut. Le LMD constitue une chance de les prendre en charge en les soumettant à des regards nourris par des expériences très différentes. Puisque le LMD encourage la création d'une communauté mondiale de chercheurs et d'étudiants, c'est à cette communauté qu'il revient de les traiter en accordant un même respect et un même intérêt à toutes les propositions. À cette condition, le LMD aura rempli sa mission de susciter la réflexion sur le rôle de l'Université dans le monde d'aujourd'hui, sur les manières locales dont elle peut le remplir au mieux dans le respect des spécificités qui lui sont universellement reconnues.

Les universités d'Afrique face au LMD

ALLOCUTION DE MONSIEUR BONAVENTURE MVÉ-ONDO

DIRECTEUR DU BUREAU AFRIQUE DE L'OUEST DE L'AUF¹

Monsieur le Ministre,
Messieurs les Recteurs et Présidents d'université,
Monsieur le Délégué de la Communauté Wallonie-Bruxelles,
Messieurs les Doyens et Directeurs d'institut,
Mesdames et Messieurs les enseignants et chercheurs,
Messieurs les participants au Séminaire,
Messieurs les organisateurs et initiateurs du Séminaire,
Mesdames et Messieurs en vos titres et qualités,
Mesdames et Messieurs,

Je voudrais tout d'abord remercier les Professeurs Jean-Émile Charlier et Abdou Karim Ndoye d'avoir pris l'initiative d'organiser ce colloque à Dakar, et d'avoir tenu à nous inviter à y participer.

Malheureusement, je ne pourrai pas rester avec vous, devant aller participer aux travaux de la CRUFAOCI à Niamey et notamment à la journée de travail que nous organisons ensemble avec la Banque mondiale et avec la Conférence des Recteurs. Mes collaborateurs vous accompagneront durant ces journées de réflexion. Je souhaite simplement vous dire quelques mots à l'entame de vos travaux.

Mesdames et Messieurs,

Ce colloque est important à plus d'un titre. D'abord par la nature du problème qu'il pose : la mondialisation n'est-elle pas en train de consacrer la situation d'*apartheid* scientifique et universitaire de notre continent ? Vous savez combien je partage cette interrogation. D'ailleurs, je

1. Monsieur Mvé-Ondo est aujourd'hui vice-recteur aux partenariats à l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

viens de commettre, il y a deux semaines, un livre intitulé : *Afrique: la fracture scientifique*.

Ce colloque est important ensuite par les réponses qu'il veut apporter, à savoir : l'Afrique doit nécessairement participer à la construction de l'espace universitaire mondial, quelles que soient ses faiblesses et quelles qu'en soient les exigences. On ne saurait tolérer un développement séparé.

Ce colloque est important enfin par la qualité et surtout par l'origine des participants. Belgique, Bénin, Rwanda, France, République démocratique du Congo, Maroc, Burundi, Québec, Burkina Faso, Algérie : trois continents, dix pays sans compter le pays-hôte qui est le Sénégal.

Mesdames et Messieurs,

Toutes ces raisons ont motivé le Conseil scientifique de l'AUF à vous apporter son appui pour la mise en œuvre de ce colloque. Vous le savez, le problème que vous allez analyser est au cœur des actions et des réflexions de l'AUF, depuis quelques années. Ce problème est tellement important qu'il faut, pour le traiter, pour y répondre, l'appui de toutes les intelligences et de toutes les initiatives. Comme on le dit chez moi, « un seul doigt ne peut laver la figure ». Je vous souhaite donc une double bienvenue, non seulement vis-à-vis du thème, mais encore à Dakar, dans les locaux de l'AUF. Je voudrais profiter de cette tribune ce matin pour vous parler des actions et des réflexions que nous menons depuis quelque temps autour de cette question.

En 2001, nous avons organisé à Abidjan, à Cotonou et à Yaoundé les Premières rencontres entre la CRUFAOCI, la CPU, la CREPUQ autour du LMD. Il s'agissait alors d'informer les autorités universitaires africaines du nouveau dispositif que l'Europe était en train de mettre en place. Une déclaration, dite de Cotonou, a alors été faite qui invitait les universités africaines vers l'harmonisation des diplômes pour assurer la mobilité des étudiants.

En 2002, lors de la Conférence des Ministres du CAMES, réunie à Abidjan les 10 et 11 avril, autour du thème : « Les universités africaines face aux défis de la mondialisation », les plus hautes autorités politiques de notre enseignement supérieur ont pris conscience des nouveaux enjeux et se sont engagées à assurer la modernisation de nos universités, sous l'égide du CAMES et avec le soutien de l'AUF.

En décembre 2003, nous avons organisé à Dakar, pendant une semaine, un premier séminaire sur la gouvernance universitaire avec quarante-cinq Recteurs africains, européens et canadiens. Ce séminaire a été piloté de main de maître par le Recteur François Tavenas, ancien Recteur de l'Université Laval à Québec, qui est décédé un mois plus tard. Il s'est agi d'un moment fort qui a permis un partage des interrogations, mais aussi des pratiques et des expériences. Il a permis de comprendre que l'harmonisation des diplômes n'est au fond qu'un prétexte à une réforme nécessaire et incontournable, une réforme en profondeur de notre enseignement supérieur. Je suis heureux de constater à votre colloque la présence de quelques universités qui avaient déjà participé à ce séminaire.

En mars 2005, à la demande de la Conférence des Ministres du CAMES qui souhaitait adopter un texte majeur sur cette réforme et l'orienter dans le cadre du NEPAD, nous avons organisé un deuxième séminaire sur la gouvernance universitaire à Yaoundé avec quarante-huit Recteurs africains, européens et canadiens, et sur le thème plus précis de l'harmonisation des diplômes. Ce séminaire a permis de faire le point sur l'état d'avancement des réformes engagées, dans les deux régions : Afrique centrale et Afrique de l'Ouest. Les démarches engagées sont différentes, mais elles vont dans le même sens. En Afrique de l'Ouest, chaque université va vers le LMD de manière solitaire, mais de façon sereine et chacune à son rythme. En Afrique centrale, la démarche est communautaire puisqu'elle a lieu dans le cadre de la CEMAC. Il s'agit ici d'abord de se rassembler avant de s'harmoniser avec les autres. Dans tous les cas, la bataille est engagée. Et la vision de l'AUF est claire : il s'agit d'assurer les liens entre l'ensemble de nos universités et avec les autres universités du monde, avec le souci de l'excellence.

Mais comment recréer le lien et l'excellence ? Comment assurer la modernisation de nos structures universitaires ? Pour y arriver, il faut d'abord commencer par dresser un état des lieux.

Nos universités sont allées de crise en crise : crise de croissance, crise financière, crise de confiance, crise d'identité, mais aussi crise quant à leurs missions et à leur niveau d'excellence. La plupart d'entre elles assurent la formation au premier et au second cycle, le troisième cycle étant essentiellement assuré à l'étranger et le plus souvent au Nord. Cette situation a fait ainsi qu'au plan de la recherche, l'impulsion, les orientations et les moyens étaient déterminés par le Nord, par l'exté-

rieur. Du coup, les travaux ainsi réalisés ne prenaient pas toujours en compte les contraintes du terrain, tout au plus notre continent servait de terrain d'exploration et d'expérimentation pour les structures scientifiques du Nord.

Mesdames et Messieurs,

Comme vous le savez, la mondialisation a installé nos universités dans une situation d'apartheid et de ghetto scientifique. Situation qui se caractérise, au niveau de la production des savoirs, par des déséquilibres entre l'Afrique et les pays industrialisés, au niveau de la circulation des savoirs par un fort tourisme scientifique Sud-Nord, au niveau de la gestion et du contrôle de ces savoirs par l'exclusion de nos pays dans la réponse collective que le monde entend donner face aux grands enjeux planétaires que sont l'environnement, les OGM, la sécurité alimentaire, la démographie, les épidémies et même les droits de l'homme et la démocratie, au niveau de l'intégration de ces savoirs avec nos traditions et dans la logique du développement, à tel point que nos pays sont actuellement de simples consommateurs des savoirs produits ailleurs et non des coproducteurs de ce savoir.

On le sait, les universités africaines n'ont nullement pris en compte les savoirs endogènes, les savoirs traditionnels. Elles sont demeurées strictement imitatives, mimétiques et répétitrices des modes opératoires du Nord. Pire, elles sont totalement dépendantes du Nord. En effet, elles importent tout du Nord : les équipements, les pièces de rechange, les consommables, les livres, les revues et, de manière générale, l'essentiel de l'information scientifique et technique.

Enfin, parce que le centre majeur de production et de gestion des savoirs se trouve au Nord, l'accès aux sources et aux bases de données suppose que nos structures disposent de moyens suffisants et de cadres fiables. Or, quand peu de chercheurs et d'enseignants africains ont accès à l'internet, quand ils n'ont même pas une adresse électronique professionnelle, comment s'étonner que l'Afrique ne puisse pas s'approprier véritablement les résultats de la science ? Comment s'étonner qu'elle ne partage pas les résultats de la science dont on oublie souvent très vite qu'elle a participé à leur détermination ?

Comment alors assurer l'appropriation de la science ? Bref, comment aider aujourd'hui nos universités à sortir de l'apartheid scientifique et à participer à l'élaboration et à la gestion de la science mondiale ?

Mesdames et Messieurs,

La philosophie et les principes qui guident la logique des programmes et des actions de l'Agence visent à recréer le lien, à apporter dynamisme et modernité au cœur de nos universités. À travers ces programmes, il s'agit essentiellement d'assurer le « branchement » des universités du Sud avec celles du Nord, parce que, comme aime à le dire Madame Michèle Gendreau-Massaloux, notre Recteur : « les universités africaines doivent prendre le train de la mondialisation. Il y va de leur avenir. Car certes la science, à elle seule, ne peut sauver l'Afrique, mais l'Afrique sans la science ne peut pas être sauvée ».

Il s'agit donc de « brancher ». Le temps me manque de vous donner l'exhaustivité de nos actions. En voici quelques exemples :

- D'abord au niveau de la production du savoir et de la recherche, brancher, c'est affirmer, à travers les Réseaux thématiques de recherche et les Projets de coopération scientifique et interuniversitaire, la nécessité de travailler en réseau. Actuellement, l'Agence universitaire de la Francophonie regroupe dix-huit réseaux thématiques qui couvrent l'ensemble des domaines scientifiques. D'autres sont en cours de création. Brancher, c'est aussi renforcer les centres universitaires africains à haute valeur scientifique (Pôles d'Excellence Régionaux, CRESA, CRES), en mutualisant les moyens matériels et humains disponibles dans la région pour les rendre plus crédibles. Brancher, c'est enfin relier les deux mondes par des bourses de mobilité de formation à et par la recherche pour peu à peu travailler au même niveau et dans les mêmes domaines.

- Au niveau de la formation, brancher, c'est aider nos universités à intégrer le système LMD à travers des appuis à la modernisation, à la gouvernance universitaire et même à la rédaction des maquettes, à la formation des responsables académiques et des cadres administratifs. Brancher, c'est enfin permettre de capitaliser les forces à travers les missions d'enseignement. Avec aujourd'hui près de cinq cents missions, l'AUF participe à la vitalisation de l'espace universitaire africain francophone. Ainsi, en échangeant des enseignants, on apprend à travailler ensemble, à participer à un espace scientifique commun.

- Au niveau de l'accès à l'IST et de la diffusion des savoirs, l'AUF a aussi cherché à brancher le Sud et le Nord, et le Sud avec lui-même en assurant la mise en place et le développement du réseau de Centres d'Accès à l'Information et de Campus Numériques Francophones.

Mesdames et Messieurs,

La constitution de cet espace universitaire commun et ouvert au monde implique non seulement d'assurer la circulation des savoirs, d'une région à une autre, mais encore de s'engager sur les possibilités inouïes offertes par les TIC en matière de documentation et de recherche scientifique comme en matière d'enseignement. Ce plateau technique ouvert permet depuis deux ans d'assurer la formation ouverte et à distance de plus de deux mille étudiants rien qu'en Afrique de l'Ouest dans vingt-six formations diplômantes que l'on ne trouve pas dans nos universités. À la rentrée 2005, ce sera trente-six formations en L, en M et en Doctorat qui seront assurées, avec pour la première fois, une formation qui sera pilotée depuis l'Université Gaston Berger. Il s'agira d'un master sur le droit du cyberspace.

Dans cette construction, l'Agence universitaire de la Francophonie ne s'inscrit pas simplement dans le mouvement d'accès à une information scientifique universellement disponible, elle s'engage résolument vers un réel partage du savoir et de sa production.

C'est pourquoi, Mesdames et Messieurs, il me plaît ici de vous citer, pour terminer, ces vers d'Aimé Césaire dans son *Cahier d'un retour au pays natal*:

« Car il n'est point vrai que l'œuvre de l'homme est finie,
Que nous n'avons rien à faire au monde,
Qu'il suffit que nous nous mettions au pas du monde,
Mais l'œuvre de l'homme vient seulement de commencer
Et il reste à l'homme à conquérir toute interdiction immobilisée aux
coins de sa ferveur
Et aucune race ne possède le monopole de la beauté, de l'intelligence,
de la force
Et il est place pour tous au rendez-vous de la conquête
Et nous savons maintenant que le soleil tourne autour de notre terre
Éclairant la parcelle qu'a fixée notre volonté seule
Et que toute étoile chute de ciel en terre à notre commandement sans
limite ».

Voilà, Mesdames et Messieurs, les fondements de l'action de l'AUF et ce pour quoi elle se bat aujourd'hui. Je vous remercie de votre attention.

L'Université Cheikh Anta Diop face au LMD

PAR ABDOU SALAM SALL

RECTEUR DE L'UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR

Monsieur le Ministre délégué chargé de la Pédagogie,
Monsieur le Directeur du Bureau Afrique de l'Ouest de l'AUF,
Monsieur le Responsable du Séminaire,
Mesdames, Messieurs, les Doyens et Directeurs d'institut ou d'école,
Monsieur le Directeur de l'Enseignement et de la Réforme de
l'UCAD,

Mesdames, Messieurs les séminaristes,

Chers invités,

Je voudrais, au tout début de mon propos, féliciter et remercier Monsieur le Ministre chargé de la Pédagogie d'avoir bien voulu présider la cérémonie d'ouverture du séminaire « L'Afrique francophone face à la réforme LMD ». Votre présence témoigne, si besoin en était encore, de l'importance que le gouvernement et vous-même accordez à l'enseignement supérieur. Au nom de toute la communauté universitaire de l'Université Cheikh Anta Diop, je vous remercie.

Monsieur le Ministre, Mesdames, Messieurs,

Vous le savez, l'Afrique a accueilli plusieurs rencontres sur l'enseignement supérieur et depuis l'introduction de la réforme LMD en Europe, nombre de rencontres s'y tiennent sur la question. Comment faire pour que le séminaire d'aujourd'hui ne soit pas une rencontre de plus ?

En effet, depuis la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au ^{xxi}e siècle, la communauté internationale reconnaît davantage le rôle et la place de l'enseignement supérieur dans le développement socioéconomique. La conférence avait recommandé aux universités d'être particulièrement attentives à leur efficacité. Depuis, l'Europe a engagé le processus de Bologne et l'Afrique francophone, à Yaoundé

tout récemment, a recommandé à tous ses démembrements de s'engager dans la réforme LMD. Il est clair que si le référentiel mondial d'offre d'enseignement supérieur devient identique, tenant compte des enjeux et réalités différenciés, les curricula ne sauraient être les mêmes. À partir de cet acquis important, il s'agit de voir comment matérialiser les cinq axes de travail que sont : la qualité, la pertinence, la coopération, les technologies de l'information et de la communication, les finances.

Nous attendons de ce présent séminaire des propositions pragmatiques, notamment sur la qualité, la pertinence et les TICS. En effet, nous rencontrons des difficultés dans l'élaboration des maquettes, dans la mobilité des étudiants et dans l'accès à Internet ainsi qu'à l'outil informatique. Quelle est la méthodologie la plus efficace pour bâtir des curricula articulant le savoir et le savoir-faire et permettant de développer l'offre de travail ? Comment envisager une co-diplômation dans la région et avec les universités des pays développés ? Est-il possible de mettre en place un système d'accréditation ? Est-ce le CAMES qui doit en assumer la charge ? L'offre d'enseignement doit-elle être disponible en ligne, en présentiel ou sous les deux formes ? Comment alors améliorer l'environnement de travail dans les universités francophones d'Afrique et permettre la prise en charge de la pédagogie universitaire ? Nous vous proposons ici de soutenir et de rechercher avec nous le financement du Centre de Ressources Technologiques et Pédagogiques dont le séminaire organisé l'année dernière sur la question, avait recommandé la création. Il s'agit d'introduire la pédagogie dans les formations doctorales et de mesurer l'efficacité interne du système. L'autre mission du centre est la prise en charge de l'enseignement virtuel à l'UCAD ainsi que la production des contenus électroniques. Comment permettre aux universités francophones d'Afrique d'avoir un bon réseau informatique, une bonne bande passante et de pouvoir acheter les équipements informatiques dans les mêmes conditions que les universités du Nord ?

Vous le savez, depuis la conférence mondiale, chaque année une question est à l'étude. Le cycle d'évaluation concerne cette année le financement de l'enseignement supérieur. Vous allez certainement dans vos résultats nous indiquer comment financer la réforme LMD en Afrique francophone.

Je vous remercie pour votre attention.

Le processus de Bologne en Europe



Le processus de Bologne, son histoire officielle, quelques éléments de son histoire cachée et quelques enjeux immédiats

PAR JEAN-ÉMILE CHARLIER

PROFESSEUR AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES CATHOLIQUES DE MONS

Introduction : remettre le processus à hauteur d'homme

Le processus de Bologne n'a pas opéré une rupture brutale dans les conceptions de l'enseignement supérieur que connaissaient les pays européens avant qu'il ne soit lancé. Dès que le projet d'intégration européenne a pu s'exprimer après la fin de la seconde guerre mondiale, la nécessité de rendre les produits des systèmes éducatifs compatibles et comparables est apparue comme une condition indispensable autant à la circulation des personnes qu'à la construction d'une culture commune. Des initiatives visant à rendre techniquement imaginable la reconnaissance réciproque des titres et qualifications ont donc été prises par le Conseil de l'Europe dès 1953, par la Commission européenne et l'UNESCO à partir des années 1960. L'évolution amorcée dans ces premières décennies d'après-guerre fut toutefois très prudente – il fallait ménager les sensibilités mises à vif par les deux guerres mondiales et éviter qu'une initiative trop fouguese ne révèle les vieux réflexes nationalistes – jusqu'à ce que le processus de Bologne lui imprime une accélération brutale. Une dizaine d'années après sa signature en 1998, la majorité des observateurs et des analystes évaluent très positivement les réformes que la déclaration de la Sorbonne a déclenchées : l'espace européen de l'enseignement supérieur a cessé d'être un fantasme pour

devenir un projet politique¹ et il se construit à un rythme plus soutenu que ce qui était initialement espéré par les plus optimistes. Il ne doit pas pour autant faire illusion, les mesures qui sont prises en son nom ne sont pas nécessairement convergentes, le processus de Bologne reste l'alibi commode qui aide des responsables politiques à faire passer, dans les matières dont ils ont la charge sur leur territoire national, des décisions impopulaires par essence ou par la nature de leurs répercussions indirectes. Cela étant, la référence à l'eupéanisation de l'enseignement supérieur est entrée dans la culture commune et a donc cessé d'être incongrue ou indicible. Le processus est lancé, il trouve de nouveaux alliés et de nouveaux pilotes quand il semble s'essouffler², il se présente désormais comme une évidence historique à laquelle rien ni personne ne peut plus s'opposer.

Dès son lancement, le processus a combiné explicitement l'affirmation d'une excellence universitaire européenne garantie par l'histoire « les universités sont nées en Europe » (déclaration de la Sorbonne) et la nécessité de mieux promouvoir cette excellence « la reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité » (idem). Les réformes initiées dans les systèmes d'enseignement supérieur des pays de la « grande Europe » dont les frontières sont celles du Conseil de l'Europe doivent dès lors toujours être lues à la fois en identifiant les effets internes qu'elles cherchent à produire (par exemple la mobilité des étudiants par une plus grande comparabilité des curricula) et les effets externes, qui sont toujours corrélés de façon étroite à leur volonté d'avoir une plus grande influence sur le reste du monde et d'y recruter davantage de chercheurs et d'étudiants (Charlier 2006). Ce dernier projet entre en concurrence directe avec ceux que développent les autres grandes régions du monde, tout aussi attentives que l'Europe à leur image internationale et à leur capacité

1. Même s'il reste largement mythique, comme le montre la contribution de S. Croché, dans ce volume.

2. Comme par exemple en 2003, quand Viviane Reding, Commissaire européen à l'éducation et à la culture, fit une déclaration remarquée dans laquelle elle expliqua que les pays qui adhéraient au processus de Bologne ne pouvaient pas prendre des libertés avec les prescriptions décidées en commun (Reding 2003), ou encore quand les experts de haut niveau pilotés par Wim Kok ont suggéré que l'exécution des engagements pris dans le cadre de cette adhésion soit davantage contrôlée (Commission européenne 2004).

d'attirer des chercheurs étrangers. Chaque pays ou association de pays joue de tous les arguments dont il dispose pour attirer à lui le plus possible de chercheurs « à haut potentiel ». En ces matières, la compétition entre les régions du monde n'a longtemps été ouverte qu'à quelques candidats (États-Unis, Royaume-Uni, Allemagne, France). Elle était alors tempérée par les stratégies protectionnistes que permettait et auxquelles invitait l'incompatibilité de diplômes et de titres établis sur une base étroitement nationale. L'arrivée de nouveaux concurrents académiques (d'ores et déjà, d'Australie, de Nouvelle-Zélande; demain, de Chine, d'Inde voire de quelques paradis fiscaux) dont certains peu respectueux des équilibres bien établis, a bousculé la donne. Jouant de la faible agressivité commerciale des opérateurs académiques traditionnels du marché mondial de l'enseignement supérieur, des entrepreneurs économiques ont inventé de nouveaux modes de distribution moins coûteux pour le producteur et ont commencé à conquérir des marchés de façon tapageuse. Il n'était possible de contrôler leur expansion qu'en rendant la concurrence plus ouverte et plus explicite, ce qui permettait de mettre en avant d'autres critères plus décisifs que ceux du coût et de la facilité d'accès au diplôme par rapport auxquels les petites universités spécialisées dans la transmission non critique de connaissances standardisées sont imbattables. La reconnaissance du titre par d'autres universités prestigieuses, la possibilité d'y poursuivre son cursus sont des arguments convaincants qui indiquent le rang d'une institution et peuvent aider à classer les opérateurs et à éviter que des usagers à haut potentiel se fourvoient dans des structures dont l'offre de formation ne présente aucune garantie de qualité. Le processus de Bologne fait partie des initiatives adoptées pour mettre de l'ordre sur le marché de l'enseignement supérieur et d'en hiérarchiser les producteurs (Charlier, Croché 2007). Au départ, c'est un club d'universités nanties qui se sont entendues très progressivement sur les critères qu'il était raisonnable d'exiger de tout candidat à l'adhésion. L'espace européen de l'enseignement supérieur qui résulte de leur entente s'ouvre à la majorité des autres régions du monde où des processus compatibles avec celui de Bologne ont été conçus et mis en œuvre (Charlier, Croché 2003). Une esquisse d'espace mondial de l'enseignement supérieur se construit, les régions du monde dont le développement est comparable y coopèrent de multiples manières, seules l'Afrique subsaharienne francophone et une part du monde arabe en paraissent encore provisoirement écartées.

Ce chapitre poursuit trois objectifs.

Il veut rappeler les grandes étapes de l'histoire formelle du processus de Bologne en mettant l'accent sur l'attention qui a été portée à chacune d'entre elles à sa « dimension externe »³ pour montrer à la fois qu'elle est consubstantielle au processus, mais que sa position dans l'agenda est variable: elle n'a été revendiquée et affichée explicitement que quand le processus a été consolidé dans ses appuis européens. Ce rappel veut aussi mettre en évidence l'évolution de l'intérêt pour les pays du Sud manifesté par les promoteurs de Bologne: quasi inexistant dans les premiers temps du processus, cet intérêt s'est affirmé à partir du sommet de Bergen de 2005, pour se renforcer au point d'inciter à la mise en place d'une stratégie volontariste à Londres en 2007.

Il veut évoquer quelques-uns des enjeux immédiats du passage – le terme souvent utilisé en Afrique est le « basculement », mais la notion a des connotations négatives qui font hésiter à y recourir – au schéma de Bologne. La perspective est ici très pragmatique, l'interrogation porte sur la manière dont les rapports de force seront modifiés dans les universités africaines quand elles choisiront de s'aligner sur les prescriptions du processus de Bologne.

Il veut enfin mettre en lumière quelques manipulations, omissions et travestissements de la vérité qui ont contribué à donner sa force centripète au processus de Bologne puis à l'augmenter. C'est par ce commentaire contrapunctique que s'ouvre ce chapitre parce qu'il apparaît d'une urgence pressante. Il semble impératif de tenter de remettre le processus à hauteur d'homme, pour qu'il puisse être approprié sans appréhension ni illusion par les collègues universitaires de tous les continents. La communication institutionnelle qui est faite à propos de ses incontestables avancées et succès n'a longtemps concerné que ses effets internes. Elle tend à faire oublier à la fois que le processus de Bologne poursuit aussi des fins externes et qu'il n'est pas l'expression d'une logique supérieure qui se serait imposée à tous les intellectuels raisonnables à un moment particulier de l'histoire. Il est d'abord le

3. Dans le lexique européen, l'expression « dimension externe » du processus de Bologne a désigné jusqu'en 2007 les effets directs et indirects qu'il produisait en dehors de l'Europe. Depuis lors, parce qu'elle portait à confusion, elle a été remplacée par « stratégie relative à l'espace européen d'enseignement supérieur dans le contexte mondial » (BFUG 2007 : 3).

fruit de l'action concertée de quelques décideurs soucieux à la fois de résoudre des problèmes qu'ils rencontraient sur leur scène politique nationale, de renforcer leur recrutement international et d'écarter la Commission européenne du pilotage de l'enseignement supérieur. Ils ont eu le talent, pour ce faire, de s'adosser à la sympathie générale que suscitaient diverses expressions de l'eupéanisation en cours de l'enseignement supérieur, dont la circulation des étudiants est certainement l'expression la plus évidente. L'ample dessein politique qu'ils sont en train de réaliser n'est, quand on en examine la genèse précise, que le produit dérivé de stratégies politiciennes. La différence de nature entre l'intention des promoteurs et l'effet final des actions qu'ils ont posées tient au fait que le processus leur a rapidement échappé et qu'ils n'ont pu que constater que le nombre et la variété des ralliements dont il était l'objet le chargeaient d'une dynamique qu'ils ne pouvaient plus contrôler. Le croisement entre le processus et la stratégie de Lisbonne décidée en 2000 a consacré le succès du processus et a donné sa légitimité à un nouvel acteur majeur, la Commission européenne. Surchargé des influences qui veulent s'y imprimer, le processus n'appartient plus à personne, ou en tous les cas, plus à ceux qui l'ont lancé, il apparaît désormais en recomposition constante, ce qui signifie aussi qu'il est théoriquement susceptible d'être infléchi par tous ceux qui adhèrent au modèle qu'il promeut. C'est encore très largement une coque vide : il impose une structure et des principes qui ne semblent pas devoir être remis en question dans un avenir proche (architecture des études supérieures en deux cycles dont le premier permet déjà l'entrée sur le marché de l'emploi, évaluation de la qualité, utilisation des ECTS pour mesurer l'investissement nécessaire pour arriver à une compétence professionnelle donnée), mais chacun de ses principes peut trouver des traductions pratiques très diverses sans être trahi ou biaisé. Les chantiers sont donc encore largement ouverts, l'espace européen de l'enseignement supérieur que le processus a créé n'est qu'un moment d'une évolution dont le terme, hautement désirable, sera la mise en place d'un espace mondial de l'enseignement supérieur. C'est dès aujourd'hui qu'il est nécessaire de poser tous les actes utiles pour que cet espace mondial de l'enseignement supérieur ne serve pas à alimenter les concurrences entre les régions du monde, comme contribue à le faire le processus de Bologne. Il serait bien plus profitable pour tous qu'il ne soit pas un espace d'échanges marchands, mais la plate-forme permettant et soute-

nant le développement et la diffusion universelle de savoirs, de compétences et de techniques adaptés aux besoins des hommes et aux ressources disponibles pour les satisfaire équitablement.

Dépasser une histoire officielle faite (aussi) d'omissions et de demi-vérités

Le processus de Bologne n'a guère suscité l'intérêt des analystes dans les premières années qui ont suivi la signature de la déclaration de la Sorbonne qui en a amorcé la dynamique en 1998. Les quelques propos alarmés qui en ont annoncé les risques dès le début étaient trop isolés, ils émanaient de sources politiquement ou socio-géographiquement trop marginales pour provoquer une réaction (Charlier 2001; Dahan 2001; Pestieau, Botenga 2001; Stamelos 2001; UNEF 2000). Beaucoup d'observateurs n'ont pas pris ce processus au sérieux et ont attendu qu'il s'épuise de lui-même, comme bien d'autres initiatives l'avaient fait avant lui. L'improvisation dans laquelle avait été montée la rencontre de la Sorbonne (cf. *infra*), l'imprécision des objectifs et des échéances qui y avaient été définis donnait une provision apparemment infinie de grain à moudre aux sceptiques de tout poil. C'est parce qu'il a ensuite pris une ampleur qui a surpris jusqu'aux plus fervents de ses promoteurs que le processus de Bologne a fait l'objet de descriptions qui en ont présenté les grandes étapes et ont mis en évidence les moments les plus cruciaux de son histoire officielle (Hackl 2001; Charlier, Croché 2003; Reinalda, Kulesza 2005; Idiata 2006). L'histoire irrévérencieuse du processus de Bologne reste toutefois à écrire, celle qui révélera les hésitations et les tactiques de ses promoteurs, de leurs alliés et de leurs adversaires. Au cours de sa courte histoire, ce processus que ses pilotes s'obstinent à présenter comme lisse et continu, a en effet connu bien des déséquilibres. Quand il est exhibé dans une apparente perfection formelle à la face du monde, et particulièrement aux collègues africains, le processus est travesti, il apparaît comme un recueil de recettes qui ne peuvent être l'objet d'aucune contestation, il se donne à voir, à admirer comme une « histoire connue, quelque chose qui s'est déjà produit ailleurs, et qui doit être reproduit de manière mécanique » (Chakrabarty 1999 : 98). La seule attitude imaginable pour le reste du monde est alors

celle du « conformisme positif » pour reprendre les termes de Morris commentant le rapport au moderne dans la société australienne (*ibid.*). Dans cette perspective, les histoires locales de l'implantation du processus de Bologne sont condamnées à se réduire à des répliques plus ou moins réussies de celle, pleinement accomplie, qu'a connue l'Europe. Le processus de Bologne en Europe est présenté comme « hyperréel » (*ibid.*), ce qui signifie que tout ce qui nuit à sa cohérence formelle est lissé et gommé et que l'image harmonieuse qui en est donnée fournit le modèle d'une perfection mythique à laquelle toutes les initiatives qui se prennent hors de l'Europe doivent être comparées. Pourtant, les traits qui constituent ce modèle sont attachés intimement et intrinsèquement à un temps historique donné, précisément localisé, qui ne sera donc jamais ni nulle part reproductible à l'identique. Il en résulte que l'apparente perfection attribuée à la forme telle qu'elle se présente en Europe est et restera définitivement inaccessible aux autres régions du monde.

C'est donc bien l'apparence de perfection formelle donnée au processus de Bologne qu'il convient de mettre à mal afin qu'il puisse être approprié, envahi et transformé par les pays du Sud qui font à l'Europe la confiance de la suivre dans ses réformes, bien sûr parce qu'ils n'ont guère d'autre choix, mais aussi avec la conviction que les voies universitaires qu'elle ouvre n'ont pas été choisies par hasard et ont tout au contraire été préférées parce qu'une évaluation rationnelle a conduit à les privilégier par rapport à toutes les autres. Ce postulat d'une rationalité supérieure des modalités de mise en œuvre du processus doit être combattu et rejeté. S'il est certain qu'il sera indispensable d'accorder à certaines de ces modalités une reconnaissance universelle, avec ce que l'opération suppose de violence et d'écrasement de particularités (les procédures de certification de la qualité devront reposer sur des principes communs d'un coin à l'autre du monde, sinon, elles ne faciliteront pas la circulation des diplômés) la majorité d'entre elles devraient être adaptées aux contextes dans lesquelles elles seront appliquées, elles devraient être pensées en fonction de paramètres essentiellement locaux. La manière de raisonner en termes de compétences terminales peut contribuer à cet objectif. Le « passage au LMD » des pays africains ne peut donc être un transfert de recettes, le processus de Bologne vaut beaucoup mieux que cela, il a la vertu d'inciter à repenser les modes d'enseignement et d'apprentissage en

fonction des demandes sociales auxquelles il veut apporter des éléments de réponse.

Un européocentrisme initial envahissant

Un des principaux problèmes de la déclaration de la Sorbonne est son européocentrisme sans nuance. La référence à l'Europe est bien sûr très présente là où elle était légitimement attendue, dans les objectifs que les ministres donnent à leur appel : le projet est annoncé d'emblée de créer « un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforçons les uns les autres pour le profit de l'Europe ». Les auteurs de la déclaration soulignent par ailleurs, tout aussi logiquement, que leur initiative vise à « consolider la place de l'Europe dans le monde ».

Le ton de la déclaration de Bologne devient plus contestable quand ses auteurs avancent une affirmation formelle sur le lieu et le moment où sont apparues les universités : elles « sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire ». Cette phrase est étonnante tant par l'assurance du ton avec lequel elle est assénée que par son contenu-même. Elle surprend aussi parce qu'elle semble tenir pour acquis que l'Université de Paris a été la première université au monde : entre « environ trois quarts de millénaire » et huit cents ans, cet âge que les organisateurs de la rencontre de la Sorbonne ont indûment (cf. *infra*) voulu attribuer à l'Université de Paris, il n'y a somme toute que quelques petites décennies. Ramener les débuts de l'histoire mondiale de l'université à trois quarts de millénaire revient donc à faire de l'Université de Paris la doyenne des universités. Et qu'importe si l'opération fait basculer dans l'oubli l'Université de Bologne, dont le neuf centième anniversaire a été fêté avec faste et éclat en 1988. Incontestablement, même en utilisant des instruments de mesure très approximatifs, il est difficile de faire tenir les 910 ans de fonctionnement qui ont été reconnus à l'Université de Bologne en 1998 dans ces « trois quarts de millénaire ».

Le seul argument qui permettrait de défendre l'hypothèse selon laquelle les universités sont nées voici trois quarts de millénaire serait de considérer que le moment de création de l'université européenne est

celui où, le 13 avril 1231, le pape Grégoire IX a édicté la bulle « *Parens scientiarum universitas* », par laquelle il a confirmé les privilèges et l'indépendance juridictionnelle et intellectuelle de l'Université de Paris. Cependant, l'argumentation deviendrait alors tautologique : elle soutiendrait que l'université est née en Europe puisque la seule autorité habilitée à en définir les privilèges et les interdits était l'Église catholique romaine et que celle-ci, à l'aube du ^{xii}^e siècle, n'avait d'influence que sur l'Occident chrétien. On en conviendra, l'argument serait particulièrement faible, il s'appuierait sur des considérations étroitement institutionnelles, ce qui le disqualifierait.

Si une université doit répondre au double critère 1° de rassembler des lettrés réunis dans l'intention de transmettre des connaissances à des assemblées constituées dans le dessein premier de recevoir un enseignement, et 2° auxquels l'autorité accorde des privilèges, il est difficile de continuer à maintenir qu'elle est née en Europe. Des traces historiques antérieures à ces trois quarts de millénaire et extérieures à l'Europe sont suffisamment explicites pour inciter à une grande prudence intellectuelle. Des formes organisationnelles que les observateurs et les analystes sont tentés d'appeler « universités » ont existé et prospéré ailleurs qu'en Europe et avant qu'elles ne s'y développent. Il se rapporte que celle de Nankin fut fondée en 258, ce qui la classe parmi les plus anciennes que l'on connaisse. D'autres institutions visant à organiser la transmission d'un enseignement supérieur semblent toutefois l'avoir précédée sur le territoire chinois, et particulièrement pendant la période Yu, qui courut de 2257 à 2208 avant notre ère. L'éloignement dans le temps et l'espace rend la vérification difficile. Plus près de nous, le Roi Shapur I a fondé l'académie de Gundeshapur, sur l'actuel territoire de l'Iran en 271. Cette académie comportait un hôpital célèbre, une bibliothèque, une université. Aux ^{vi}^e et ^{vii}^e siècles, c'était toujours un centre médical de tout premier plan, sans équivalent en Europe. Les traditions perse, grecque, zoroastrienne et indienne s'y sont mutuellement enrichies. Aux marches de l'Europe d'aujourd'hui, Théodose II, par la Constitution du 27 février 425, a créé l'auditorium impérial byzantin, c'est-à-dire la première université d'État à Constantinople (Aubin, Haddad 2003), elle fut réorganisée en 849 sous l'action de Bardas et est considérée comme la première université médiévale. Elle a existé jusqu'en 1453, elle a traversé le temps en préservant un modèle d'enseignement classique initié, si on en croit Suétone, par Vespasien

qui, le premier, avait établi des chaires de rhétorique latine et grecque dont les titulaires étaient payés par l'État (Aubin, Haddad 2003). Il s'en trouva aussi notamment à Athènes, Rome, Alexandrie, Antioche, Smyrne et Trèves. Mais seule l'Université de Constantinople parvint à se maintenir, les autres furent balayées et anéanties par les invasions. La destruction de toutes les universités localisées sur le territoire de l'Europe occidentale indique que celles qui y sont apparues après l'an mille ne peuvent pas se revendiquer de la lignée directe de celles qui ont prospéré aux premiers siècles de notre ère. Si l'on suit Aubin et Haddad (2003), l'université médiévale européenne est donc apparue sur le territoire de la Turquie actuelle, ce qui atteste à la fois l'ampleur des emprunts mutuels entre les régions du monde et l'évolution constante de leurs frontières et rend quelque peu dérisoires les tentatives d'imputer à l'une d'elles une innovation qu'elles ont été plusieurs à faire mûrir progressivement. Les partisans d'une « histoire globale », stimulés par toutes les expressions contemporaines de la mondialisation, tentent aujourd'hui de relier les histoires nationales ou particulières et accumulent les observations qui montrent l'ampleur des échanges mutuels à toutes les périodes. Remise en perspective avec ces évolutions de la conception de l'histoire, l'affirmation selon laquelle les universités sont nées en Europe semble à la fois anachronique et peu consistante.

En effet, les universités qui se sont créées en Europe ont été appelées à se nourrir d'abord de la civilisation arabo-musulmane, qui déploie alors ses propres potentialités, mais qui a en outre conservé et fait fructifier l'héritage grec et toutes les influences externes (notamment mésopotamiennes et indiennes) qu'elle a captées pour en faire son miel. Dès le VIII^e siècle, l'effervescence intellectuelle est intense dans ce monde arabo-musulman au sommet de sa puissance politique et de sa fertilité intellectuelle. « En 815, la bibliothèque de Bagdad, capitale de l'empire musulman d'Orient, contenait environ un million d'ouvrages. Celle de Cordoue en Espagne en contenait quatre cent mille, soit plus d'ouvrages que le reste des bibliothèques de l'Europe occidentale réunies » (Kane 2003 : 5). Aux x^e et xi^e siècles, Cordoue, sous domination musulmane, a été un des principaux foyers culturels de l'Occident. Loin de l'Europe, l'Université Quaraouiyine est née à Fès en 859, elle a été créée par une femme. En 970, l'Université al-Azhar est apparue au Caire.

Il serait vain d'aligner d'autres références attestant que des formes organisationnelles très comparables aux universités sont apparues dans

le monde avant que la bulle « *Parens scientiarum universitas* » de 1231 ne soit édictée. L'histoire de la connaissance, comme celle des universités, est faite d'emprunts réciproques entre les régions du monde. Les avancées de la science sont fréquemment le fruit de processus d'hybridation, qui permettent à des intuitions nées dans un lieu de trouver des prolongements inattendus dans un autre. Confisquer, comme le fait la déclaration de la Sorbonne d'une façon beaucoup trop péremptoire, l'histoire des universités au profit de l'Europe en laissant entendre qu'elles y sont apparues dans les dernières décennies du Moyen Âge ne paraît dès lors guère conforme à la réalité des faits ni à l'identité des universitaires qui ne peuvent se retrouver dans ce travestissement de la vérité. Un des résultats les plus évidents de l'opération est d'effacer les emprunts intellectuels que l'Europe a opérés en Afrique du Nord et au Proche-Orient, régions qui se sont elles-mêmes précédemment nourries des connaissances européennes qu'elles ont parfois contribué à établir et qu'elles ont fait prospérer en les intégrant à de nouvelles références. Un résultat secondaire est de rejeter plus définitivement encore les apports des régions du monde avec lesquelles l'Afrique du Nord et le Proche-Orient étaient en dialogue constant. Les apports de l'Afrique subsaharienne dans la science et la modernité occidentale sont ainsi postulés inexistants, ce qui contribue à la contraindre dans une posture de région assistée qui ne peut attendre son salut que de ce qui lui est amené de l'extérieur. Pourtant, parce qu'un rapide examen de l'histoire de la connaissance et des universités montre les dépendances mutuelles et les enrichissements intellectuels réciproques de ces trois régions, il est raisonnable de défendre l'hypothèse selon laquelle la culture et la science de chacune d'elles s'est nourrie des influences qu'elle a reçues de toutes celles qui l'entouraient. Cette conception contredit bien sûr de manière assez radicale ce qu'affirme la déclaration de la Sorbonne.

Il serait déplacé d'imaginer que la formulation de la déclaration de la Sorbonne a été maladroite ou qu'elle résulte d'une méconnaissance de l'histoire des universités européennes. Les signataires de la déclaration sont de fins lettrés qu'il serait malaisé de prendre en défaut de culture. Il en résulte que la réinterprétation qu'ils ont faite de l'histoire doit correspondre à une stratégie dont il faut tenter de comprendre les objectifs; ceux-ci semblent assez simples à porter à la lumière. La déclaration de la Sorbonne a entre autres fonctions celle d'installer la fiction d'une Europe intellectuellement auto-suffisante, à l'intérieur de laquelle

les barrières doivent être levées pour favoriser tous les échanges et les enrichissements mutuels. Il n'est pas pour autant question, au moment où elle est diffusée, d'élargir cet espace aux régions du monde proches de l'Europe, qui ont avec elle des liens historiques établis de très longue date, mais qui ne présentent pas aujourd'hui toutes les caractéristiques qui rendent une coopération totale imaginable: pour le dire brutalement, le souvenir de la grandeur de Gundeshapur et de l'hybridation qui s'y est opérée entre les savoirs européens et orientaux aurait-il pu suffire à convaincre qu'il était opportun, en 1998, d'intensifier les échanges entre les universités d'Iran et d'Europe, par exemple dans le domaine nucléaire? La réponse négative va de soi, les ministres réunis à la Sorbonne voulaient consolider les collaborations au sein de l'Union européenne, élargie aux pays d'Europe centrale porteurs d'institutions scientifiques de qualité ou susceptibles de le devenir rapidement. Il n'était pas question pour eux d'instaurer un espace de libre circulation des étudiants et des professeurs qui aurait d'autres finalités que de renforcer le potentiel de l'Europe. L'enjeu était clair, il s'agissait de concurrencer les universités du continent américain qui accueillent davantage de brillants intellectuels du monde entier, qui mettent au point davantage de brevets qui font tourner des industries prospères qui procurent des emplois à de nombreux travailleurs et contribuent ainsi à l'intégration sociale et à la lutte contre l'exclusion et les inégalités. Pour ses signataires, la déclaration de Bologne devait engager un cercle vertueux de développement basé sur la connaissance scientifique et les échanges entre universités européennes.

Sans chercher à évaluer le bien-fondé de leur stratégie, il est possible de mesurer les effets secondaires, mais essentiels pour les pays du Sud, qu'ont produits les moyens déployés pour la servir. Le monde arabo-musulman tout comme les autres régions du monde qui entourent l'Europe sont oubliés dans la déclaration de Bologne, les apports qu'ils lui ont faits sont passés sous silence. Les liens que la colonisation a établis entre des pays européens et africains ont eux aussi été totalement oubliés et rien n'a été fait, dans un premier temps, pour les informer des projets en cours et pour les aider à ajuster leurs études supérieures à la nouvelle architecture qui s'impose rapidement. La déclaration de la Sorbonne diffuse l'image d'une Europe qui n'a jamais emprunté aucune connaissance au reste du monde et qui n'a vis-à-vis de lui aucune dette d'aucune sorte. L'objectif affirmé est de «consolider la place de l'Europe dans le

monde», et la consolidation suggérée passe par le renforcement des liens entre les États qui font partie de Conseil de l'Europe, non par la réaffirmation des solidarités avec les régions du monde qui ont aidé l'Europe à acquérir son niveau de développement scientifique et technologique.

Tout cela est indéniable et sans doute regrettable, mais il serait maladroit de condamner pour autant le processus de Bologne. Utilisé à bon escient, il pourrait être appelé à devenir un moment important d'une évolution globale qui va vers l'harmonisation mondiale des titres et des diplômes. En cela, il peut participer d'un mouvement qui vise à intégrer tous les systèmes, à en rendre les titres comparables et compatibles. Il n'y a par ailleurs plus guère d'alternative: un modèle puissamment adossé sur les systèmes éducatifs d'Europe, d'Amérique, d'Asie et d'Océanie est en train de s'installer, il ne laisse objectivement que très peu de place à d'autres modèles pour se déployer⁴. Pour les universités des pays du Sud, la conclusion est devenue simple, il s'agit de se glisser dans ce modèle de Bologne, en s'efforçant d'en tirer un maximum d'avantages et de le faire évoluer dans le sens le plus favorable pour le Sud. L'attitude préconisée dans ces lignes peut rappeler le « conformisme positif » commenté par Morris, elle ne s'y résume toutefois pas et veut résolument la dépasser: il n'est pas seulement proposé de s'aligner sur le modèle de Bologne, il est question aussi de le subvertir en lui ouvrant de nouveaux périmètres où ses mises en œuvre seraient plurielles et adaptées aux besoins locaux.

Un anniversaire qui n'en est pas un

Le travestissement de l'histoire qui vient d'être commenté n'est pas le seul qui peut être repéré dans la déclaration de la Sorbonne. La chose est d'autant plus paradoxale qu'à première approche, le processus de Bologne ne semble pas avoir été conçu dans l'ombre, ses pères ont donné l'impression qu'ils voulaient l'exposer à la lumière de la démocratie dès son premier jour, qu'ils entendaient qu'il s'y alimente et s'en grandisse. Tous les documents importants qui le concernent paraissent

4. La seule alternative dont des signes concrets laissent aujourd'hui penser qu'elle est imaginable est la création d'un réseau international d'universités islamiques, que la construction d'un club fermé d'institutions ralliées sans réserve à l'épistémologie occidentale rendrait d'autant plus plausible.

aisément consultables, des organisations officielles nationales et internationales guident l'accès à toutes les pièces qui ont été produites aux moments essentiels de son histoire formelle. La transparence n'est toutefois pas complète, de nombreux aspects du processus restent très imparfaitement élucidés. Certains d'entre eux peuvent a priori sembler totalement anecdotiques. Ainsi, par exemple, alors même que le communiqué officiel reproduit sur de nombreux sites affirme que la réunion tenue en Sorbonne a été organisée à l'occasion du huit centième anniversaire de l'Université de Paris et que la chose est rappelée à deux reprises dans les quelques dizaines de lignes de la déclaration, cela paraît incontestablement incorrect.

C'est le 15 janvier 1200, et pas avant, que le roi Philippe Auguste a attribué la personnalité morale et des privilèges à l'*Universitas pariensis magistrorum et scholarum* (Lusignan 1999). Sa décision s'intègre dans un ensemble de mesures qui visaient à sédentariser la cour royale et à organiser une administration centrale dans Paris, appelée à devenir la capitale du Royaume et la ville la plus peuplée d'Europe, si on en excepte l'Italie. Les relations avec l'Église étaient à ce moment au plus mal. Le roi était accusé de bigamie par le pape Innocent III qui avait décidé de frapper la France d'interdit à partir du 15 janvier 1200, le jour même de la fondation de l'Université de Paris. Cette sanction, décidée lors du Concile tenu en l'Abbaye Saint-Benigne de Dijon le 6 décembre 1199, était terrible : les églises ont été fermées dans tout le royaume, les sacrements n'y étaient plus administrés, les morts n'y étaient plus inhumés. L'affaire s'est résolue quelques mois plus tard quand les circonstances ont incité le roi à accepter les conditions du pape. Bien après cette réconciliation, le pape Grégoire IX a émis la bulle *Parens scientiarum universitas*, le 13 avril 1231, par laquelle il a confirmé les privilèges et l'indépendance juridictionnelle et intellectuelle de l'Université de Paris.

La naissance de la Sorbonne est bien postérieure à celle de l'Université de Paris. Au départ, le terme ne désignait qu'un collège, fondé par Robert de Sorbon pour héberger les étudiants en théologie. L'appellation « Sorbonne » connut ensuite un destin exceptionnel, puisqu'elle se confond aujourd'hui avec celle de l'Université de Paris⁵ à un point tel

5. Université de Paris qui n'existe plus vraiment comme telle, puisqu'elle a été scindée en treize unités distinctes après les événements de 1968. Seules quatre d'entre elles, les universités Paris 1, 2, 3 et 4, sont encore dans les murs de la Sorbonne.

qu'elle constitue une « marque » qui, à l'étranger, désigne parfois toutes les universités françaises. La vénérable institution ne cherche pas à se vieillir, elle ne joue pas de l'ambiguïté de la déclaration qui porte son nom, le président de Paris IV, Jean-Robert Pitte, affirme que « dans cinquante ans, [...] la Sorbonne fêtera son 800^e anniversaire » (Université Paris-Sorbonne 2006 : 13). En effet, ajoute-t-il, « le collège de Sorbon, qui deviendra plus tard l'Université Paris-Sorbonne, est fondé en 1257 » (Université Paris-Sorbonne 2006 : 14). Que l'on se réfère à la date à laquelle Philippe Auguste a accordé la personnalité morale à l'Université de Paris (1200), à celle de la bulle qui confirme les privilèges de l'Université de Paris (1231) à celle de la fondation du collège de Sorbon (1257) ou même à celle fréquemment citée de 1150 ne change rien pour ce qui nous occupe : 1198 ne peut raisonnablement être tenu, aux yeux des historiens, pour l'année de création de l'Université de Paris et elle ne rappelle aucun événement important de son existence.

Je dois à Sarah Croché d'avoir attiré mon attention sur cette manipulation de l'histoire. Elle-même l'avait apprise de quelques grands ordonnateurs de la réunion de la Sorbonne qui lui avaient déclaré, avec beaucoup de malice, que la date ne correspondait à rien, si ce n'est à des impératifs politiques nationaux et internationaux. Les conseillers politiques du ministre Allègre avaient évoqué le huit centième anniversaire de l'Université de Paris parce qu'il fallait bien trouver un prétexte pour convoquer la réunion de la Sorbonne et que celui-là paraissait solennel à souhait. Les écrits du ministre (Allègre 2006) attestent qu'il a une connaissance bien trop subtile de l'histoire de l'université française pour s'être ou avoir été trompé. L'hypothèse la plus plausible, validée par des interviews de témoins directs, est donc que l'erreur a été commise de façon intentionnelle et calculée. Pour comprendre ce qui a pu conduire les organisateurs de la réunion de la Sorbonne à prendre quelques libertés avec la vérité historique, il convient de se replacer dans l'esprit de la fin des années 1990. L'Université de Bologne y a réussi un superbe coup d'éclat auquel des responsables politiques et académiques des pays européens portant haut la tradition universitaire ont apporté leur concours et dont ils ont été les témoins. La *Magna charta universitatum*, ce texte doctrinal majeur qui définit la place de l'université contemporaine dans la cité a été rendu public le 18 septembre 1988, à l'occasion de la célébration du neuf centième anniversaire de l'Univer-

sité de Bologne⁶, qui s'affirme l'aînée des universités européennes et est bien légitimement fière de son statut d'*Alma Mater Studiorum*. Passons rapidement outre les querelles d'experts qui se prolongent sur le rang qui lui revient : d'aucuns affirment que d'autres universités italiennes lui seraient antérieures de quelques dizaines d'années, peu nous importe, celle de Bologne avait célébré en 1988 son neuf centième anniversaire en actualisant avec faste la charte des universités, celle de Paris se devait de faire mieux et de célébrer au moins son huit centième anniversaire en amorçant une réforme qui toucherait l'Europe et le monde.

Ce qui fut fait. Au prix d'un léger travestissement de la vérité qui continue d'être diffusé par toutes les institutions internationales dont les sites rendent disponible la déclaration de la Sorbonne : ses premières lignes font systématiquement mention de ce huit centième anniversaire et le feront vraisemblablement longtemps encore⁷. La faute peut paraître vénielle, elle l'est sans aucun doute. Pourquoi alors la commettre, puisqu'elle ne rapportait rien, ou si peu ? Plus précisément, peut-on imaginer que cette dissimulation ne rapportait vraiment rien aux responsables politiques qui l'ont commise, alors qu'ils auraient risqué d'être couverts de ridicule si les médias s'étaient rendu compte en temps et en heure de leur rapport pour le moins approximatif au calendrier. Poser la question de cette manière suggère que les raisons symboliques étaient suffisamment sérieuses aux yeux des organisateurs de la réunion de la Sorbonne pour les conduire à opérer ce maquillage de la vérité historique. Le ministre Allègre entendait prendre l'initiative dans le dossier de la réforme de l'enseignement supérieur français qui lui tenait particulièrement à cœur, la mise en place de la Commission Attali, qu'il avait chargée le 21 juillet 1997 de formuler des propositions en ce sens ne laisse aucun doute à ce sujet. Agir sur des structures nationales est toujours plus simple à opérer quand un vaste mouvement

6. La date a été choisie parmi bien d'autres possibles par un collègue d'historiens. S'ils ne s'étaient pas accordés sur cette date, une trace historique qui aurait pu faire autorité était le *Privilegium Scholasticum* par lequel, en 1158, Frédéric 1^{er} a accordé des droits et privilèges aux étudiants et professeurs des universités, au premier titre desquelles figurait Bologne (Haulleville 1858).

7. Avec quelques nuances, toutefois. Le site officiel de la conférence de Prague de 2001 continuait à prétendre, en août 2008, que la rencontre de la Sorbonne avait été organisée à l'occasion du sept-cent-cinquantième anniversaire de l'Université de la Sorbonne : <http://www.bologna.msmt.cz/PragueSummit/Fbasic.html>.

international montre les directions à prendre et donne du poids à l'avis du décideur national. L'enjeu était au moins en partie celui-là, même si de nombreuses autres considérations ont dû intervenir. Il était d'autant plus légitime et opportun de lancer le processus de réforme de l'enseignement supérieur des pays européens à Paris, « mère des sciences »⁸ que son université est une des plus anciennes et des plus prestigieuses du continent. Un huit centième anniversaire offrait une occasion commode pour inviter les ministres de l'enseignement d'autres pays et quelques personnalités académiques, il suffisait donc d'ajuster le calendrier pour le soumettre aux impératifs politiques du moment.

L'anecdote suggère aussi, et c'est primordial, que le rapport à la vérité, au temps, aux lieux n'est pas le même pour le citoyen modal équipé d'une culture d'honnête homme et pour l'élite technocratique qui conduit les réformes majeures. Ou encore pour les intellectuels des pays du Sud qui prennent les repères historiques de leur passé en référence à l'histoire européenne et pour les décideurs des pays européens qui se donnent le droit de recomposer les balises de cette histoire. Là où les premiers n'ont un rapport que passif au fil du temps et des événements, les seconds reconstruisent, réorganisent, agencent le passé pour qu'il oriente le futur dans le sens qui leur paraît le plus souhaitable. Les citoyens lambda, tous les penseurs situés en périphérie, vivent sur un passé qu'ils croient neutralisé et objectif alors que les scissions qu'ils en ont apprises sont susceptibles d'être réorchestrées au jour le jour en fonction des besoins des décideurs contemporains occidentaux. Pour ceux-ci, le relativisme est profond, la louche est généreuse, les corrections historiques sont apportées sans que ceux qui les opèrent n'en rougissent ou n'en soient sanctionnés. Pour eux encore, le passé est une ressource, malléable à souhait qu'il est légitime de reprofiler afin qu'il serve les objectifs présents alors qu'il est constitué d'une série de repères et de contraintes indiscutables pour tous les autres⁹.

8. Selon les termes de la bulle papale « *Parens scientiarum universitas* » de 1231.

9. Des manipulations de l'histoire comme celle qui est ici rapportées expliquent la volonté d'intellectuels du Sud de se dégager le plus radicalement possible de la « bibliothèque occidentale » pour construire des références propres au Sud. Une des formules provocatrices qui expriment ce projet est donnée par Chakrabarty (1999) qui veut « provincialiser l'Europe », c'est-à-dire lui refuser son statut de référence universelle. Sur ces questions, voir entre autres Diouf (1999) et Kane (2003).

Le dévoilement de cette manipulation historique qui intervient au lancement du processus de Bologne suscite le soupçon, il fait craindre que ses promoteurs camouflent autant qu'ils ne montrent, qu'ils ne disent que ce qui est leur stratégiquement utile et qu'ils scotomisent tout ce qu'ils veulent soustraire à l'attention des observateurs. La lumière dans laquelle sont placés les textes officiels et les comptes rendus des rencontres qui font l'agenda formel du processus est aveuglante. Il est difficile de ne pas craindre qu'elle n'ait été rendue volontairement telle ou tout au moins que l'aveuglement qu'elle produit ne s'inscrive pas dans une panoplie de techniques de gouvernement des hommes, de gouvernementalité pour reprendre le concept proposé par Foucault, orientées vers un objectif donné, en l'occurrence celui de faire accepter – aveuglément – les réformes qu'imposent le processus de Bologne et les corollaires pratiques qui les accompagnent.

Les approximations restent ensuite de mise

Un examen un peu attentif du déroulement du processus de Bologne et de ses discours de légitimation permet de montrer que ce ne sont pas les seules libertés qui ont été prises avec la réalité. D'autres omissions ont été commises, camouflant des pratiques dont l'exposition à la pleine lumière aurait nécessité des explications longues et compliquées dont la raison politique suggère qu'il est toujours opportun de tenter de faire l'économie. Parmi les confusions les plus loufoques, celle qui entoure l'adhésion du Liechtenstein au processus de Bologne se distingue particulièrement. Le Liechtenstein était prêt à adhérer au processus de Bologne dès la réunion qui s'est tenue en 1999 dans cette ville. Il ne l'a toutefois pas fait et n'a signé que rétroactivement (Roggeman 2004). C'est le seul pays qui a procédé de la sorte, dans tous les autres cas, l'adhésion du pays a été solennellement proclamée après que sa candidature ait été examinée par le comité de suivi du processus. Cette façon de procéder avec le Liechtenstein a entraîné une confusion longue sur le nombre de pays qui ont adhéré au processus de Bologne : les communiqués de Prague et de Berlin évoquent les trente-deux signataires de Prague, alors que leur nombre était alors de trente-trois si, comme il est logique de le faire, on prend en compte le Liechtenstein. Le détail n'est évidemment pas essentiel, il n'empêche qu'il reste piquant de relever

que jusqu'en 2001 au moins, les ministres européens de l'enseignement supérieur étaient incapables d'établir une liste précise des pays participant au processus de Bologne.

L'examen de la manière dont progresse le processus laisse par ailleurs deviner de plus en plus de zones d'ombre. Des conseils informels se tiennent entre les sommets officiels abondamment médiatisés. Il est évidemment difficile de savoir exactement ce qui s'y dit, mais il est clair que des décisions y sont préparées et qu'elles sont ensuite avalisées par les sommets formels. La pratique de « *non meeting* » examinant des « *non papers* » existe indubitablement : des réunions non officielles se tiennent dans des lieux eux aussi non officiels entre de vrais décideurs et d'authentiques techniciens. La raison principale invoquée pour justifier la discrétion de pareilles pratiques est qu'elle donne une grande liberté de parole à chacun. Cette qualité du dispositif est aussi sa perversion : toutes les outrances sont possibles, les propos n'engagent pas ceux qui les tiennent, ils n'ont en aucune manière à s'en justifier face à leurs mandants. Aucun compte rendu officiel de ces rencontres n'est bien sûr rendu disponible, ce qui exclut toute possibilité de contrôle par les voies démocratiques classiques. Reste que des idées s'y échangent et que des convictions s'y partagent et s'y confortent. Le processus de Bologne a donc aussi sa part d'ombre. En être conscient aide à relativiser les discours triomphalistes qui n'en présentent que les succès, même si ceux-ci sont indéniables, significatifs et nombreux.

La place de la « dimension externe » dans le processus de Bologne

Les traces explicites dans les déclarations officielles

Il n'est pas question ici de proposer une description complète supplémentaire des diverses étapes du processus de Bologne. Des écrits synthétiques sont disponibles, des sites officiels nombreux donnent accès aux textes importants et en proposent des explications et des commentaires. L'intention de cette partie est de repérer en quels termes il est question (quand il en est question) de la dimension externe du processus dans la déclaration officielle qui clôt chaque sommet de suivi.

Cette revue rapide de l'évolution du ton avec lequel sont décrites les relations avec les pays du Sud montre une transformation assez radicale en quelques années : dans les premiers temps, la préoccupation pour la dimension externe du processus est peu affirmée, les enjeux les plus urgents concernent la constitution d'un espace européen de l'enseignement supérieur large et cohérent et la mise en place de règles qui lui permettent de fonctionner correctement. Le modèle que le processus de Bologne promeut ne peut pas encore s'imposer dans le monde, puisqu'il n'est pas encore totalement accepté en Europe (Haug, Tauch 2001 : 7). L'analyse du contenu des déclarations permet d'avancer que cette période initiale d'installation se clôt à Berlin en 2003, au moment où de premières contraintes sont imposées aux signataires du processus de Bologne (Charlier, Croché 2003). Ces contraintes restent très légères, les pays doivent s'engager à réformer leur enseignement supérieur pour le faire correspondre au modèle de Bologne. Ce n'est qu'ensuite que la dimension externe est devenue un sujet de préoccupation en soi. Zgaga (2006 : 10), note que la première réunion sérieusement préparée sur ce sujet n'a eu lieu qu'en 2004¹⁰.

L'approche qui est privilégiée dans cette section est résolument qualitative. La place réservée à la dimension externe dans ces textes n'est en effet pas un bon indicateur, ou, dans tous les cas, elle n'est pas un indicateur suffisant pour prendre la mesure de l'intérêt que les pays lui portent, l'exemple des déclarations de Bologne et de Prague en fournissent une bonne illustration. Dès la signature de la déclaration de la Sorbonne, la France et l'Allemagne ont lancé des opérations de grande envergure pour recruter des étudiants dans les autres régions du monde, tandis que le Royaume-Uni, fort de son attractivité, introduisait des frais d'inscription élevés dans son enseignement supérieur (Charlier 2006). Pour ces pays, augmenter le nombre d'étudiants étrangers dans leur enseignement supérieur était un objectif politique de première importance. Pourtant, les déclarations qui ont suivi les rencontres de la Sorbonne, de Bologne et de Prague, concomitantes du déploiement de ces stratégies, sont celles où la place accordée à la dimension externe du processus a été le plus chichement comptée. Ce décalage entre les pré-

10. *Opening up to the Wider World: the External Dimension of the Bologna Process*. A Conference organised by the Academic Cooperation Association (ACA) in collaboration with the University of Hamburg. Hamburg, 18 and 19 October 2004.

occupations nationales et le contenu des déclarations intergouvernementales indique simplement que les agendas des pays et du processus de Bologne ne sont pas parfaitement synchrones en cette matière de dialogue avec les régions du monde dont les systèmes d'enseignement supérieur sont les moins développés. Plus précisément, dans le cas d'espèce, la publicité assurée dans les pays du Sud par la Commission européenne sur le processus de Bologne a constitué une ressource remarquable que les pays qui ont la tradition d'accueillir beaucoup d'étudiants extracommunautaires dans leurs institutions ont exploitée à leur profit (Charlier, Croché 2007). Ils n'avaient pas besoin à ce moment d'un engagement plus résolu des pays du processus de Bologne en faveur de ceux du Sud. Que du contraire, le risque aurait été grand, si des opérations concertées avaient été décidées, que quelques-uns de ces pays européens se transforment en concurrents, ce que ni la France, ni le Royaume-Uni ni l'Allemagne ne souhaitaient le moins du monde.

Les rythmes d'évolution et de réaction des trois partenaires obligés que sont la Commission européenne, le Conseil des Ministres de l'Enseignement supérieur et les États sont nécessairement très différents parce que leurs missions le sont tout autant. Quand il est question d'enseignement supérieur, la Commission est très rapide, parce que c'est une matière qu'elle considère stratégique et dans laquelle elle cherche de longue date à intervenir; les États sont prudents, parce que les partenaires nationaux avec lesquels ils doivent traiter leur interdisent toute politique non concertée; le Conseil des Ministres de l'enseignement supérieur est plus prudent encore, puisqu'il doit ménager chacun de ses membres. Les alliances ont donc tendance à se faire et à se défaire en fonction des circonstances et des enjeux du moment. Il n'est dès lors même pas étonnant que ce sont les pays qui ont voulu à toute force empêcher la Commission de devenir partenaire à part entière du processus de Bologne en 1998 qui ont tiré plus d'avantages que n'importe lequel des autres pays européens du travail de promotion de ce processus que la Commission a financé dans les autres régions du monde. C'est parce qu'ils étaient particulièrement attentifs au flux entrants d'étudiants étrangers que ces pays ont lancé le processus de Bologne. C'est pour la même raison qu'ils ont développé des actions efficaces qui ont pu s'appuyer sur ce processus.

La rencontre de la Sorbonne

En mai 1998, les ministres de l'enseignement supérieur de France, d'Italie, d'Allemagne et du Royaume-Uni ont signé la « déclaration de la Sorbonne » qui visait à « harmoniser l'architecture de l'enseignement supérieur en Europe ». L'objectif annoncé était de créer un « espace européen de l'enseignement supérieur », de faire « l'Europe d'Érasme » (Allègre 2000) pour « consolider la place de l'Europe dans le monde ». L'objectif de produire des effets hors de l'Europe a ensuite été mis sous le boisseau, pendant la période où le processus a cherché à se constituer une base solide qui lui a donné sa légitimité et sa puissance d'entraînement. Il n'a été réaffirmé avec force et conviction qu'à Bergen en 2005, au moment où le processus de Bologne était devenu incontestable, gonflé de la puissance d'attractivité qui a fait adhérer quarante-cinq pays à ses principes.

Même si les programmes communautaires d'échanges d'étudiants avaient longuement préparé l'opinion publique et l'avaient largement convaincue de ne plus nourrir que des attitudes positives vis-à-vis des initiatives prises pour favoriser l'internationalisation de l'enseignement supérieur, le pari de l'harmonisation restait risqué et hardi en 1998. Le texte rédigé à la Sorbonne n'affiche donc aucun triomphalisme par rapport aux résultats espérés du processus qu'il cherche à enclencher : il se clôt par une invitation mesurée et modeste, adressée aux autres universités et aux autres pays d'Europe à rejoindre le processus.

Le sommet de Bologne

Répondant à l'appel, les représentants de vingt-neuf pays d'Europe se sont rencontrés en juin 1999 pour signer la déclaration de Bologne. S'il efface le terme « harmonisation » qui aurait pu être interprété comme le signe d'un abandon de la souveraineté des États sur les systèmes d'enseignement supérieur, ce texte prolonge les intentions énoncées dans la déclaration de la Sorbonne et confirme les six objectifs que les pays se sont engagés à atteindre pour 2010. La volonté affichée par les signataires de la Déclaration de la Sorbonne de produire des effets externes est provisoirement scotomisée, la communication sur le processus n'en

valorise que la facette locale, les échanges qu'il tend à favoriser entre les universités européennes.

Qu'on en juge, les six objectifs sont :

- « Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du "Supplément au diplôme", afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial;
- Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au mastaire et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.
- Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés.
- Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière à :
 - pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,
 - pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires.
- Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.
- Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'étude, de formation et de recherche. »

Les signataires ont par ailleurs affirmé leur préférence sans réserve pour la voie de la coopération intergouvernementale :

« Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs – dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur. À cette fin, nous poursuivrons dans la voie de la coopération inter gouvernementale, ainsi que dans celle des organisations non gouvernementales européennes compétentes dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous comptons à nouveau sur la réponse prompte et positive des établissements d'enseignement supérieur et sur leur contribution active au succès de nos efforts. »

Le sommet de Prague

Le sommet de Prague de juin 2001 a pris acte des avancées du processus. Le communiqué adopté par les représentants de trente-deux (trente-trois) pays d'Europe réaffirme que l'enseignement est un bien public ; il intègre les établissements d'enseignement supérieur non universitaire dans le processus qui a désormais l'ambition d'harmoniser toutes les initiatives, tous les dispositifs d'éducation et de formation tout au long de la vie. Le texte installe un groupe de suivi : composé des représentants de la Commission européenne et des États engagés dans le processus ; il est présidé par l'État membre qui exerce la présidence de l'Union européenne ; l'*European University Association*, l'*European Student International Bureau*, l'*European Association of Institutions in Higher Education* et le Conseil de l'Europe y obtiennent une voix consultative.

La dimension externe du processus est peu évoquée dans ce communiqué et les termes dans lesquels elle l'est gardent l'empreinte de la posture très européocentrique de la déclaration de la Sorbonne. En forçant le trait, le reste du monde est considéré essentiellement comme un espace à conquérir. Un des indices en est l'usage du mot « attractivité », qui fait à ce moment son entrée dans le lexique du processus¹¹ et qui est utilisé trois fois de façon isolée, trois fois en étant associé à « compétitivité ». Le rapport au reste du monde est placé sous le signe de la compétition, il s'agit pour l'Europe de s'imposer à lui.

11. Les déclarations de la Sorbonne et de Bologne, dans leurs versions française et anglaise, avaient évoqué respectivement le « potentiel attractif » et l'« attrait ».

L'invitation à développer l'éducation transnationale va explicitement dans le même sens. Dans le jargon des organisations internationales, un enseignement est dit transnational s'il recourt à de la formation en ligne ou à distance et s'il se donne dans un autre pays que celui qui l'organise. Des universités américaines, mais plus encore néozélandaises ou australiennes se sont fait une spécialité de monter des formations de ce type qui débouchent sur des diplômes dont elles attestent la qualité. Le rapport concurrentiel qu'ils entretiennent au monde incite les signataires à ne pas négliger ce marché éminemment lucratif.

« La lisibilité et la comparabilité des diplômes de l'enseignement supérieur européen dans le monde doit être renforcée [...] la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche est et doit être un facteur déterminant de l'attractivité et de la compétitivité internationales de l'Europe. Les Ministres [...] recommandent aux pays européens d'accroître leur coopération en matière d'éducation transnationale [...] ».

Le sommet de Berlin

Le communiqué signé à Berlin en septembre 2003 par quarante pays précise les procédures et définit les concepts qui étaient restés flous jusque-là. Les ministres veulent créer un « espace européen de la recherche » décrit comme le deuxième pilier du processus de Bologne. Le communiqué précise les conditions que les pays doivent respecter pour s'inscrire dans l'espace européen de l'enseignement supérieur : ils doivent avoir signé la Convention culturelle européenne du Conseil de l'Europe et sont invités à ratifier la Convention sur la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur dans la région européenne¹². À ce moment, le processus de Bologne a quasiment fait le plein, l'urgence n'est plus d'élargir l'espace européen de l'enseignement supérieur, mais de l'organiser.

Le sommet de Berlin est le dernier où le discours européocentrique entendu à la Sorbonne trouve des prolongements. Il n'est plus toutefois question d'affirmer la primauté des universités européennes sur toutes les autres, les signataires ne font que reprendre les termes conquérants de la stratégie de Lisbonne.

12. Convention de Lisbonne organisée en 1997 par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO.

« Les ministres tiennent pleinement compte des conclusions du Conseil européen de Lisbonne (en 2000) et de Barcelone (en 2002) qui visent à faire de l'Europe "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde" [...] ».

Cette référence à la concurrence internationale et au projet de l'Europe de s'y inscrire de la meilleure des façons n'a pas eu d'effet de contamination sur le reste de la déclaration, dont le ton est exempt d'allusions suffisantes ou agressives et qui porte une attention positive et bienveillante au reste du monde.

« Les Ministres se félicitent de l'intérêt que portent les autres régions du monde au développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur, et particulièrement de la présence [...] des membres du Comité de suivi de l'espace commun d'enseignement supérieur de l'Union européenne – Amérique latine – Caraïbes (UEALC) conviés en qualité d'invités à cette conférence ».

Les attitudes de matamore sont abandonnées, les termes dans lesquels les relations sont désormais envisagées avec le reste du monde sont l'ouverture et la coopération.

« Les Ministres s'accordent sur la nécessité de renforcer l'attractivité et l'ouverture de l'enseignement supérieur européen. Ils confirment qu'ils sont prêts à développer davantage les programmes de bourses en faveur des pays tiers. [...] Ils encouragent la coopération avec les autres régions du monde en accueillant les représentants de ces régions aux séminaires et conférences organisés dans le cadre du processus de Bologne ».

Une dernière observation confirme cette heureuse modification de ton. Le terme « attractivité » est utilisé trois fois, une fois seul, une fois associé avec le mot « efficace », une fois avec le mot « ouverture ». Les temps de la conciliation et de la rencontre avec le reste du monde sont venus, le mot d'ordre d'ouverture est nouveau et paraît très prometteur.

Le sommet de Bergen

Le sommet tenu à Bergen en mai 2005 avait pour objectif d'évaluer les réformes entreprises à mi-parcours et de fixer les priorités pour 2010.

Le communiqué adopté par quarante-cinq pays d'Europe souligne que le processus de coopération intergouvernementale est un succès et que les réformes sont bien engagées pour atteindre les objectifs fixés pour 2010. Ce sommet a intégré cinq des six derniers pays qui pouvaient l'être selon les critères définis à Berlin. Le processus de Bologne a désormais été adopté par tous les pays signataires de la Convention culturelle européenne, à l'exception de la Biélorussie, il a donc quasiment atteint les limites qu'il s'était fixées à Berlin deux ans plus tôt.

Le communiqué final, dont une des sections a pour titre «L'attractivité de l'EEES et la coopération avec d'autres parties du monde» réaffirme que l'espace européen de l'enseignement supérieur «doit être ouvert et devrait être attractif vis-à-vis d'autres régions du monde». Les Ministres considèrent cet espace

«comme un partenaire des systèmes d'enseignement supérieur dans d'autres régions du monde, qui incite à un échange équilibré d'étudiants et de personnel et à une coopération entre les établissements d'enseignement supérieur. Nous soulignons l'importance de la compréhension et du respect interculturels. Nous souhaitons vivement renforcer la compréhension du Processus de Bologne dans d'autres continents en partageant nos expériences de processus de réformes avec les régions avoisinantes. Nous insistons sur le nécessaire dialogue sur des questions d'intérêt mutuel. Nous jugeons nécessaire d'identifier les régions partenaires et d'intensifier l'échange d'idées et d'expériences avec ces régions. Nous demandons au groupe de suivi d'élaborer et de s'entendre sur une stratégie pour la dimension externe du Processus.»

Ces propos sont particulièrement modérés et prudents. L'Europe se veut désormais partenaire, elle plaide pour la coopération, le partage d'expériences, le dialogue, la compréhension et le respect interculturels. Le terme «attractivité» est utilisé trois fois, une fois en association avec compétitivité, une fois avec coopération, une fois avec ouvert. Les mots associés à celui d'«attractivité» attestent que le ton s'est profondément transformé, pour passer de l'imposition impériale à l'invitation au dialogue.

Le sommet de Londres

Le sommet de Londres est d'abord un bulletin de victoire, les ministres ont confirmé ce qui se présentait depuis quelques années, à savoir que l'espace européen de l'enseignement supérieur serait réalisé en 2010. Le moment est aussi à la consolidation, à la vérification des acquis: les ministres ont souhaité qu'un rapport leur soit remis, qui inclue «une évaluation indépendante de l'ensemble des avancées du processus de Bologne qui ont été réalisées dans l'espace européen de l'enseignement supérieur depuis 1999». Tous les observateurs le savent, le processus a été le prétexte ou l'occasion de multiples réformes, la majorité d'entre elles ont permis aux systèmes d'enseignement supérieur des pays signataires de se rapprocher du schéma général défini à Bologne en 1999, mais il reste bien du chemin à faire pour que les titres et diplômes soient réellement comparables. Par ailleurs, de nombreux changements n'ont été que cosmétiques et n'ont pas eu d'effet sur la façon dont est organisé l'enseignement. Le moment est donc venu de faire un sérieux inventaire, qui aidera à prendre ensuite les mesures indispensables pour homogénéiser ces pratiques.

Le sommet de Londres est aussi celui de l'hésitation. Les structures légères du processus de Bologne ont prouvé leur efficacité, puisque l'objectif de créer l'espace européen de l'enseignement supérieur a été atteint dans les délais prévus. Faut-il alors les dissoudre ou les maintenir en leur donnant un autre but? À quelle instance est-il par ailleurs opportun de confier le pilotage de l'espace européen de l'enseignement supérieur?

C'est sur ce fond d'interrogations encore sans réponse qu'un intérêt très significatif a été accordé à la dimension externe du processus de Bologne. Sans que le terme soit explicitement prononcé, la question de la construction de l'espace mondial de l'enseignement supérieur est désormais posée de façon officielle.

«Nous nous réjouissons que dans de nombreuses parties du monde, les réformes de Bologne aient créé un intérêt considérable et suscité des discussions entre partenaires européens et internationaux sur toute une gamme de questions. Celles-ci incluent la reconnaissance des qualifications, les avantages de la coopération fondée sur le partenariat, la confiance et la compréhension mutuelles, et les valeurs sous-jacentes

du Processus de Bologne. Par ailleurs, nous prenons acte des efforts accomplis dans certains pays d'autres parties du monde pour rapprocher davantage leurs systèmes d'enseignement supérieur des principes énoncés dans le cadre du Processus de Bologne. Nous adoptons la stratégie relative à "L'espace européen d'enseignement supérieur dans le contexte mondial" et travaillerons pour développer les domaines clés en matière de politique pour : améliorer l'information sur, et promouvoir l'attractivité et la compétitivité de l'EEES ; renforcer la coopération fondée sur le partenariat ; intensifier la politique de dialogue ; et améliorer la reconnaissance. Ce travail devrait être appréhendé en relation avec Les lignes d'orientation pour la qualité de l'enseignement supérieur transnational de l'OCDE/UNESCO. »

La stratégie relative à « L'espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial » invite à

« s'attacher à deux priorités. D'abord, améliorer les informations disponibles sur l'EEES en développant le site Internet du secrétariat du Processus de Bologne et en prenant appui sur le manuel de Bologne (Bologna Handbook) de l'EUA ; et ensuite, améliorer la reconnaissance. Nous appelons les établissements d'enseignement supérieur, les centres ENIC/NARIC et les autres autorités compétentes en matière de reconnaissance au sein de l'EEES, à évaluer les qualifications provenant des autres parties du monde avec la même ouverture d'esprit que celle qu'ils attendent de l'évaluation, ailleurs dans le monde, des qualifications européennes, et de fonder cette reconnaissance sur les principes de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance. »

La distinction opérée entre les deux objectifs confirme le changement de philosophie de la part des ministres européens. Ils conservent bien entendu l'objectif, dont la pleine légitimité a déjà été rappelée dans ces pages, de promouvoir l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Dans le même temps, ils ont désormais une attitude de respect et d'ouverture par rapport aux autres régions du monde. Il est bien question de réciprocité, et les instructions données aux autorités compétentes sont dénuées de la moindre ambiguïté à ce sujet, il s'agit d'évaluer les qualifications formées dans les autres régions du monde avec autant d'ouverture que celle qui est attendue des partenaires des autres régions du monde quand ils évaluent les qualifications formées en Europe.

Le terme d'attractivité revient trois fois dans ce communiqué, il est systématiquement associé à celui de compétitivité, de l'Europe une fois, de l'espace européen de l'enseignement supérieur deux fois. Dans aucun autre communiqué, il n'avait été associé de façon aussi exclusive et fermée au terme de compétitivité. La note qui présente « l'espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial » insiste elle aussi sur la nécessité de promouvoir l'espace européen de l'enseignement supérieur pour renforcer son attractivité et sa compétitivité à travers le monde. La réaffirmation répétée du lien entre ces deux notions a une puissance doctrinale : le modèle de fonctionnement préconisé par les promoteurs de Bologne n'est pas neutre, il repose sur la compétition entre les universités comme entre les pays. Cette compétition est chargée a priori de toutes les vertus, elle est censée favoriser l'amélioration de la qualité de l'enseignement aussi puissamment qu'elle doit contribuer à la compétitivité de l'économie européenne. Seul le passage par l'épreuve de la compétition est susceptible de rendre l'enseignement supérieur européen attractif. L'ouverture aux différences des autres pays est totale, mais certains sujets sont d'office exclus de la discussion, ce sont ceux qui concernent la meilleure façon de réguler l'enseignement supérieur.

« [...] Competition among European countries – and other world countries – as well as among individual higher education institutions is needed to strengthen the quality of higher education, research and teaching potentials in order to broaden access and to promote flexible learning paths, to attract more international students, to make higher education more efficient, etc. Only this kind of competition could lead to an enhanced competitiveness of the EHEA as such. On the other hand, highly competitive European higher education could substantially contribute to the competitiveness of the European economy, trade, and centres of excellence [...]. » (Zgaga 2006:IX).

Par ce qu'elles sont en profonde résonance avec les accents relevés dans le communiqué de Londres, ces lignes sont explicites : l'Europe entend proposer crânement son exemple pour favoriser l'apparition d'un espace mondial de l'enseignement supérieur régulé exclusivement par la dynamique de coopération-compétition qui a fait le succès du processus de Bologne. Dans cette dynamique, les règles de la compéti-

tion, les manières d'évaluer chaque partenaire, les éventuels systèmes de pénalisation, les critères de sélection des arbitres et les limites de leur rôle sont définis en commun, a priori sans tabou. L'espace de jeu peut alors être investi par tous les partenaires qui sont postulés disposer de chances comparables de tirer un avantage substantiel de leur entrée dans la compétition. Mais l'absence de tabou qui caractérise le moment du choix des règles du jeu va de pair avec un accord très profond sur les référents idéologiques, ce qui les exclut radicalement de la négociation. En Europe, cet accord sur les fondements idéologiques a été porté à l'explicite lors de la rencontre de Salamanque, les 29 et 30 mars 2001. C'est au cours de cette rencontre, organisée pour préparer le sommet de Prague, que la CRUE (Confédération des conférences des recteurs de l'Union européenne) et la CRE (Association des universités européennes) ont fusionné pour créer l'EUA (*European University Association*) qui, depuis ce moment, est la seule organisation chargée de représenter les universités européennes¹³. Les trois cents institutions réunies à Salamanque ont affirmé leur soutien aux principes de la déclaration de Bologne et ont énoncé les buts qu'elles entendaient poursuivre. Elles ont confirmé leur adhésion aux principes de la *Magna charta universitatum* dont elles ont, pour l'occasion, livré une nouvelle interprétation qui en révisé très largement le sens. La *Magna charta universitatum* souligne l'indispensable « liberté de recherche, d'enseignement et de formation », elle définit l'Université comme « une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement. Pour s'ouvrir aux nécessités du monde contemporain, elle doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique ». Une décennie plus tard, la déclaration de Bologne s'est appuyée sur cette charte pour affirmer que « l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques ». La liberté de recherche, d'enseignement et de formation n'est plus du tout évoquée dans la déclara-

13. L'EUA est ouverte aux universités européennes qui souhaitent y adhérer individuellement et aux conférences nationales de recteurs des pays signataires de la Convention culturelle européenne. En 2001, elle regroupait 569 membres, en novembre 2007, elle en comptait 791 qui proviennent de 46 pays d'Europe.

tion de Bologne, l'autonomie des universités est devenue le moyen de leur ajustement au marché, elle a cessé d'être la condition de leur résistance aux pensées communes. C'est clairement à cette lecture de la *Magna charta universitatum* que se sont ralliées les universités réunies à Salamanca qui ont déclaré :

« Les institutions d'enseignement supérieur acceptent les défis de l'environnement concurrentiel dans lequel elles opèrent au niveau national, européen et mondial mais, pour ce faire, elles ont besoin de la liberté nécessaire en matière de gestion, d'un cadre réglementaire plus souple et plus positif comme de financements équitables à défaut desquels elles seront placées en situation désavantageuse tant pour affronter la concurrence que pour développer la coopération. »

Cette vision de l'enseignement supérieur est aisément compatible avec celle que défend la stratégie de Lisbonne qui l'envisage essentiellement comme l'instrument d'un développement économique postulé potentiellement infini. Elle est tout aussi compatible avec les interprétations les plus hardies de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de l'Organisation mondiale du commerce qui y repèrent le projet d'ouvrir toutes les frontières nationales aux fournisseurs transnationaux de services d'éducation. La stratégie relative à « L'espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial » a réaffirmé la centralité des principes d'autonomie institutionnelle et de liberté académique. L'accord idéologique dépasse les frontières de l'Europe, il est partagé par les grandes instances internationales qui adhèrent aux principes du libre marché.

Le problème est celui du transfert aux pays du Sud des recettes qui ont été efficaces dans les pays du Nord. Les différences dans les ressources disponibles et plus encore dans les rapports entre les nombres d'étudiants et les ressources disponibles distribuent de la façon la plus inéquitable les chances, pour les institutions, de tirer des avantages substantiels de leur entrée dans la compétition universitaire mondiale. Les mêmes remèdes risquent donc de produire des effets contrastés, voire opposés. Si l'expérience de la dernière décennie tend à prouver que la mise en compétition des universités européennes n'a apparemment pas eu des effets massivement négatifs sur elles, rien ne permet d'affirmer que la même prescription n'aura pas des effets destructeurs

sur des institutions du Sud moins bien dotées. La logique de compétition pose d'autant moins de problèmes qu'elle se déploie dans un univers de ressources illimitées et peu coûteuses à mobiliser : chaque université est censée disposer à la fois d'un réservoir de chercheurs aspirant à atteindre le meilleur niveau international et d'un tissu productif prêt à réviser ses *modus operandi* pour les ajuster aux recommandations des savants du moment. Ces deux conditions ne sont pas systématiquement réunies dans les universités du Sud (ni du reste dans toutes les universités de la périphérie du Nord). Sans elles, les logiques de compétition fonctionnent-elles encore ou, plus précisément, ont-elles une chance d'être aussi favorables à tous les compétiteurs ? Il semble bien sûr que non, ce qui ramène à la suggestion déjà énoncée dans ces pages, selon laquelle l'urgence serait désormais moins d'installer les conditions d'une compétition universitaire mondialisée que de mettre au point un agenda commun centré sur la résolution des problèmes les plus graves et l'utilisation la plus judicieuse et la plus équitable des ressources disponibles.

Vers la construction d'un espace mondial de l'enseignement supérieur

Le glissement de l'europpéen au mondial

Le projet exprimé par les ministres réunis à Bergen, confirmé à Londres deux ans plus tard de conclure des accords avec les autres régions du monde n'est pas neuf, des coopérations sont d'ores et déjà en place, notamment grâce au soutien que la Commission européenne leur a accordé. Les programmes ALFA et TEMPUS, qui concernaient respectivement l'Amérique latine et des pays situés aux marches de l'Europe, sont les plus connus de ceux qui ont été déployés pour soutenir ces coopérations.

La dynamique du processus de Bologne pourrait donc accélérer l'harmonisation mondiale des systèmes d'enseignement supérieur. Elle viendrait ainsi en appui à l'UNESCO, qui a organisé des conférences régionales en 1997 et 1998 avec l'objectif de permettre à chaque région du monde de produire un plan d'action pour réformer son enseigne-

ment supérieur et de préparer la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur qui s'est tenue en octobre 1998 à Paris (UNESCO 1998a). C'est à ce moment-là que le processus lancé à la Sorbonne a croisé le projet de l'UNESCO de coordonner l'enseignement supérieur aux échelons régional et mondial (Charlier, Croché 2003): dans son discours introductif à la conférence mondiale, Lionel Jospin a fait allusion à la rencontre de la Sorbonne, il a annoncé le rendez-vous de Bologne (Jospin 1998). Avant même d'être doté d'un nom, le processus de Bologne avait ainsi acquis de la notoriété et une réputation flatteuse. Il n'a pas cessé d'être cité par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, l'OCDE, l'UNESCO et la Banque mondiale comme un exemple de bonne pratique à suivre sur les autres continents où des réformes comparables à celle de la région d'Europe ont été engagées.

Le programme européen Erasmus/ECTS lancé en 1987 par la Commission européenne a servi de modèle pour les réformes sur les autres continents. Au cours d'une conférence internationale sur les réformes dans l'enseignement supérieur organisée en 2001, le représentant de la Banque mondiale a déclaré que

« the further development of the ECTS (European Credit Transfer System) progresses rapidly and it is highly recommended that other nations which have build their tertiary education system on the European tradition are kept informed about the rapid development of such a large international marketplace for students » (Holm-Nielsen 2001 : 11).

Initiatrice de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de 1998, l'UNESCO s'est imposée comme un partenaire essentiel pour promouvoir la « dimension externe » du processus de Bologne. Dans la déclaration adoptée en 1998, elle suggérait déjà un renforcement des collaborations entre les différentes régions du monde. Son plan de travail 1999-2005 a visé à jeter les bases d'une reconnaissance mondiale des études supérieures. Pour ce faire, elle a suggéré que chaque État membre adhère aux conventions des régions autres que celle à laquelle il appartient et envoie des observateurs aux comités des autres régions (UNESCO 1998b). Le forum mondial qu'elle a organisé en juin 2004 sur l'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications a rappelé combien il était indispensable qu'augmente significativement la familiarité avec les qualifications délivrées dans d'autres

régions du monde. À son instigation, la Convention de Lisbonne a été signée par les États-Unis, l'Australie et le Canada, trois des plus grands exportateurs de services éducatifs, ce qui indique que le mouvement de reconnaissance réciproque des titres est entamé (Nyborg 2002 : 22). Les autres conventions régionales sont en cours de révision et ont pris la Convention de Lisbonne pour modèle.

Les réformes entamées en Amérique latine, en Asie et en Amérique du Nord au cours des dernières années portent par ailleurs la trace du processus de Bologne, non que celui-ci les aient toutes inspirées, loin de là, mais parce qu'il a suggéré le sens dans lequel il était bon de conduire le changement. La simplicité de son appareil technique et conceptuel rend le processus de Bologne aisé à comprendre et à interpréter concrètement. Des efforts très importants ont été consentis pour en diffuser le plus largement possible les quelques prescriptions. Ces éléments ont concouru à faire du modèle de Bologne un repère ferme sur lequel ont pu s'appuyer de nombreuses réformes récentes ou en cours.

Un aperçu de réformes en cours dans d'autres régions du monde

Depuis le début du processus de Bologne, la Commission a dégagé des moyens pour en présenter le contenu et les avantages aux régions périphériques. L'extension du « club de Bologne » fait progresser les actions d'information vers des zones de moins en moins proches. Par son programme Tempus Meda, la Commission accepte de financer des projets de collaboration entre des universités d'Europe et du Maghreb ou du Proche-Orient (Maroc, Algérie, Tunisie, Égypte, territoires palestiniens, Jordanie, Syrie, Liban et Israël) pour autant qu'ils aident à mettre en place les principes de Bologne (Croché 2006 : 211). Elle fait de même vers les pays d'Asie centrale avec son programme Tempus Tacis. Une sorte de « club Tempus » est ainsi apparu tout à côté du « club Bologne ». Zgaga (2006) remarque que Tempus est devenu la principale source d'information sur les développements de Bologne, à la fois dans les pays signataires qui ne font pas partie de l'Union européenne et dans ceux qui appliquent les principes de Bologne sans être dans les conditions techniques qui leur permettraient de rejoindre le club de Bologne ou l'Union. Tempus fournit la plate-forme qui facilite les échanges et les transferts d'expériences entre les pays. Une des conséquences en est que

le nombre de pays qui reconfigurent leur enseignement supérieur pour le rendre conforme au schéma de Bologne ne cesse d'augmenter, une pression s'exerce sur ceux qui restent attachés à des structures qui apparaissent de plus en plus dépassées et désajustées par rapport au reste du monde.

En janvier 2006, les ministres de l'enseignement de douze pays méditerranéens (Algérie, Égypte, Espagne, France, Grèce, Italie, Jordanie, Malte, Maroc, Slovaquie, Tunisie et Turquie) ont signé la Déclaration de Catania, par laquelle ils se sont engagés à « activer une coopération structurée pour promouvoir la comparabilité et la lisibilité des systèmes d'enseignement supérieur dans l'espace euro-méditerranéen [...] et à établir des trajectoires communes d'enseignement et de formation basées sur un système de crédits transférables [...] ». L'objectif annoncé est la création de « l'espace euro-méditerranéen de l'enseignement supérieur ».

En 2000, les ministres de l'enseignement supérieur des pays de l'Union européenne et d'Amérique latine et des Caraïbes ont décidé de créer un espace euro-latino-américain de coopération. Le projet ALCUE (*America Latina y el Caribe, Unión Europea*), qui se calque sur l'espace européen de l'enseignement supérieur, a été confirmé dans le plan d'action 2002-2004 qui a mis l'accent sur les procédures d'évaluation et de certification de la qualité. Le nouveau programme d'action établi au sommet de Mexico d'avril 2005 couvre la période 2005-2008 et veut promouvoir la reconnaissance mutuelle des qualifications, établir et développer des programmes communs de mobilité, créer des mécanismes d'évaluation qui reposent sur des critères comparables et rendre l'espace commun davantage visible. Les ministres ont demandé à la Commission européenne et aux agences régionales d'Amérique latine et des Caraïbes de soutenir les actions engagées par le comité de suivi afin de faire de l'espace ALCUE, une réalité pour 2015 (ALCUE 2005). La coopération entre l'Europe et l'Amérique latine est soutenue par plusieurs associations significatives, parmi lesquelles on peut citer le Groupe de Coïmbra, l'EUA (*European University Association*) et le CUIB (*Iberoamerican University Council*). Celui-ci regroupe des universités et des établissements d'enseignement supérieur d'Argentine, de Bolivie, du Brésil, du Chili, d'Équateur, d'Espagne, du Guatemala, du Honduras, du Mexique, du Nicaragua, de Panama, du Paraguay, du Pérou, du Portugal, de la République dominicaine, du Salvador, d'Uruguay et du

Venezuela. Même si des péripéties diverses ont ralenti l'avancée vers la création d'un espace latino-européen d'enseignement supérieur, celui-ci devrait être effectif dans les prochaines années.

Le système ECTS a un équivalent parfait en Asie sous la forme des UCTS (*UMAP Credit Transfer System*). Il est apparu en 1993, en soutien au programme UMAP (*University Mobility in Asia and the Pacific*), qui s'inspire largement du projet européen Erasmus/ECTS. Dès 1996, la compatibilité des systèmes de crédits ECTS et UCTS dans lesquels une année d'étude équivaut à soixante points, a conduit les ministres de l'enseignement des deux régions à projeter de créer un système asiatique/européen. En 2001, le dialogue eurasiatique engagé entre l'AUAP (*Association des Universités de l'Asie et du Pacifique*) et l'EUA (*European University Association*) avait pour but de promouvoir la mobilité entre les deux régions (Mongkhonvanit, Emery 2003 : 50). Ce projet s'est traduit par la création du programme de coopération multilatérale ASIA LINK qui a été décidé par l'Union européenne et l'ASEAN (*Association of Southeast Asian Nations*) pour la période 2001-2006. Son objectif est de former des ressources humaines qualifiées en Asie et d'encourager la mobilité des enseignants et des étudiants entre les deux continents. À cette fin, les ministres des États de ces deux régions ont créé en 2000 le « *People-to-People Exchange Programme* » dans le cadre de l'ASEF (*Asia-Europe Education*), mise en place en 1997 pour promouvoir le dialogue entre les deux régions. Ce projet vise à attribuer une bourse aux étudiants les plus brillants issus d'une des deux régions qui veulent suivre une partie de leurs études dans une université d'un pays de l'autre région.

L'ASEAN a pour mission de promouvoir la coopération entre les pays d'Asie du Sud-Est. Pour stimuler la coopération universitaire, elle a fondé l'AUN (*ASEAN University Network*) en 1995. C'est sous l'égide de l'AUN qu'a été créé le *AUN-Quality Assurance Networking*. La coopération avec l'Europe a été instituée à travers l'AUNP (*ASEAN-EU University Network Programme*), dont une des ambitions était d'installer des relations durables entre les universités des deux aires géographiques. Des conférences de recteurs conjointes ont été organisées sur l'enseignement supérieur et le développement durable à l'Université de Malaya (Malaisie) en octobre 2004 et sur l'éducation sans frontière à l'Université de Leuven (Belgique) en novembre 2005. Des rencontres techniques sur l'assurance-qualité (2003), sur l'autonomie dans l'en-

seignement supérieur (2005) ou sur les ECTS (2005) ont également été organisées.

Depuis quelques années, l'Asie apparaît aux yeux d'universités occidentales comme un réservoir quasiment infini d'étudiants. Il est toutefois indéniable qu'ils sont plus spontanément intéressés à poursuivre des études supérieures en Australie ou aux États-Unis qu'en Europe. Les réformes de Bologne et les actions de promotion qui l'ont accompagné contribuent à attirer en Europe davantage d'étudiants asiatiques que par le passé. Parmi ces actions de promotion, il y a eu, par exemple, sept salons de l'enseignement supérieur financés par Asia-Link et qui se sont tenus respectivement en Chine, en Inde, en Indonésie, en Malaisie, aux Philippines, en Thaïlande et au Vietnam (Zgaga 2006).

En 1999, des représentants des universités et des gouvernements d'Australie, d'Inde, de Maurice, d'Oman, d'Afrique du Sud, du Sri Lanka et de Thaïlande ont lancé le programme d'échanges UMIOR (*University Mobility in the Indian Ocean Region*) (ACOE 2003) qui s'inspire lui aussi de l'expérience européenne.

L'Australie a réussi à se positionner comme une référence majeure de l'enseignement supérieur dans la région Asie-Pacifique. La réunion des vingt-sept ministres de l'enseignement supérieur de la région Asie-pacifique, organisée à Brisbane en avril 2006 sous la présidence du ministre australien, s'est clôturée par un communiqué dans lequel les participants s'accordent sur l'objectif d'augmenter la mobilité des étudiants et la transférabilité des qualifications. Pour les signataires de ce communiqué, la mobilité et les échanges amènent les bases du respect et de la compréhension mutuels, l'enseignement est la clé de la prospérité, de la sécurité et de la paix dans la région Asie-Pacifique. Ces propos lyriques soutiennent les décisions très concrètes de collaborer dans le domaine de l'assurance-qualité, de la reconnaissance des qualifications et des compétences techniques. Zgaga (2006) considère que ce texte est important pour le Processus de Bologne auquel il tente de répondre en renforçant les liens entre les pays de la région Asie-Pacifique. Le contexte n'est toutefois identique, le ministre australien a rappelé que l'enseignement international constituait le quatrième secteur d'activités en termes d'exportation de son pays. L'explosion de la demande de l'Inde et de la Chine, soutenue par leur croissance économique, l'attire que connaissent toutes les universités dont les cours sont donnés en anglais

par des locuteurs natifs ne sont évidemment pas étrangers à ce succès incontestable des universités australiennes.

Les effets du processus de Bologne sont sensibles en Australie, dont le Ministre de l'enseignement considère que son pays risque d'être largué s'il n'aligne pas son système d'enseignement supérieur sur les réformes intervenues en Europe (Zgaga 2006: 74).

« The Bologna Process, whereby a significant number of European countries are working towards greater consistency and portability across their higher education systems, is likely to influence developments in higher education in many parts of the world including our region. It will have important implications for Australian higher education providers as we work to enhance our existing success and reputation as a provider of world-class education to both domestic and international students. [...] The purpose of the paper which I am releasing today is to initiate discussion on the significance of Bologna for Australia and possible Australian responses. The issues must be considered in a broader context – the long-term vision for higher education in Australia. “The Bologna Process” is an important process that is receiving considerable attention, not only within Europe, but from a range of other countries. It presents challenges to, and opportunities for Australia’s relationship with Europe as well as Asia and raises the importance of developing effective multilateral dialogue with Australia’s key Asian education partners about future directions in higher education. » (Australian Government, 2006: 1-2, cité par Zgaga 2006: 74-75).

Cette longue citation atteste que le processus de Bologne contribue à faire évoluer les systèmes d'enseignement supérieur dans la région Asie-Pacifique, qui est pourtant aux antipodes du lieu où il a été lancé. L'avis de la ministre australienne, Julie Bishop, est de ce point de vue bien plus convaincant que celui qui pourrait être recueilli en Europe. Quand elle affirme constater que le processus de Bologne a des effets dans toutes les régions du monde, on ne peut la soupçonner d'une quelconque complaisance. Son diagnostic n'est pas pour autant partagé par tous ses compatriotes, dont certains s'interrogent sur l'opportunité stratégique qu'il y aurait à s'ajuster au modèle de Bologne, quand d'autres soulignent surtout que l'adaptation serait aisée à réaliser. L'objectif de l'Australie est de continuer à développer un secteur rentable d'enseignement international, elle est prête pour ce faire à s'ajuster

aux évolutions en cours. Il faut se rappeler que l'Australie avait déposé sa candidature pour entrer dans le club de Bologne dès avant 2001. C'est notamment suite à cette demande que les promoteurs de Bologne ont arrêté des critères d'entrée dans le club (cf. Croché, dans ce volume).

En 1995, les États membres de l'ALENA (Accord de libre-échange nord-américain qui regroupe les États-Unis, le Mexique et le Canada) ont créé le CONAHEC (*Consortium for North American Higher Education Collaboration*) et le programme de mobilité nord-américaine Conasep (*CONAHEC's Student Exchange Program*). Très rapidement, les représentants des États ont constaté le faible niveau de collaboration internationale, ce qui les a conduits à s'intéresser aux systèmes ECTS et UCTS (HRDC 2000). Le colloque de Calgary de 2002 a recommandé «l'élaboration de mécanismes visant à promouvoir l'assurance qualité et la reconnaissance mutuelle des équivalences académiques» (CONAHEC 2002: 1). En mars 2004, l'AUCC (*Association of Universities and Colleges of Canada*) a présenté le système UMAP/UCTS à la IX^e Conférence nord-américaine sur l'enseignement supérieur qui s'est tenue à Guadalajara (UMAP 2004) dans le but de stimuler la réflexion sur l'installation d'un tel système dans les pays membres du programme. Il est indéniable que le continent nord-américain est la partie du monde où le processus de Bologne suscite le moins d'intérêt et semble le moins bien connu (cf. aussi Bernatchez, dans ce volume). Ceci ne signifie pas que les systèmes américain et européen ne sont pas compatibles, ni que les promoteurs du processus de Bologne n'ont pas voulu augmenter cette compatibilité autant qu'il était possible de le faire.

Les défis particuliers à relever par les régions restées à l'écart

La liste des réformes présentée ci-dessus n'est pas exhaustive. Elle montre toutefois que les orientations des réformes envisagées ou en cours en Europe, en Amérique latine, dans la région Asie-Pacifique et en Amérique du Nord présentent de grandes convergences. Elles sont calquées sur des modèles identiques et installent les conditions qui permettront à des collaborations de s'établir entre les systèmes d'enseignement supérieur des grands pôles régionaux. Aucun système ne tente le pari suicidaire de s'isoler des autres. Une logique de compétition universelle s'est imposée, elle n'a pu le faire que parce que les compéti-

teurs se sont entendus sur les règles du jeu et se sont efforcés de rendre leurs offres comparables et de permettre aux usagers de changer de système à chaque passage de cycle.

Les États arabes et de la région d'Afrique sont encore partiellement à l'écart de l'évolution en cours. Les rapports de suivi de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur ne sont pas optimistes en ce qui les concerne. Celui qui traite de la région arabe appelle les États à reconsidérer leur enseignement supérieur et à s'aligner sur les tendances internationales (UNESCO 2003a:5). Pour la région Afrique, le rapport de suivi met en évidence les faibles progrès en matière d'accès, de financement, de recherche et d'accès aux TIC (UNESCO 2003b). Plusieurs signes peuvent toutefois être interprétés de façon positive. Par exemple, « un espace africain de l'enseignement supérieur est en cours de construction » (Seddoh 2003:36), dans le cadre du Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD 2002), même s'il tarde de toute évidence à se mettre en place. De la même façon, la création de l'*Arab Society for Quality Assurance in Education* (ASQAE), en 2005, atteste que cette région du monde n'entend pas se laisser imposer des critères de qualité et qu'elle veut mettre au point ceux qui correspondent au plus près à son histoire et à sa sensibilité. Des universités marocaines se sont appropriées le modèle de Bologne de façon originale et résolue et sont d'ores et déjà prêtes à accompagner des universités de pays voisins dans leur cheminement vers le modèle de Bologne. L'Afrique du Sud a développé, en collaboration avec des agences internationales, des procédures d'évaluation de la qualité qui ont été appliquées aux fournisseurs d'enseignement supérieur (MBA) actifs sur son territoire et en ont assuré une sélection raisonnée. En Afrique du Sud comme en Afrique de l'Est, le modèle anglo-saxon et l'ouverture aux échanges internationaux facilitent le passage sans douleur au référentiel de Bologne.

Les situations les plus problématiques se rencontrent aujourd'hui dans les universités francophones d'Afrique subsaharienne. Ce sont aussi celles qui paraissent les plus à l'écart des forums où se discutent les orientations des systèmes d'enseignement supérieur. Leurs représentants, contrairement à ceux d'autres régions du monde, n'ont jamais, à ce jour, participé comme observateurs aux sommets du processus de Bologne. Même quand des séminaires ont été consacrés à la dimension externe du processus de Bologne, les pays francophones d'Afrique sub-

saharienne n'y ont guère participé. C'est le cas du séminaire nordique sur la dimension externe qui s'est tenu à Oslo en 2007. Il constituait la dernière étape du plan 2005-2007 du BFUG. Le Cameroun y a été le seul pays africain francophone représenté parmi les anglophones (Afrique du Sud, Ghana, Kenya et Ouganda) et lusophone (Mozambique). Des initiatives volontaires ont été prises ces dernières années pour aider les pays d'Afrique subsaharienne francophone à s'aligner sur un standard qui s'affiche de plus en plus clairement comme universel, mais elles restent trop modestes. La plupart des responsables des universités de cette partie du monde sont très conscients des enjeux, ils n'ont pas pour autant la possibilité pratique de soumettre les institutions qu'ils pilotent à d'autres références. Étouffées par l'augmentation rapide du nombre de candidats qu'elles doivent accueillir, qui dépasse systématiquement la croissance des moyens qui leur sont accordés et que les efforts en vue de garantir l'éducation pour tous vont nécessairement accélérer encore d'ici quelques années, les universités d'Afrique francophone tentent avec peine de faire face et de se projeter dans l'avenir.

Il est loin d'être évident que leurs structures internes soient adaptées et les prédisposent à l'exercice d'introspection et d'auto-évaluation que l'ajustement au processus de Bologne appelle. En caricaturant, celui-ci peut en effet être appliqué de deux manières, en en suivant la lettre ou en en suivant l'esprit. La première manière est peu intéressante, elle consiste à introduire les modifications formelles que les prescriptions de Bologne invitent à exécuter. Le premier cycle est ainsi uniformément porté à trois années quand le second passe partout à deux ans. Dans la foulée, une formule mathématique simple permet de traduire le nombre d'heures que l'enseignant passe en salle de cours en ECTS. La seconde manière d'appliquer Bologne est plus intéressante, et est aussi bien plus exigeante. Elle consiste à faire table rase des réponses que les habitudes et l'inertie institutionnelle ont stabilisées, à questionner toutes les évidences sur lesquelles fonctionnait l'université qui choisit de s'aligner sur l'esprit de Bologne. Au départ d'une interrogation apparemment simple qui porte sur le type d'universitaire qu'il s'agit de former afin qu'il puisse s'épanouir en rendant les meilleurs services à sa société, il s'agit de se demander quels types d'expériences formatives lui seront les plus utiles, de quelles manières il convient d'orienter sa formation pour qu'elle le conduise au résultat attendu. Les réponses à ces questions conduisent à attribuer un certain nombre d'ECTS à un apprentissage,

elles permettent de déterminer le nombre d'années nécessaires à arriver à une compétence utilisable sur le marché dans un domaine donné.

Envisagé de la sorte, le processus de Bologne n'est pas porteur seulement de contraintes de forme auxquelles il serait possible aux universités de satisfaire moyennant une réforme cosmétique de leurs structures. Il les conduit à évaluer la pertinence de toutes leurs pratiques, ce qui entraîne nécessairement des effets déstructurants qui les affectent dans leur totalité. Il convient d'ajouter que la majorité des universités européennes qui ont choisi de s'inscrire dans le modèle de Bologne ont procédé à un *aggiornamento* prudent et progressif. Très souvent, la conversion en ECTS de la valeur des cours précédemment exprimée en «heures professeurs», n'est le résultat que d'un bricolage administratif. Celui-ci a ses limites et il produit son lot de bizarreries, parmi lesquelles on peut citer comme exemples qu'un même cours, dans un même cursus, n'a pas la même valeur ECTS dans deux universités voisines, ou encore que deux étudiants assis sur le même banc du même amphithéâtre de la même université, qui sont appelés à subir la même épreuve avec le même enseignant sont crédités, en cas de réussite, d'un nombre différent d'ECTS parce qu'ils suivent des programmes différents qui n'affectent pas le cours en question de la même valeur.

Ces exemples, comme ceux qui ont été donnés précédemment, visent à restituer son épaisseur humaine au processus de Bologne. Ceux qui l'ont expérimenté ont été amenés à se l'approprier, c'est-à-dire à relire ses finalités avec leur sensibilité nourrie du terrain où ils entendaient en implanter concrètement les principes. L'ensemble des expériences et des échanges dont elles ont fait l'objet a donné naissance à une *doxa* qui n'a rien d'universel. Des modes opératoires ont fait leurs preuves dans la partie d'Europe où ils ont été testés, rien ne dit qu'ils resteront efficaces quand ils seront mis à l'épreuve en Afrique.

Conclusion : plaidoyer pour l'esprit de Bologne

Le processus de Bologne est une initiative politique au sens le plus fort du terme. En des temps où les décideurs ont de plus en plus tendance à se réfugier derrière des données empiriques et des suggestions dictées par l'expertise (les *evidence-based policies*), le processus de

Bologne a vu des responsables politiques fixer des lignes d'engagement et proposer un authentique projet de réorganisation de l'enseignement supérieur¹⁴. Pour y arriver, ils ont fait violence à quelques vérités historiques. Si l'objectif poursuivi ne justifie pas les moyens déployés pour tenter de l'atteindre, il permet de comprendre pourquoi ils ont été choisis. Proposer un projet appelé et visant explicitement¹⁵ à bousculer un certain nombre de pratiques et de références n'est jamais une opération indolore ni dépourvue de risques. Celui qui s'avance à tout intérêt à tenter de définir lui-même les termes dans lesquels le problème qu'il veut résoudre doit être posé et les limites à l'intérieur desquelles les solutions doivent être trouvées. Les deux travestissements de la vérité historique commentés dans ces pages avaient cette fonction¹⁶. L'affirmation du huit centième anniversaire d'une Université de Paris qui n'existe pourtant plus que morcelée en treize entités, donnait au ministre le droit de convoquer la réunion de la Sorbonne, elle lui conférait l'autorité de proférer une parole portée par une histoire longue. La confiscation de l'Université au profit de l'Europe complétait la construction : la solution devait être trouvée à l'intérieur des frontières de l'Europe, là où l'Université est née et a prospéré pendant trois quarts de millénaire. Les deux travestissements sont complémentaires, ils supportent un projet clairement politique, ils sont opérés pour imprimer des traces qui resteront marquées quand les ministres auront changé et qui imposeront une direction à l'action de ceux qui leur succéderont.

Même si son objectif explicite, à savoir la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur sera réalisé en 2010, le processus de Bologne est très loin d'être achevé, et c'est partiellement un corollaire de sa nature éminemment politique. Des balises sont progressivement installées, qui restreignent les zones d'incertitude et limitent les marges de manœuvre des partenaires engagés dans le processus. Des

14. Ce constat est établi indépendamment de l'appréciation de la qualité et de l'orientation de ce projet.

15. Cf. entre autres la lettre de mission adressée par Claude Allègre à Jacques Attali : « Il est en outre impératif que tout notre dispositif d'enseignement supérieur s'imprègne, tant au niveau du recrutement qu'à celui de la formation, de l'esprit d'innovation, de création, d'entreprise et d'initiative. »

16. En plus d'une fonction de mobilisation, qui passait par la stimulation de référents identitaires français (le huit centième anniversaire), européens (l'Université est née en Europe) et anti-américains.

tensions s'expriment avec une vigueur croissante entre la tendance, conduite par la Commission européenne, qui souhaiterait que le processus soit de plus en plus contrôlé et encadré, afin d'être mis au service du projet de réaliser une Europe de la connaissance forte et intégrée et la tendance inverse qui veut avant tout que les souverainetés nationales en matière d'enseignement supérieur soient scrupuleusement respectées. Ces tensions génèrent parfois des incidents, des déclarations tapageuses ; de façon plus constante et plus insidieuse, elles nourrissent des stratégies de prise de contrôle d'un côté, de résistance de l'autre. Il en résulte que le processus de Bologne accompagne à la fois des réformes qui visent à faciliter les échanges et les mobilités et d'autres qui établissent des durées ou des formes d'études qui n'ont d'équivalent dans aucun des pays participant à l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Les deux tendances sont davantage complémentaires que contradictoires et expriment des choix nationaux qui distinguent les filières qui gagnent à être reliées à leurs homologues sur une scène internationale et celles qu'il ne paraît pas utile d'ouvrir davantage. La variété des pratiques, l'inventivité dont elles témoignent incitent à estimer que le processus de Bologne est susceptible de déclinaisons multiples et qu'il doit être pris non comme un catalogue de contraintes formelles mais comme un espace de projets variés. L'interconnexion qu'il aide à établir entre des universités inscrites dans des sociétés très différentes ne profitera à toutes que si chacune s'efforce de répondre aux sollicitations qui lui sont adressées au plan local.

Après avoir connu un premier temps d'eurocentrisme, le processus de Bologne s'est ouvert au monde de manière très positive. Deux éléments paraissent importants à retenir de cette ouverture.

D'une part, les promoteurs du processus de Bologne et tous leurs alliés souhaitent que l'esprit de Bologne soit amplifié et guide la construction soit d'un espace mondial de l'enseignement supérieur, soit la fondation de vastes espaces régionaux de l'enseignement supérieur interconnectés. Dans cet esprit de Bologne, un élément doctrinal paraît actuellement non négociable : la régulation n'est envisagée que par le biais de la compétition entre les universités, entre les pays, entre les régions du monde.

D'autre part, à l'intérieur de cette enveloppe doctrinale, toutes les négociations sont possibles et encouragées. Ceci reste logique, toutes

les innovations qui apparaîtront dans le cadre imposé pourront être interprétées comme des conséquences positives de sa qualité.

Pour les pays du Sud qui n'ont pas encore effectué le « basculement » l'esprit de Bologne apparaît au moins aussi habilitant que contraignant. Parce qu'il demande la mise en place de dispositifs d'auto-évaluation collective auxquelles participent toutes les catégories de personnels et d'étudiants, il introduit de nouvelles dynamiques dans les universités. Parce qu'il change les instruments traditionnels de mesure, notamment en faisant intervenir les ECTS, il aide à reprendre à nouveaux frais la définition des rôles qui peuvent être correctement remplis par les universités. Le travail d'auto-évaluation, accompagné et validé par des pairs d'autres institutions, doit déboucher sur la définition de ce qui sera recherché comme spécificité par l'université. La qualité connaît des déclinaisons concrètes multiples, il convient que les membres d'une communauté universitaire s'entendent sur les critères pratiques qui expriment au plus près l'image qu'ils s'en font. Dans les contextes où le chômage des diplômés est massif, il serait difficile d'imaginer que le taux de mise à l'emploi par diplôme ne soit pas un critère essentiel de mesure de la qualité. Justifiés par des analyses précises des problèmes rencontrés par les populations locales, les critères de qualité doivent arrimer l'université à son territoire : nourris par les échanges avec leurs collègues du monde entier, les chercheurs auront d'autant plus de chances de proposer des réponses à portée universelle aux questions qui leur seront posées que l'espace d'expérimentation sera précisément circonscrit.

Au-delà de la mise en place du LMD en France : un nouveau cadre pour penser les politiques d'éducation et de formation

PAR JEAN-LOUIS DEROUET

PROFESSEUR À L'UMR ÉDUCATION & POLITIQUES INRP

La France apparaît comme le bon élève du LMD. Tout d'abord c'est le ministre Claude Allègre qui a lancé le mouvement en 1998 à la Sorbonne. Ensuite, les Universités sont soumises tous les quatre ans à une contractualisation avec l'État. Leurs propositions en matière de financements, de postes et de diplômes ne sont validées que si elles s'inscrivent dans les orientations ministérielles. Toutes auront donc mis en place, au moins formellement, un système LMD en 2006 ou 2007. Une surface aussi lisse invite à regarder ailleurs. L'objet de cette contribution ne se limite donc pas à l'étude de la mise en place du LMD en France, même si la manière dont la logique 3-5-8 s'insère dans un tissu historique organisé d'une manière différente pose de nombreuses questions. Il s'agit aussi de mettre en évidence des changements qui, sans être directement liés au LMD, s'inscrivent dans la même mouvance et auront peut-être à terme des conséquences plus importantes : c'est par exemple, en amont, la fin d'une « exception française » d'État fort qui reformulait les mots d'ordre internationaux ou, en aval, un changement du mode de formation des élites.

L'enjeu profond : mettre fin à l'exception française et plonger le système éducatif français dans le « grand bain » de la concurrence internationale

La première de ces évolutions correspond à un projet, qui était celui de Claude Allègre, ministre de l'Éducation du gouvernement de Lionel

Jospin de 1997 à 2000. Jusque-là, l'influence des mots d'ordre internationaux était repensée par les traditions de l'administration française. L'histoire de la mise en place du collège unique est sur ce point éloquente. La «loi de modernisation du système éducatif» de 1975 correspond certes à une orientation portée par l'OCDE qui prône le rassemblement de tous les élèves au sein d'une «école compréhensive» jusqu'à quinze ou seize ans. Toutefois, sa mise en œuvre s'est située dans le prolongement d'un débat français qui remonte au projet d'école unique inscrit par Ferdinand Buisson au programme du parti radical en 1909 (Prost 1981). L'histoire de ce projet est scandée par des références aussi mythiques que le programme des Compagnons de l'université nouvelle après la première guerre mondiale et le plan Langevin Wallon à la Libération. Celui-ci se démarque assez nettement du modèle de l'école compréhensive porté par les organisations internationales, en particulier pour ce qui concerne la définition des contenus. Son objectif est de maintenir et d'étendre la tradition de haute culture de l'ordre secondaire, non de constituer une «culture moyenne» qui fonde la citoyenneté ordinaire. Les débats ont été vifs au moment de la mise en œuvre de la réforme et jusqu'au rapport de Louis Legrand *Pour un collège démocratique* (1982), mais le résultat ne fait pas de doute: le projet curriculaire du collège unique français correspond beaucoup plus au programme d'accès des classes populaires à la culture de l'ordre secondaire qu'à la conception anglo-saxonne (Derouet 2002). On peut le déplorer, penser que cet objectif est irréaliste et que ce choix constitue une des causes de la crise actuelle (Dubet, Duru-Bellat 2000). Il n'en manifeste pas moins une indépendance qui a disparu à la fin du xx^e siècle.

Cette évolution est d'autant plus importante qu'au même moment, le message porté par les organisations internationales a changé. Les trente glorieuses avaient suscité un projet de démocratisation fondé sur des dispositifs d'éducation compréhensive soutenus par la mise en place de pédagogies compensatoires pour les élèves en difficulté. La crise de 1973 a remis en cause cet optimisme. Le rapport *A Nation at Risk* aux États-Unis (1983) élargit le cadre de référence. La question n'est plus l'égalité ou la cohésion à l'intérieur d'une société, mais la capacité d'un pays à faire face à la concurrence internationale. Il s'ensuit un déplacement des enjeux. Les politiques compensatoires mobilisent des moyens importants pour des résultats difficiles à évaluer. Ne serait-il

pas plus pertinent de les affecter à la formation d'élites capables de maintenir le rang du pays dans la compétition internationale ?

Une bonne formation de base reste nécessaire pour la masse : la qualité de la main-d'œuvre constitue évidemment un atout dans un univers de concurrence. Pour cela, il faut revenir aux fondamentaux (*Back to basics*) tout en tenant compte d'une autre contrainte : la dépense d'éducation ne doit pas accroître la pression fiscale. Dans une économie mondialisée, celle-ci entraîne la délocalisation des activités et des emplois. Il faut donc que la dépense soit maîtrisée et qu'une partie au moins soit transférée vers les régions et les familles, ce qui implique de leur accorder certains pouvoirs (Hutmacher 2005).

Les organisations internationales proposent donc au secteur de l'éducation et de la formation de sortir de la crise ouverte en 1968 en suivant le modèle qui a permis au capitalisme de sortir de la crise en 1973. Luc Boltanski et Ève Chiappello caractérisent ce « nouvel esprit du capitalisme » à partir de l'étude des manuels de management (2000).

« Autocontrôle, autojustification (et non autogestion) en équipes pluridisciplinaires, logique participative dans une entreprise en réseau, flexible et innovante, sont désormais les maîtres-mots du néomanagement, l'étalon à l'aune duquel se mesure la grandeur des êtres et des choses est la capacité à générer de l'activité. S'insérer dans des réseaux, impulser des projets, être adaptable, flexible, polyvalent, autonome mais encore doué d'intuition, de compétences relationnelles, savoir prendre des risques ou inspirer confiance sont désormais les qualités requises de celui ou celle qui n'est plus "cadre" mais "chef de projets", "manager" ou "coach" » (Frétigné 2001).

On retrouve cette orientation dans les préconisations des organisations internationales : une autonomie des établissements qui libère la capacité de projet des individus et des organisations ; une gouvernance locale qui met sur le même plan partenaires publics et privés ; une structuration des établissements en réseaux internationaux plutôt qu'en systèmes nationaux, un décloisonnement entre le temps des études et la formation professionnelle pour constituer des réseaux de formation tout au long de la vie ; un objectif général de flexibilité et de mobilité de la main-d'œuvre, etc.

C'est dans ce contexte qu'il faut lire et interpréter la décision de Claude Allègre. Il a souhaité rompre avec la tradition et soumettre le

système universitaire français à l'épreuve de la concurrence internationale. Cela correspondait à la fois à son expérience de chercheur (la confrontation internationale est source de qualité) et à sa volonté de « dégraisser le mammoth », c'est-à-dire de briser les rigidités du système et spécialement ce qu'il considérait comme le corporatisme des enseignants (Derouet 2006). Le fait qu'il ait commencé la mise en place de la nouvelle doctrine par l'Université correspond peut-être à une opportunité. Elle s'inscrit aussi dans le prolongement du rapport *A Nation at Risk* et de son souci de recentrer les efforts sur la formation des élites. Toutefois, la portée de la décision est bien plus large. La décision de Claude Allègre ouvre une période où les injonctions internationales ne sont plus repensées par des instances nationales qui les reformulent et les adaptent en tenant compte en particulier d'une tradition d'État fort. Les frontières sont ouvertes et elles s'appliquent directement. Cet objectif a été formalisé au sommet de Lisbonne. Au terme des traités de Rome, Maastricht et Amsterdam, l'éducation restait du domaine des États. La Communauté ne pouvait intervenir que dans le domaine de la formation professionnelle. La déclaration de la Sorbonne et le processus de Bologne se situent dans ce cadre : même si la perspective est de créer une Europe de l'éducation et de la culture, la décision se présente comme une convergence d'États souverains qui expriment leur volonté d'agir dans le même sens, non comme une mesure communautaire. La démarche change avec le sommet de Lisbonne. Celui-ci affiche un objectif : l'Europe doit occuper la première place dans une économie de la connaissance en 2010. Les politiques d'éducation et de formation doivent s'ordonner à partir de cet objectif et chaque État doit rendre compte aux autres des résultats qu'il obtient. À partir de là se met en place un système de comparaison (*benchmarking*) qui peut déboucher sur un échange de bonnes pratiques (Lawn, Novoa 2005). Nous savons d'ores et déjà que l'objectif ne sera pas atteint mais le dispositif demeure et même se renforce. Pour que la comparaison soit possible, il faut passer d'une évaluation fondée sur les programmes nationaux à des standards de compétence internationaux. Cette conception sous-tend les grandes enquêtes (PISA, TIMSS, IEA, etc.) qui ensuite la diffusent et la vulgarisent (Normand 2005). Même s'ils contestent la manière dont les indicateurs sont construits et dénoncent la logique de palmarès qu'elles nourrissent, les acteurs sociaux tiennent compte de leurs résultats et se mettent en ordre de marche pour obtenir un bon classement lors du prochain passage.

L'histoire de l'objectif de socle commun, qui constitue un des points centraux de la nouvelle loi d'orientation sur l'éducation votée en 2004, illustre ce changement de perspective. Le principe sort tout armé des réflexions des organisations internationales. Face à la crise de l'idéal d'égalité des chances, celles-ci ont engagé une réflexion éthique qui tendait à substituer à la notion d'égalité celle d'équité. Cette démarche a abouti à renforcer les pédagogies compensatoires à partir de l'idée d'inégalités justes. Mais cette politique coûte cher et ses effets sont difficiles à évaluer. Il fallait renouveler la conception de l'équité à partir du cadre fixé par le rapport *A Nation At Risk*, c'est-à-dire le retour aux fondamentaux pour la masse. Cette orientation a débouché sur une proposition concrète : passer de l'idéal d'égalité des chances à l'objectif d'égalité de résultats. On peut schématiser le raisonnement ainsi. L'idéal d'une redistribution des positions sociales entre les générations est utopique. Ce recul serait tout de même moins grave et mieux accepté par les populations si un minimum était garanti à tous. Ce projet se croise avec celui qui concerne la mise en concurrence des systèmes éducatifs. Le socle commun doit être défini à partir de standards de compétences internationaux et constituer une base pour la flexibilité et la mobilité de la main-d'œuvre. Cette orientation sous-tend le programme «*No Child Left Behind*» mis en œuvre par le Président Bush lors de son premier mandat. Il a été repris par la communauté européenne qui a défini le socle de compétences minimales pour une formation tout au long de la vie. La loi d'orientation française reprend les résultats de cette réflexion. Elle tente de les relier à la tradition française du collège unique et, par certains aspects, au modèle de l'État-providence en mettant en avant un de ses aspects : l'État garantit à tous les jeunes vivant en France un certain nombre de savoirs et de compétences minimales à l'issue de la scolarité obligatoire. Il y a à la fois continuité et rupture avec l'idéal de culture commune élaborée par le Plan Langevin Wallon (Mialaret 1997) et travaillé par les pédagogues après la deuxième guerre mondiale (Legrand 1982 ; Romian 2000). Leur définition comprenait de nombreuses dimensions (artistiques, physiques, mais aussi citoyennes) correspondant à un idéal de développement de la personne qui disparaît dans une conception gouvernée par la compétition économique. Surtout, les experts sont tiraillés entre deux exigences contradictoires. La régulation du système repose sur des objectifs mesurables et des comparaisons internationales qui permettent de défi-

nir les niveaux de performance de chaque système. En même temps, l'inquiétude devant les difficultés que rencontrent les enfants de l'immigration amène à demander à l'école de développer une dimension patrimoniale. Plus encore que des savoirs et des compétences, celle-ci devrait inculquer aux futurs citoyens les valeurs qui les rassemblent et promouvoir la constitution d'un espace public où les différences sont à la fois respectées et mises en débat (Gautherin 2005). On voit la complexité des questions auxquelles sont confrontés les experts mais l'essentiel pour notre propos est ailleurs. Dans les années 1970, le mot d'ordre international de l'école compréhensive avait été recomposé à partir de la tradition française de l'école unique. Aujourd'hui, la référence à la tradition nationale constitue-t-elle autre chose qu'un habillage destiné à faire accepter par la France son entrée dans un système gouverné par la concurrence internationale ?

Le ministère de Claude Allègre, exagérément provocant, a été de courte durée mais la nouvelle organisation se met néanmoins en place avec peu de crises et peu de vrais débats. Une raison est sans doute la crise générale de la critique face au mode d'organisation proposé par le nouvel esprit du capitalisme (Van Haecht 2001 ; Derouet-Besson 2001). Celui-ci a récupéré une grande partie des critiques formulées par les sciences sociales des années 1960 et 1970. La dénonciation de l'État Léviathan (Crozier 1987), la mise en cause de la coupure entre l'école et la vie, qu'il s'agisse de l'organisation ou des savoirs qu'elle dispense (Derouet-Besson 2005a) ; la critique du taylorisme et la mise en évidence des capacités d'initiative des acteurs et du caractère structurant du projet etc. Cette récupération lui permet d'occuper tout l'espace et de retourner la puissance de la critique contre elle-même. Il est difficile de défendre la tradition française d'État fort contre la montée du marché sans passer pour un jacobin attardé ; exprimer des réserves vis-à-vis du libéralisme porté par les institutions européennes, c'est prendre le risque d'être taxé de nationalisme ; la défense du droit du travail conquis par le mouvement ouvrier depuis 1848 expose de même à l'accusation de défense d'intérêts corporatistes, etc. Et qui pourrait être contre la circulation des étudiants en Europe et le développement d'un cosmopolitisme qui soumet les valeurs d'une société à l'épreuve d'autres regards ?

Face à un tel projet, il y a donc peu de critiques argumentées. Le brûlot du collectif ABELARD *Universitas calamitatum* (2003) en consti-

tue un exemple et en manifeste en même temps les limites. Il met en évidence les risques d'appauvrissement de la culture et de pensée unique mais en même temps le pseudonyme qu'il choisit et le titre latin le classent du côté d'une tradition facilement dénonçable : celle d'une France qui croit que ses valeurs sont universelles ; voire d'une corporation qui pense régir le monde à partir du sommet de la montagne Sainte-Geneviève. Depuis la querelle déclenchée par le livre de Milner en 1984, la tension est permanente entre une « *philosophia perennis* » qui se réclame de la République (Muglioni 1984) et différents aspects de la modernité. Les adversaires peuvent être les pédagogues, l'Europe ou la mondialisation, la dénonciation reste la même et pose une question qui remonte au moins aux Pères de l'Église : qu'est-ce que la fidélité à la tradition ? Est-ce le maintien des mêmes formes dans un monde qui change ? N'y a-t-il pas aussi des moyens de donner une vie nouvelle aux principes en inventant de nouvelles expressions ? Dans le cas présent, il ne s'agit évidemment pas de se couler dans le cadre proposé par le nouvel esprit du capitalisme mais de s'interroger sur le bon combat : le maintien de la tradition culturelle peut-il ignorer totalement les résultats des sciences sociales et les évolutions économiques ?

À partir de ce constat, il est possible de déplacer le questionnement. Faut-il concentrer l'attention sur le contenu apparent de la réforme ? Celui-ci n'est certes pas sans implications, qui ont déjà été développées (Charlier, Croché 2003). Ces quelques pages voudraient attirer l'attention sur d'autres aspects. Il faut tout d'abord s'interroger sur la prise que ces mesures ont sur le réel. La véritable opposition ne se fait pas voir et argumente peu en public : elle traîne les pieds, fait valoir des difficultés, etc. Ce qui peut être tout aussi efficace et aboutir à une mise en place de la réforme en trompe-l'œil. En même temps, l'Université connaît de vrais changements, qui s'inscrivent dans la même logique que le LMD mais ne lui sont pas directement liés.

Cette analyse sera donc présentée en deux parties. La première étudie la mise en place du LMD en France et ses limites. La République présente une tradition d'enseignement supérieur différencié. L'université rassemble les gros bataillons mais elle est encadrée par des réseaux qui, pour être minoritaires, n'en sont pas moins importants : les grandes écoles et l'enseignement supérieur non universitaire. Ces secteurs n'entrent pas dans le système 3-5-8. S'agit-il d'une « dépendance du sentier » qui rentrera peu à peu dans le rang ou d'un embryon de

résistance qui pourrait vider la réforme d'une partie de son sens? La deuxième étudie quelques changements essentiels qui apparaissent dans l'enseignement supérieur sans être directement liés au LMD. Le premier est le scepticisme qui se développe sur les bienfaits de l'allongement des études. Le passage d'une massification de l'enseignement secondaire et supérieur à une formation tout au long de la vie changerait les bases mêmes du système. Une autre concerne l'ensemble des mesures administratives qui, au nom de l'impératif d'« *accountability* », mettent en place un gouvernement par les normes de qualité européennes. Enfin la substitution d'un cadre de référence international au cadre national entraîne un changement du mode de formation des élites. Un nouveau système de domination se met donc en place, auquel il est pratiquement impossible de résister à visage découvert. Cela implique une interrogation sur les nouvelles formes de résistance qui reposent sur la ruse.

L'inscription du LMD dans un enseignement supérieur différencié: « dépendance du sentier » ou résistance ?

Les politologues interrogent les « mots valises » qu'on retrouve un peu partout sur la planète: autonomie des établissements, formation tout au long de la vie, LMD, etc. Cette omniprésence signifie-t-elle une véritable mondialisation des politiques d'éducation? Peut-être mais il est aussi possible que ces termes s'inscrivent dans des contextes différents qui en reformulent le sens. C'est ce qu'ils appellent la « dépendance du sentier ». Qu'en est-il dans le cas du LMD en France?

L'université est devenue une université de masse (1,5 million d'étudiants) mais elle ne représente qu'une partie de l'enseignement supérieur. L'élite reste formée dans les grandes Écoles. Les concours, très difficiles, nécessitent le passage par des classes préparatoires généralement installées dans les lycées des quartiers bourgeois. Cet ensemble constitue un système essentiel même s'il est numériquement peu important (75 à 80 000 étudiants). Cela fait longtemps que les Universités souhaitent intégrer ce réseau parallèle qui les prive de leurs meilleurs étudiants. Le LMD renforce leur position et les demandes de

la Conférence des présidents d'université. Celles-ci ont néanmoins peu de chance d'aboutir à un moment où l'intérêt pour la formation des élites revient au premier plan. Ce système dual constitue une garantie : les crises des Universités n'affectent pas la reproduction des élites puisque celle-ci est assurée par ailleurs. Il permet aussi de maintenir le mythe de la démocratisation : tout bachelier a accès à l'Université et les droits d'inscription sont peu élevés. Cette massification n'a rien à voir avec une réelle démocratisation mais elle « calme le jobard ». En outre, les décideurs sont souvent issus des grandes écoles et les solidarités restent très fortes. À cela s'ajoutent d'autres secteurs d'élite qui ne prennent en charge les étudiants qu'à partir du troisième cycle et assurent en fait la transition entre l'Université et la recherche : l'École des Hautes Études, le Collège de France, le Muséum, l'Observatoire, etc. Ces établissements peuvent de même s'appuyer sur leur tradition d'excellence pour se tenir en dehors du nouveau système.

Dans un tout autre registre, il existe aussi un enseignement supérieur non universitaire qui prépare à des formations bac + 2. Celles-ci ouvrent sur les métiers du tertiaire et des services (secrétariat, comptabilité, vente, etc.) qui correspondent aux besoins des entreprises. Elles rencontrent en outre la demande de démocratisation de beaucoup de familles populaires. Celles qui hésitent à engager leurs enfants dans des études longues trouvent là un débouché d'autant plus rassurant que les classes de BTS (Brevets de technicien supérieur), installées dans les lycées, restent proches. Les IUT (Instituts Universitaires de Technologie) présentent un caractère universitaire plus affirmé. Certains tentent d'ailleurs d'ouvrir des filières d'excellence reliées à des réseaux internationaux. Leur caractère professionnel en fait cependant des lieux d'accueil des jeunes d'origine modeste.

Même à l'Université, le système 3-5-8 se met en place sans détruire le cursus précédent. Le LMD supprime le niveau bac + 4 qui correspondait à l'ancienne maîtrise. Or beaucoup de concours administratifs (y compris ceux de la fonction publique) recrutent toujours à ce niveau. Les universités sont donc amenées à distinguer le « Mastère 1 » (bac + 4) et le « Mastère 2 » (bac + 5) et à délivrer un certificat en fin de Mastère 1. On peut évidemment considérer cette situation comme transitoire mais il n'est pas envisagé aujourd'hui de changer la définition des concours.

Il est impossible pour le moment de dégager le sens de ces décalages. Certains correspondent peut-être à une période d'adaptation. D'autres

constituent des îlots de résistances qui vident la réforme de son sens en créant de multiples exceptions, voire en maintenant l'ancien système sous le manteau du nouveau.

**Quelques changements de fond dans l'enseignement
supérieur : le doute des classes populaires sur les bienfaits
de l'allongement des études ; la mise en place d'un gouvernement
par les normes de qualité européennes ;
le changement du mode de formation des élites**

Les premières évaluations de la mise en place du LMD montrent des résultats modestes (*Towards the European Higher Education Area 2004-2005*). La mobilité des étudiants reste réduite. Il est sans doute vrai que l'obstacle des langues reste important : les étudiants français maîtrisent mal les langues étrangères et les voyages ne sont pas dans leurs habitudes. Les obstacles financiers ne sont pas négligeables, même si certaines régions offrent des bourses pour la mobilité internationale qui ne sont pas utilisées en totalité. L'essentiel est ailleurs. Le LMD ne constitue qu'un aspect, et pas forcément le plus important, de l'alignement progressif du système français sur les mots d'ordre internationaux : le passage d'un temps des études séparé de la production à une formation tout au long de la vie, une rationalisation de la gestion qui conduit à une concentration et à un alignement sur des normes de qualité européennes, l'intégration de la formation des élites à des réseaux internationaux.

*Le doute sur les bienfaits de l'allongement des études
et le déplacement des espoirs vers la formation
tout au long de la vie*

En 1984, le ministre Jean-Pierre Chevènement avait lancé le mot d'ordre « 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat ». Celui-ci correspondait à une tendance qui avait été identifiée par Antoine Prost (1983) : après le collège unique, le mouvement de massification atteignait les lycées. Le mot d'ordre a été repris avec enthousiasme par la

société. De 1985 à 1995 le pourcentage de jeunes arrivant à la fin de la scolarité secondaire n'a cessé d'augmenter pour atteindre 67 % en 1995. Dans ces conditions, on pouvait penser que si l'objectif fixé en 1984 n'était pas atteint en 2000, il le serait un peu plus tard et le mouvement a naturellement touché l'université à partir de 1995. C'est à ce moment que la courbe a commencé à flotter, puis est retombée. Elle revient en 2004 à 62 %. Ce phénomène n'est pas mis en évidence par les experts ou par la presse ; il est donc peu étudié. Deux interprétations au moins sont possibles. L'une renverrait à l'individualisme méthodologique, c'est-à-dire à une anticipation rationnelle des chances de réussite. Celles-ci étant faibles pour les enfants d'origine populaire, ils n'ont, ni eux ni leur famille, intérêt à consentir les sacrifices qu'impliquent les études longues. L'autre interroge plutôt le mode de scolarisation. La forme scolaire secondaire a été conçue pour les enfants de la bourgeoisie. Un compromis a été conclu avec les classes moyennes dans les années 1930 et il a eu des conséquences très positives des années 1950 au milieu des années 1970. Ce modèle a atteint sa limite. Malgré des efforts importants (pédagogies de compensation, zones d'éducation prioritaire, etc.) il ne parvient pas à mobiliser les classes populaires. Ce qui est en cause, c'est sans doute le projet curriculaire, le rapport au savoir (Charlot, Bautier, Rochex 1992), un mode d'organisation qui sépare l'école de la « vraie vie », etc. Robert Ballion interroge les nouveaux lycéens qui, pour financer leurs études acceptent des « petits boulots » (1994). Ceux-ci sont bien conscients du facteur d'inégalité que constitue cette contrainte. En même temps, ils déclarent que ce contact avec la « vraie vie » les aide à donner du sens aux « épreuves en papier » de l'école. Il est évidemment simpliste d'en tirer la conclusion que la loi doit revenir sur le collège unique et ouvrir une possibilité d'orientation vers l'apprentissage à quatorze ans. En même temps, la situation actuelle, qui voit des élèves travailler « sans autre motivation que la note », et des étudiants qui sont à l'université « non par motivation intellectuelle affirmée, mais parce qu'ils ne trouvent pas de travail, n'est pas saine, ni pour l'école, ni pour les élèves : on est conduit à se demander si la prolongation des études au moins dans certaines filières [...] n'est pas plus destructrice que formatrice » (Duru-Bellat 2006).

Dans ces conditions, faut-il déplacer les espoirs du côté de la formation tout au long de la vie ? C'est la proposition des organisations internationales. Celle-ci correspond aux exigences de flexibilité et de mobilité

que porte le « nouvel esprit du capitalisme ». Mais il est aussi possible de la relier avec la tradition de l'égalité des chances. Il n'est pas juste que les qualifications acquises entre dix-huit et vingt-cinq ans conditionnent l'ensemble d'une carrière. Celles et ceux qui n'ont pas saisi leur première chance dans le temps des études doivent pouvoir rejouer la partie. C'est l'enjeu des écoles de la deuxième chance et surtout de la validation des acquis de l'expérience. Il est difficile pour le moment d'évaluer la validité de cette promesse. Une vraie question émerge : la crise du modèle de démocratisation fondé sur le grand renfermement de l'école et la prolongation du temps des études, mais pour le moment les seules réponses qui existent sont celles par des *think tanks* qui inspirent le nouvel esprit du capitalisme. La déconstruction des diplômes nationaux au profit de la notion de portefeuille de compétences (Jobert, Marry, Tanguy 1995) ne peut être conçue comme un progrès. N'est-il pas possible d'envisager une deuxième modernité dont le projet d'éducation et de formation s'appuierait sur les intérêts des classes populaires ?

*La rationalisation de la gestion des universités :
la mise en place d'un gouvernement
par les normes de qualité internationales*

Le processus actuellement en cours part du célèbre classement de Shanghai. Aucune université française n'apparaît parmi les cinquante meilleures. Cette absence est attribuée à l'émiettement qui disperse les efforts. La conclusion est qu'il faut constituer des unités plus grosses et plus fortes qui répondent aux critères internationaux de qualité.

Ce mouvement entre en composition avec un autre qui tend à déléguer du pouvoir aux régions. L'État national n'a plus les moyens de faire face aux dépenses qu'entraîne la massification de l'enseignement supérieur. La tradition française limite les possibilités de transfert de la dépense d'éducation vers les familles. Toute augmentation des droits d'inscription à l'université risque d'entraîner une révolte. L'État se tourne donc vers les régions, dont certaines sont prêtes à consentir des investissements importants. Les Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) proposent un compromis entre ces deux orientations. Ils créent des unités régionales qui permettent aux collectivités territoriales d'organiser leurs rapports avec les formations universitaires et la

recherche. En même temps, en fédérant les forces qui cohabitent sur un même espace (Universités, Instituts, Grandes Écoles, etc.) ils entament un processus de concentration. Celui-ci s'accompagne d'une rationalisation et en particulier, de l'introduction des règles du management public. Longtemps l'éducation a été classée parmi les impératifs catégoriques. Il fallait élever le niveau de la population, allonger le temps des études, etc. La question du coût ou du rendement des investissements ne se posait pas. La situation a changé. Une culture de l'évaluation, ou plutôt de l'obligation de « rendre compte » se met en place (Normand 2001). Cette démarche passe dans le service public par la LOLF (Loi organique relative aux lois de finances). Les crédits sont attribués par fonctions. Les institutions doivent donc présenter leurs demandes par objectif et prévoir en même temps les moyens d'évaluer leurs performances.

Cette évolution française découle de directives européennes et spécialement, pour ce qui concerne l'université, des décisions issues du sommet de Lisbonne. Ainsi se mettent en place des standards de qualité qui touchent tous les domaines, aussi bien la qualité de l'offre que les résultats des étudiants et qui vont aboutir à mettre en place dans le domaine de l'éducation et de la formation ce que Laurent Thévenot appelle dans le monde de la production industrielle un gouvernement par les normes (1997). Ce travail est commencé au travers des enquêtes (PISA, TIMSS, IEA, etc.); il devrait être poursuivi au travers de l'objectif de socle commun.

Un changement du mode de formation des élites

Le premier point à noter est que cette question revient à la mode (Revue internationale d'éducation 2005). Elle était en sommeil depuis les années 1960. Il y avait bien sûr quelques études internationales (Broady, Chmatko, de Saint Martin 1997) mais l'intérêt des chercheurs comme des politiques se centrait sur la démocratisation. Là encore, c'est sans aucun doute une conséquence du rapport *A Nation at Risk* (1983). L'inversion de tendance était sensible aux États-Unis dès l'ouvrage de Sarah Lawrence Lightfoot (1983). Son exemple a été suivi par de nombreuses études sur les écoles exemplaires (Normand 2001). Ce retour s'effectue en outre à un moment où les bases du recrutement des

grandes écoles se réduisent. Les années de prospérité avaient entraîné une relative ouverture : la reproduction ne suffisait pas au renouvellement des cadres. Avec la crise, le poids des héritages se renforce (Euriat, Thélot 1995). Mais en même temps, le système évolue. Les élites étaient formées dans des grandes Écoles si liées à l'État-nation qu'on a pu parler d'une « noblesse d'État » (Bourdieu 1989). Ce système est aujourd'hui concurrencé par un autre qui repose sur l'intégration précoce dans des réseaux internationaux. D'où le développement des classes bilingues, des classes européennes, des échanges linguistiques, etc. Un compromis s'élabore entre l'ancien et le nouveau. Le mode de sélection des « grands lycées » pour l'entrée en classes préparatoires évolue : ceux-ci préfèrent désormais un élève bilingue franco-anglais à un élève formé dans une filière latin-allemand. De même, le séjour à l'étranger a toujours fait partie du *cursus honorum* mais il se situait en fin de parcours : une bourse de doctorat ou de post-doctorat. Des réseaux existent donc entre les Grandes Écoles françaises et les universités étrangères. Il s'agit simplement de faire remonter vers l'amont le champ d'application. Ainsi, la noblesse d'État se formera par une circulation dans les réseaux d'excellence internationaux. Cette organisation a vocation à remonter vers les lycées, les collèges et les écoles. Pour que les jeunes accèdent aux universités et aux grandes écoles introduites dans les réseaux internationaux, le mieux est de les inscrire dès le primaire dans les classes bilingues.

Ainsi se met en place une organisation qui établit un dualisme entre des établissements à réseaux courts et des établissements à réseaux longs. Des établissements très intégrés dans une gouvernance locale (liens avec les collectivités territoriales, les associations culturelles, les mouvements de quartiers, etc.) socialiseraient la majorité des enfants aux valeurs qui permettent de vivre ensemble. Des établissements intégrés à des réseaux internationaux prépareraient l'élite à une circulation à l'intérieur d'un monde dont la langue véhiculaire est l'anglais. Cette opposition s'inscrit bien sûr dans le prolongement des inégalités classiques. Sauf exception, qui relève de la politique-spectacle, les classes internationales sont plutôt installées dans les établissements des quartiers bourgeois. En même temps, elle renouvelle l'argumentation qui justifie les distinctions.

Conclusion : nouvelles figures de la domination, nouvelles figures de la résistance

Le passage au LMD a des conséquences directes sur la vie des universités : la charge de travail des enseignants et des étudiants, les modes d'évaluation, etc. Tout cela entraîne d'incontestables difficultés, des protestations... Des ajustements devraient cependant être trouvés dans les années à venir. Au-delà, cette réforme apparaît surtout comme le symbole et le point d'appui d'un mouvement plus général, qui est la fin du superbe isolement du système français et son entrée dans un espace de concurrence internationale. Les lignes précédentes ont tenté de dégager quelques points stratégiques : le doute qui se développe sur les bienfaits de l'allongement des études et la montée d'un nouvel espoir du côté de la formation tout au long de la vie ; la mise en place d'un gouvernement par les normes qui se réfère aux standards de qualité européens ; un changement de la formation des élites. La conclusion portera sur un autre point : comment résister dans un système où les possibilités de protestations sont bloquées ? Cette réflexion peut s'appuyer sur la trilogie proposée par Hirschman pour caractériser les rapports entre les individus et les institutions. « *Exit, voice, loyalty* » (1972). L'analyse développée plus haut montre qu'il n'y a pas adhésion (*Loyalty*) au système LMD. En même temps, l'opposition (*Voice*) est sans issue et le retrait total (*Exit*) serait pire que le mal. D'où l'invention d'une nouvelle forme de résistance.

L'exemple du LMD montre qu'il n'est pas possible de résister à la force montante du nouvel esprit du capitalisme. Les rapports de force sont clairs : un pays ou une université qui n'entrerait pas dans ce système serait marginalisé. La situation n'est pas tellement différente dans le débat intellectuel. Le nouveau modèle a récupéré les acquis de la critique des années 1960 et 1970. Cette démarche lui permet d'occuper tout l'espace et de retourner la puissance de la pensée critique contre elle-même. Dans ces conditions, on voit mal comment une opposition organisée pourrait se constituer. La seule opposition radicale est portée par une lecture intégriste des principes de l'Islam. Son pouvoir de mobilisation est incontestable mais sa doctrine se situe en dehors du cadre que la conception européenne de la démocratie a hérité des Lumières. Les démarches se déplacent donc. S'il n'y a pas ou peu de

contestation explicite, il y a en revanche beaucoup de réticences sourdes et de traînages de pieds qui exploitent les failles du nouveau système : les consignes ne sont pas claires ou contradictoires ; elles ne tiennent pas compte des traditions nationales ; elles ne sont pas accompagnées des moyens nécessaires, etc. À partir de là, il est possible de poser la question des nouvelles formes de résistance : le retrait et la protestation, elles reposent sur la ruse. C'est de cette nébuleuse qu'il s'agit de faire l'investigation, et, si cela se peut, la théorie.

Il faut d'abord circonscrire le phénomène : quelles formes prend-il ? Quels sont ses points d'appui ? Ensuite la théorie. Michel de Certeau a tenté de formaliser ces « braconnages » où les petits chassent clandestinement sur les terres des grands (1990, 1994). Non seulement, ils ne leur résistent pas mais ils entrent dans leur rationalité, adoptent leurs codes culturels, etc. Simplement, ils les reformulent à leurs façons et parfois en retournent le sens et la puissance en fonction de leurs intérêts. Le mérite d'un tel travail est d'attirer notre attention sur le rôle de la ruse dans l'histoire et de montrer les points communs entre des héritages aussi différents que le Roman de Renard et le freinage de la production développé par le mouvement ouvrier dans les premiers temps du capitalisme. Sa vision apparaît cependant trop optimiste. Même si la résistance existe, elle ne remet en cause la domination que dans des cas exceptionnels. Les ruses et les résistances qui freinent ou déforment la mise en place du LMD n'empêchent pas la nouvelle forme d'organisation de se mettre en place (Laval, Weber 2003) : le retour de l'intérêt pour la formation des élites et le changement du mode de formation de ces élites constituent des faits ; les standards de qualité internationaux s'imposent et les acteurs se mettent peu à peu en ordre de marche par rapport à cette référence ; les nouvelles inégalités entre les établissements à réseaux courts et les établissements à réseaux longs commencent à structurer le marché des formations, etc. Les réticences, les reformulations, les décalages amènent simplement à formuler une question : quelle est la prise de ces mots d'ordre sur le réel ? Organisent-ils vraiment la vie des classes et des établissements ? Ou s'agit-il de faux-semblants qui couvrent des pratiques extrêmement différentes ? Et peut-être même qui couvrent d'un manteau rationnel et légal des pratiques qui sortent de l'impératif de justification (Derouet 2000).

La sociologie peut utiliser les résultats de ces analyses pour construire un nouveau positionnement, fondé sur cette science des acteurs qui se

développe dans la souffrance et la ruse. Le négatif est aussi important que le positif pour l'avancement d'une pensée dialectique. La période compréhensive a constitué un moment positif fort : un espoir de démocratisation de la société, un allongement continu du temps des études, etc. Ce projet est aujourd'hui mis en cause et toutes les critiques ne viennent pas de la droite réactionnaire. Il y a sans aucun doute l'épuisement d'un modèle. Même s'il est trop tôt pour porter un jugement sur certaines mesures comme la validation des acquis de l'expérience, le nouveau modèle ne se réclame pas principalement d'un objectif de démocratisation. Comment reconstruire un projet progressiste ? Les sociétés atlantiques entrent, et pour de longues années, dans une période de négativité où les acteurs résistent en secret sans que leurs efforts trouvent un débouché politique. La sociologie doit s'intéresser à ces aspects négatifs, aider à les formaliser et s'appuyer sur les nouvelles définitions du bien commun qui s'y travaillent pour reconstruire une extériorité. Pour cela, elle doit retourner à la base : dresser l'inventaire des souffrances et des ruses qu'entraîne le nouvel ordre du monde. Les dénonciations générales de la mondialisation qui fleurissent peuvent avoir quelque chose de jubilatoire. Pour mordre sur le réel, elles doivent être appuyées par des études précises. Qu'est-ce que cette organisation change dans la vie des gens ? À l'issue de ce travail, il apparaîtra peut-être que la souffrance et la rancœur constituent de puissants ferments d'évolution qui peuvent déboucher sur un nouveau mouvement positif : un projet de démocratisation de l'école et de la société correspondant aux intérêts des nouveaux dominés, dans toutes leurs diversités. Le mouvement est déjà engagé depuis plusieurs années. Depuis la décolonisation, les historiens redécouvrent la vision des vaincus (Wächter 1971), la place de l'esclavage dans le système économique et le développement, celle des hérésies populaires (Ginzburg 1980), etc. Il existe maintenant une histoire de la folie, une histoire des femmes ; celle des homosexuels commence à s'écrire. Pour prendre le phénomène d'une manière plus générale, c'est l'histoire des dominés, de leur souffrance, de leurs rancœurs mais aussi des ruses qui leur permettent d'aménager leur condition qui reste à écrire.

Dans le domaine de la sociologie de l'éducation, la question a été travaillée du côté des élèves. Il est possible de mettre en perspective deux réflexions. Patrick Rayou (2000) insiste sur l'étrangeté de deux mondes qui cohabitent dans les établissements. À côté de l'univers

porté par les adultes, qui met au premier plan l'action justifiée, les élèves construisent un « autre lycée », qui fonctionne beaucoup plus sur la proximité entre les personnes (Rayou 2000). Christophe Hérou met en évidence chez les élèves des techniques de résistance qui s'apparentent à la tradition ouvrière du freinage de la production (1994) : ils posent des questions, pertinentes ou non, qui ralentissent le rythme du cours ; « oublient » leurs affaires ; négocient la charge de travail, l'évaluation ; exploitent le manque de clarté des consignes ou leurs contradictions. Et ces conduites s'alimentent aux ressources critiques apportées par l'enseignement. Il paraît important de croiser les apports de ces deux démarches. S'il y a bien deux mondes qui se côtoient sans toujours se voir, la ruse des dominés s'alimente souvent aux modèles portés par les dominants. Marie-Claude Derouet-Besson a étudié sur ce point le rôle du christianisme, qui offre un stock de références inépuisable pour critiquer le monde qui est au nom du monde qui doit être (2005b). La même démarche se retrouve à des échelles plus modestes. Un enseignant qui développe dans ses cours une critique du capitalisme et de l'organisation taylorienne du travail s'expose à des mises en cause s'il conserve dans sa classe une hiérarchie et une évaluation qui se réfèrent aux mêmes principes.

La mise en place du nouvel ordre mondial transporte cette démarche vers les enseignants et les cadres de l'éducation. Une théorie spontanée de la résistance civile se développe. Le niveau d'études des enseignants leur permet de construire une définition de l'intérêt général qui n'est ni plus ni moins contestable que celle du Ministre et de justifier des actions qui n'entrent pas dans le cadre prescrit. En même temps, pour défendre cette indépendance, les enseignants développent des ruses du même type que celles de leurs élèves : comment par exemple obtenir de bons résultats lors des évaluations fondées sur des standards internationaux qu'ils contestent tout en poursuivant une action pédagogique qui relève d'autres principes ? Les cadres sont plus contraints mais certains se situent dans la même orientation.

La reconstruction du point de vue critique prendra du temps. Dans cette phase, la sociologie doit interroger l'ordre en place en faisant converger deux démarches. Une approche ethnographique qui identifie et met en forme les nouvelles formes de résistance. Une réflexion politique qui renoue avec sa tradition : penser ensemble le malheur des pauvres et le bonheur des riches (Boltanski 1999). Les années d'avant-

guerre connaissaient une séparation entre deux ordres d'enseignement : l'ordre secondaire accueillait les enfants de la bourgeoisie et les conduisait bon an mal an au baccalauréat et à l'université. L'ordre primaire enseignait les rudiments aux enfants du peuple et les conduisait à une carrière qui culminait au brevet vers seize ans. Le modèle compréhensif a tenté une unification qui comportait quelques naïvetés. Il supposait en particulier que le même curriculum pouvait constituer à la fois un socle commun pour tous et un tremplin pour les meilleurs. Cette utopie a été mise en cause. Le rapport *A nation At Risk* propose une diversification fondée sur d'autres bases. La question essentielle demeure cependant : la circulation des savoirs, des richesses, des pouvoirs, etc. s'inscrit dans un cadre global du «partage des bénéfices» (Darras 1969) qu'il faut repenser.



Le mythe de Bologne

PAR SARAH CROCHÉ

CHERCHEUSE AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES CATHOLIQUES DE MONS¹

Introduction

Le processus de Bologne ne concorde pas avec ce qui était annoncé en 1999. Il a produit une diversité de réformes alors qu'il était prévu qu'il formate les systèmes sur un même modèle dans l'intention explicite de créer un espace européen de l'enseignement supérieur plus attractif. Ce dernier n'est pas encore une réalité tangible, même si les acteurs qui poursuivent ardemment sa construction entretiennent le mythe d'une européanisation accomplie de l'enseignement supérieur. Le discours positif sur Bologne anticipe sur cette construction dont il définit à la fois la nature et l'histoire, qu'il esquisse à l'avance et suscite. La réussite annoncée des réformes en Europe incite les pays d'autres continents à réaménager leurs systèmes pour les faire correspondre aux normes européennes, faisant ainsi de l'espace européen un modèle d'enseignement supérieur désirable. L'hétérogénéité des restructurations qui se donne à voir en Europe incite à s'interroger sur les raisons qui ont poussé certains pays signataires des textes conjoints à ne pas réformer leur système comme ils s'étaient engagés à le faire dans le même temps qu'ils diffusent une image positive de l'avancée des transformations en Europe. Elle pose la question de la tension qui existe entre le discours et les actes, et conduit à douter de l'efficacité de la méthode ouverte de coordination (MOC).

1. Cette contribution présente quelques résultats d'une recherche effectuée avec le soutien du PAI 6/09 Higher Education and Research: Organization, Market Interaction and Overall Impact in the Knowledge-Based Era.

Des discours à la pratique

Les actions mimétiques des acteurs reposent sur leur conviction selon laquelle il faut tendre vers les objectifs énoncés. À la fin des années 1990, la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur a été élevée au rang de nécessité incontestable pour augmenter l'attractivité de l'enseignement supérieur des pays d'Europe face à la concurrence des autres régions du monde. Le processus de Bologne a alors été lancé sur un ensemble de présupposés qui se sont présentés comme allant de soi. Le mécanisme par lequel cette idée s'est imposée repose sur la diffusion de ce que Muller (2000) appelle un référentiel, i.e. la production d'une vision du monde, qui s'est imposé parce qu'il exprime une sorte de vérité du moment qui se fait croyance des acteurs. La diffusion du référentiel s'est faite au sein de « forums » au sens où l'entend Jobert (1992) qui sont puissamment contrôlés par la Commission européenne. Véritables arènes de la pensée, ces forums sont des lieux où les acteurs se rassemblent pour élaborer une réflexion collective et élire les normes qui vont orienter leurs pratiques. Ce sont des lieux décisifs de la formation et de la diffusion d'une doxa européenne qui va remodeler les comportements des acteurs auxquels le discours véhiculé au sein des rencontres s'adresse.

En souscrivant au projet ambitieux véhiculé par le processus de Bologne, les ministres de l'enseignement supérieur de quarante-six pays d'Europe s'engageaient à faire converger leurs pratiques pour installer un espace éducatif commun d'ici à 2010. Deux années avant cette échéance, l'espace européen de l'enseignement supérieur projeté est loin d'être créé, même si la plupart de ses protagonistes soutiennent le contraire. Esquisser un bilan provisoire des réformes engagées en Europe nous permettra de tester la puissance du référentiel et de voir dans quelle mesure il a su modifier les pratiques des acteurs. Pour cela, nous devons en revenir au cahier des charges implicites, c'est-à-dire aux tâches cognitives et pratiques que l'idée d'un espace européen était supposée remplir, ce qui nous donnera l'occasion de mesurer le degré de conversion du discours en pratiques effectives.

De la rhétorique positive...

Le processus de Bologne s'accompagne d'un discours qui tend à clamer les bienfaits de la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et qui met l'accent sur la réussite des restructurations engagées en Europe. Les communiqués publiés à l'issue des rencontres de Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) et Londres (2007), autant que les discours tenus par les organisations internationales affirment que les réformes entreprises sont sur la bonne voie et que le « processus intergouvernemental collectif et volontaire est un succès » (BFUG 2005 : 5). Cette dernière phrase a été maintes fois répétée lors du sommet de Bergen qui a rassemblé les représentants de quarante-cinq États d'Europe, en mai 2005, pour faire le bilan à mi-parcours et fixer les objectifs et priorités pour après 2010. Tout en estimant que des progrès devaient encore être réalisés dans certains domaines, les rapports produits pour Bergen ont surtout mis en évidence les résultats significatifs obtenus dans les domaines de l'assurance qualité, de la reconnaissance des diplômes et de l'organisation des études supérieures en deux cycles. Les évaluations produites pour le sommet de Londres de mai 2007 ont confirmé l'avancement des réformes. quarante-six ministres ont estimé que « de réelles avancées ont été réalisées au cours des deux dernières années » (Communiqué de Londres 2007). L'analyse des transformations concrètes laisse toutefois apparaître que cette rhétorique positive reste peu fondée dans les faits. Les rénovations entreprises en Europe ont eu un impact et ont suivi des orientations similaires, mais elles ont peu affaibli le caractère national de chaque système d'enseignement (Musselin 2003). Les acteurs locaux éprouvent des difficultés à s'inscrire dans une réforme européenne, leurs stratégies sont encore largement guidées par des soucis internes (Krücken 2005, Mignot-Gérard, Barraud de Lagerie 2005). L'absence d'identité collective ne facilite pas le développement d'un espace commun, les réformes engagées dans l'enseignement supérieur se heurtent au manque de conscience européenne qui touche les élites. Les premières actions de la Commission européenne dans le domaine de l'éducation avaient pourtant visé l'enseignement supérieur : au début des années 1960 (Charlier, Croché 2003), cette politique avait été déterminée par une conception fonctionnaliste de la société qui postulait que l'intégration européenne pouvait être accélérée si les élites étaient convaincues qu'elle constituait un horizon désirable (Papatsiba 2001).

S'il n'a eu jusqu'ici qu'un effet limité, le discours sur Bologne n'est que partiellement détaché du réel. Tout le monde s'accorde pour dire que le processus constitue la première stratégie intergouvernementale de grande ampleur qui concerne l'enseignement supérieur en Europe et qu'il offre un mécanisme de coopération en la matière inégalable ces dernières décennies. Sa force politique produit *de facto* des effets qui ne peuvent laisser les pratiques intactes. La question de la tension entre la rhétorique et les pratiques, de l'écart entre le régime discursif et le régime effectif peut dès lors difficilement être évitée. Actuellement, les discours devancent la pratique, les États parlent plus du processus qu'ils ne le mettent en œuvre véritablement et l'utilisent pour promouvoir leurs projets nationaux. Les discours qui présentent des réformes positives ne sont toutefois pas totalement biaisés, certains États se sont accordés aux normes inscrites dans les textes du processus. La thèse centrale de ce chapitre soutient que les discours positifs finissent par avoir des effets performatifs sur les États et sont susceptibles d'en engager certains à réformer leur système. Une des particularités des entreprises idéologiques gagnantes est de réussir à inclure dans un seul discours le positif et le normatif, et de laisser apparaître ce qui est convoité sous l'espèce de l'essentiel. Le discours véhiculé sur le processus de Bologne n'est pas loin de répondre à cette caractéristique quand il propose de répondre simultanément à trois objectifs : il vise à orienter les pratiques pour remédier à la médiocrité des performances nationales, il présente la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur comme une condition essentielle pour garantir la compétitivité des systèmes d'enseignement européens, il veut inciter les pays d'autres régions du monde à rendre leurs systèmes conformes aux accords de Bologne. Le discours n'est pas dénué de sens, il dote celui qui le prononce d'un pouvoir. Comme le dit Foucault (1971 : 12), « le discours, en apparence, a beau être bien peu de chose, les interdits qui le frappent révèlent très tôt, très vite, son lien avec le désir et avec le pouvoir. [...] Le discours [...], ce n'est pas simplement ce qui manifeste (ou cache) le désir ; c'est aussi ce qui est l'objet du désir ; [...] le discours n'est pas simplement ce qui traduit les luttes ou les systèmes de domination, mais ce pour quoi, ce par quoi on lutte, le pouvoir dont on cherche à s'emparer. »

... aux réalisations

Les déclarations de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) ont affiché l'objectif de créer un système basé sur deux cycles qui devait se concrétiser en un baccalauréat obtenu après trois années d'études et en un master dont la durée non définie dans les textes a souvent été associée à une période de deux années. Le modèle proposé a été complété par l'inclusion du *lifelong learning* à Prague (2001) et du troisième cycle à Berlin (2003). L'installation d'un système d'études supérieures en trois niveaux a été considérée comme la pierre angulaire de la réforme de Bologne : sans convergence des cycles d'études, la base de l'espace européen de l'enseignement supérieur ne peut être consolidée. Depuis 2003, les discours font état d'une large acceptation et installation du 3-5-8 dans les pays d'Europe. Contrairement à cette harmonisation annoncée, l'étude des restructurations montre qu'il n'en est rien et que la refonte des cycles d'études a donné lieu à une diversité de réformes nationales. L'architecture que les pays devaient intégrer dans leur système d'enseignement a rapidement été délaissée par certains qui se sont distanciés des normes qu'ils avaient adoptées pour se réapproprier le modèle de Bologne en tenant compte de leurs particularités nationales. Les modifications en cours en Europe laissent voir une pléthore de modèles qui divergent parfois fortement l'un de l'autre alors que l'objectif du processus était de rendre comparables les structures d'études entre les pays du continent. La plupart des États ont décidé que le premier cycle serait de trois ans, mais dans certains, il est réalisé en quatre ans. Quant au second cycle, il s'étend sur une période d'un an, d'un an et demi, ou de deux ans. La multiplicité des modèles ($3 + 1$, $3 + 1\frac{1}{2}$, $3 + 2$, $4 + 1$, $4 + 2$, ...) a conduit Viviane Reding (2003), la Commissaire européenne à l'éducation, à demander aux pays de réformer leur système sur un même schéma au plus vite afin de favoriser la convergence qu'ils avaient érigée comme objectif en 1999.

Le manque d'homogénéité dans la refonte des cycles a conduit les ministres réunis à Bergen en 2005 à adopter un « cadre global de qualifications pour l'enseignement supérieur » (BWGQF 2005) qui prévoit la possibilité de qualifications intermédiaires par rapport à ce qui était proposé en 1999 et fixe le nombre de crédits ECTS minimal et maximal pour chaque cycle. Depuis 2005, les membres de l'espace européen peuvent mettre en place une architecture qui présente quatre types de

qualifications (BFUG 2005 : 26) : un cycle court qui ne figurait pas dans les textes avant 2005 et qui peut être réalisé en deux années (120 ECTS); un premier cycle de trois ou quatre ans et qui peut varier entre 180 et 240 ECTS; un second cycle d'un an, d'un an et demi ou de deux ans et qui comporte 60, 90 ou 120 ECTS; un troisième cycle pour lequel rien n'est précisé ni en années ni en ECTS. Cette décision, aussi contraire à l'esprit du processus qu'inattendue, montre qu'un élargissement des normes a été opéré suite à la mise en évidence de la diversité des restructurations. L'instauration d'un cadre global de qualifications veut masquer l'hétérogénéité en affichant l'existence d'un cadre européen commun au sein duquel toutes les fantaisies peuvent trouver leur place. Ce cadre autorise les pays à installer des modèles qui peuvent être très différents d'un État à l'autre et légitime les réformes qui ont été entreprises par ceux qui se sont écartés de l'architecture prônée par les premiers textes du processus. Le processus de Bologne qui appelait initialement les États à fondre leur système dans un même moule leur permet aujourd'hui de remodeler leur offre de formation comme bon leur semble. L'architecture du 3-5-8 reste toutefois une référence attachée au processus et constitue désormais un modèle promu dans les autres régions du monde.

Une rhétorique qui résiste à toute épreuve ?

Les organisations internationales présentent les aspects positifs des rénovations entreprises en Europe et tentent par là de camoufler la diversité des transformations et leurs effets négatifs sur les systèmes nationaux. Leur volonté de dissimuler les problèmes s'inscrit dans une logique réformiste dans laquelle certaines organisations – dont la Commission européenne est sans doute la plus puissante (Croché 2006) – veulent accélérer le rythme des réformes et les étendre à d'autres domaines. Le communiqué adopté à Londres le confirme, quarante-six ministres y ont annoncé leur détermination « à saisir 2010, qui marquera le passage du processus de Bologne à l'EES [Espace Européen de l'Enseignement Supérieur] » (Communiqué de Londres 2007). À ce moment précis, les acteurs du processus ont jugé qu'ils étaient en passe d'avoir atteint l'objectif qu'ils s'étaient fixé en 1999. Leurs propos sont partiellement en opposition avec ceux qu'ils ont tenu en 2005 dans le communiqué de Bergen dans lequel, tout en soulignant que des progrès

substantiels ont été accomplis, ils ont estimé qu'« il sera important de s'assurer de la réalité des progrès de tous les pays participants » (Communiqué de Bergen 2005). Ils contrastent également avec ceux prononcés dans le communiqué de Londres lorsqu'ils ont fait part de leur volonté que soit préparé pour 2010 un rapport qui inclue une évaluation indépendante de l'ensemble des avancées du processus de Bologne qui ont été réalisées dans l'espace européen de l'enseignement supérieur depuis 1999 (Communiqué de Londres 2007). Ces deux phrases énoncées à deux ans d'intervalle affichent une ambiguïté, une opposition dans le chef des ministres qui annoncent d'une part qu'il est nécessaire d'analyser la correspondance entre le contenu des rapports nationaux et la réalité des faits, d'autre part que des progrès ont été enregistrés à toutes les étapes du processus et que l'espace européen de l'enseignement supérieur sera créé pour 2010. L'incertitude quant à l'avancée réelle des réformes ne les a pas empêchés d'envisager l'après 2010 au sommet de Londres au cours duquel les partenaires de Bologne ont annoncé leur volonté de développer la dimension externe du processus et la nécessité de lancer une « stratégie relative à l'espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial » (*ibid.*), érigeant plus qu'auparavant la compétitivité au rang d'objectif premier de la réforme. Les ministres et la Commission européenne ne cachent plus leur ambition de faire de l'Europe la première destination d'études pour les étudiants des autres continents. Si le processus lancé à la Sorbonne a été motivé par la volonté de quelques pays de rendre plus attractifs leurs systèmes nationaux (Charlier 2006; Charlier, Croché 2007), il a fallu attendre près de dix ans pour que cet objectif soit rendu totalement explicite et qu'une stratégie qui porte son nom soit installée. Diffuser un message positif sur le processus participe de cette stratégie qui vise à présenter une « marque européenne » (ACA 2006) pour l'enseignement supérieur. En voulant prophétiser l'avenir, le discours produit sur Bologne annonce ce qui va se passer et contribue à sa réalisation en emportant l'adhésion en Europe et sur les autres continents.

La rhétorique positive qui a perduré jusque Bergen semble aujourd'hui plus confuse et doit composer avec les critiques qui émergent en Europe. Les universités, dont les plus avancées proposent depuis l'année académique 2005-2006 la deuxième année de baccalauréat, éprouvent des difficultés dont elles entendent faire écho. L'espace européen de l'enseignement supérieur s'est construit sans résistance majeure et sans

tenir compte des obstacles auxquels sont confrontés les établissements. Les acteurs chargés de réformer les structures et les enseignements sont peu entendus par les organisations internationales lorsqu'ils soulignent les problèmes consubstantiels aux restructurations. Ils sont confinés à un rôle purement technique dans lequel il leur est demandé d'être efficaces et de faire preuve de génie pour supprimer d'initiative tout ce qui pourrait perturber l'avancement des projets européens. Le gouffre qui sépare les acteurs locaux des protagonistes européens est large. Seul l'échelon national peut servir d'intermédiaire, un rôle que les autorités remplissent avec désinvolture, n'hésitant pas à se cacher derrière les prétendues normes européennes pour justifier les réformes nationales et ainsi faire taire les oppositions.

Les tensions entre ceux qui s'attachent à diffuser une image positive de la construction d'un espace éducatif européen et ceux qui veulent dévoiler les problèmes et chercher des solutions communes pour les résoudre opposent deux catégories d'acteurs : les organisations supra et internationales dont participent la Commission européenne, l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et l'OCDE qui ont depuis des décennies tenté de rapprocher les systèmes sur une base européenne ; les associations corporatistes européennes et nationales qui défendent leurs mandants et aspirent à peser sur les politiques. Les États rejoignent le premier clan en donnant une image positive des réformes qu'ils entreprennent, dans laquelle ils s'affichent en accord avec les normes du processus. La tentative de camoufler les difficultés se lit dans les rapports parfois tendus que la Commission européenne et les associations corporatistes, i.e. l'EUA (*European University Association*), l'EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) et l'ESIB (*National Unions of Students in Europe*), entretiennent. En intégrant les structures du processus, ces dernières ont toutes les trois gagné en puissance et en légitimité sur la scène internationale. Le traitement qui leur est réservé depuis deux ans montre qu'elles ont été instrumentalisées : en les impliquant dans le processus, les États et les organisations internationales entendaient garantir l'efficacité et la légitimité de leurs décisions. Désormais considérées comme des protagonistes majeurs du processus, la place qui leur est octroyée est toutefois conditionnée aux discours de leurs représentants. Tant que l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB expriment des propos positifs à l'égard des réformes, elles sont financées par la Commission européenne qui les a chargées de publier des rapports sur

l'évolution des restructurations en Europe, de lancer des projets pilotes et d'organiser des séminaires de suivi du processus. Leur mise en évidence récente des obstacles que rencontrent les acteurs de terrain rend leur relation avec la Commission quelque peu difficile. L'hésitation de la Commission à financer le travail d'analyse de l'état d'avancement des réformes pour le sommet de Londres de 2007 est particulièrement explicite. Les quatre premières conférences ministérielles se sont appuyées sur des rapports d'évaluation des restructurations produits par l'EUA à la demande de la Commission européenne et dont le contenu a été largement positif à l'égard des transformations en cours. La tradition qui veut qu'un rapport soit publié pour chaque sommet a failli être trahie en 2007. Le souci de la Commission que soit transmis un message dépourvu d'éléments négatifs l'a conduite à émettre des réserves sur l'élaboration d'une évaluation qui allait mettre l'accent sur les problèmes rencontrés par les universités. Les opportunités d'accès aux financements communautaires ne sont donc pas neutres, elles sont conditionnées par la compatibilité de la vision du monde du bénéficiaire avec celle de la Commission européenne. Cette dernière peut ainsi être considérée comme une « instance du contrôle discursif » au sens de Foucault (1971 : 67). Le temps est aux premières évaluations, les critiques commencent à émerger, au grand dam de la Commission qui ambitionne d'avancer rapidement dans la réforme des universités auxquelles elle a assigné un rôle important dans la réussite de la stratégie de Lisbonne de mars 2000 (Commission européenne 2005). La Commission est prise à son propre jeu. Elle a contribué à l'européanisation d'acteurs qui jusqu'en 1998 n'avaient qu'une faible visibilité et qui aujourd'hui n'hésitent plus à juger sévèrement les réformes engagées alors qu'elles sont largement inspirées des propositions communautaires. La propagation d'un discours négatif par une organisation ne peut conduire à une sanction qui serait de l'ordre d'une exclusion du processus, les pilotes de Bologne ont besoin des représentants des acteurs de terrain pour faire évoluer leur projet, notamment parce que ce sont eux qui testent les programmes appelés à devenir de véritables outils dans l'enseignement supérieur.

La souplesse apparente de la MOC

La contrainte du discours politique

Le processus de Bologne présente une illustration intéressante de l'écart qui peut exister entre les discours et les actes. Son ambiance conviviale, l'aspect consensuel de la prise de décision et le statut non contraignant des accords orientent la forme que prend l'espace européen de l'enseignement supérieur. L'absence de sanction légale permet une réappropriation des normes sans pour autant craindre une mise à l'écart, ce qui conduit certains ministres à affirmer solennellement qu'ils acceptent de réformer leur système en suivant les préceptes de Bologne sans pour autant traduire leurs engagements dans la pratique. Le processus s'accompagne ainsi d'un mécanisme politique dans lequel la légitimité passe par le discours et dans lequel l'acceptation apparente des lignes directrices européennes devient plus importante que les résultats concrets qu'elle permet de produire. Signer les textes qui résultent de chaque conférence ministérielle devient la démarche déterminante qui permet à un État d'entrer dans le processus et de s'y stabiliser. Les règles qui ont été adoptées conjointement sont par la suite considérées comme des jalons par les pays. Les propos tenus par Éric Froment, ancien président de l'EUA, sont assez explicites, lorsqu'il dit qu'à Berlin, « la ténacité et l'engagement – au moins verbal – paraissaient solides » (Froment 2003), il s'interroge sur le degré de traduction des décisions en actes.

À ses débuts, le processus reposait sur un système politique aux contours flous, peu formalisés, dans lequel les protagonistes avançaient à tâtons sans savoir ce qui leur était permis. Jusqu'en 2001, tout pays européen qui en faisait la demande pouvait entrer dans l'espace européen de l'enseignement supérieur sans aucune condition et restriction. Les intentions des signataires n'étaient en aucune manière questionnées, aucun plan de travail ne leur était réclamé sur la façon dont ils entendaient poursuivre les objectifs énoncés dans les textes (Zgaga 2003 : 36). Le sommet de Prague a changé la donne, la question de l'accès au processus y a été posée et a conduit les 32 ministres signataires du communiqué de Prague à considérer que seuls les pays auxquels les programmes SOCRATES et LEONARDO da VINCI ou TEMPUS-CARD étaient

ouverts pouvaient y prétendre. Cette volonté de définir des frontières fait suite à la demande de l'Australie d'intégrer le processus de Bologne. Sans accord sur les limites de l'espace qui se créait, il était difficile pour les membres du processus de pouvoir répondre par la négative aux pays non européens qui souhaitaient adhérer à leur projet. Les modalités d'accès ont ensuite été précisées à Berlin lorsque les représentants de quarante pays d'Europe ont installé des critères d'éligibilité (Zgaga 2003:9) en considérant que seuls les États signataires de la Convention culturelle européenne organisée par le Conseil de l'Europe pouvaient être inclus dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, à condition qu'ils déclarent en même temps leur volonté d'appliquer les objectifs du processus de Bologne à leur propre système d'enseignement. L'engagement des ministres peut être interprété différemment selon qu'ils ont souscrit au projet de Bologne avant ou après Berlin : jusqu'au sommet de Prague, les pays pouvaient s'inscrire dans un espace incertain qui se présentait comme un projet à construire ; à partir de Berlin, ils ont dû s'engager à réformer leur système et s'aligner sur une norme qui leur préexistait.

À partir de ce moment, les objectifs énoncés dans les déclarations et communiqués ont cessé d'être atteints, et l'écart entre la performance projetée et réalisée peut être interprété comme l'expression du mécontentement des États face à la tournure qu'a prise le projet. Le processus s'est fortement modifié entre 1999 et 2007 : en 1999, son dessein était de créer un espace européen de l'enseignement supérieur ; en 2001, il était de construire un espace européen de l'éducation tout au long de la vie ; en 2003, il ambitionnait d'installer un espace européen de la recherche, touchant ainsi le domaine sensible du troisième cycle ; en 2005, il était question d'élaborer des lignes directrices d'évaluation de la qualité des enseignements ; en 2007, de mettre en place une stratégie pour la dimension externe du processus. Avec cette évolution, c'est la vision même de l'université qui s'est trouvée modifiée, sous l'effet des textes publiés par la Commission européenne. La stratégie de Lisbonne révisée en mars 2005 a conféré un rôle majeur aux universités dans les politiques de l'emploi et la relance de la croissance économique de l'Europe. En les plaçant au centre des trois pôles du « triangle de connaissance européen » qui comprend « l'éducation, la recherche et l'innovation », c'est la conception des universités comme institutions et de l'enseignement supérieur comme secteur qui sont remises en

question. Les communications de la Commission d'avril 2005 et de mai 2006 (Commission européenne 2005, 2006) ont étendu la manière dont ils était attendu que les universités participent à la stratégie de Lisbonne, ces textes sont des contributions à la nécessaire modernisation des universités. Un modèle d'établissement d'enseignement supérieur est promu, qui s'incarne concrètement dans l'Institut Européen de Technologie (IET) dont le projet a été présenté en 2006. L'ambition est désormais de faire participer les universités à l'accroissement de la compétitivité de l'Europe: «l'IET contribuera à la compétitivité de l'Europe sur la scène mondiale. Il libérera le potentiel d'innovation européen. Il ne devrait pas y avoir de barrières entre la recherche, l'enseignement et le monde des entreprises». Par ces phrases, c'est le manque d'innovation et de culture entrepreneuriale dans le domaine de l'enseignement supérieur qui est dénoncé. Par la création de l'IET, il s'agit de relancer le potentiel des universités et de les faire contribuer à l'innovation. Dale (2007) estime ainsi que nous sommes passés de la vision en 2000 d'une économie qui a une responsabilité pour la cohésion sociale, à des responsabilités plus étroites pour la croissance et l'emploi. La notion de connaissance a également une toute autre signification: au départ liée à la recherche et aux universités d'enseignement, elle a été par la suite mise en lien avec l'innovation. L'université est ainsi transformée dans ses missions, sa gouvernance et son unité. L'Institut Technologique Européen n'est plus l'université dont il était question dans la déclaration de Bologne de 1999.

Les modifications n'ont pas porté que sur le fond mais aussi sur la forme. La manière de fonctionner du processus de Bologne s'est également trouvée modifiée. Suite au rapport Lourtie (2001) qui avait mis en évidence la nécessité de clarifier les concepts qui étaient vagues dans les premiers textes, les concepts et les procédures ont été précisés à Berlin (Charlier, Croché 2003). Le processus intergouvernemental est alors apparu extrêmement réglé, codifié et encadré par des spécialistes regroupés au sein des structures de suivi auxquelles a été confiée la préparation des rencontres ministérielles.

La crainte d'une mise à l'écart des collaborations suscitées par la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur a incité les ministres à formuler des discours convenus dans lesquels ils expriment leur attachement à poursuivre les objectifs de Bologne. Leur souveraineté nationale dans les politiques d'éducation leur confère une auto-

mie totale dans la manière dont ils entreprennent les réformes décidées conjointement à l'échelon européen. Cette liberté dont ils jouissent ne ravit pas Viviane Reding (2003) pour qui « le processus de Bologne ne peut pas s'appliquer à la carte », une conception qui n'est pas partagée par tous les pays dont certains ont adopté des réformes sur quelques points seulement sans respecter le dessein intégral de Bologne. Les États sont rejoints sur cette question par l'EUA représentée par Éric Froment (2003) pour qui « Bologne est un engagement que l'on prend librement sous le regard des autres ». L'opposition entre la Commission et les États, suivis par l'EUA, se lit dans la manière dont il convient de mettre en œuvre le processus. Cette divergence de vue réfère à une question récurrente qui concerne le pilotage de l'enseignement et la définition de l'autorité qui est la plus apte à remplir cette mission, et qui oppose depuis des décennies la Commission qui travaille à harmoniser les politiques et les États qui veulent conserver leur liberté tout en souhaitant tirer le plus possible parti des instruments communautaires.

Les États sont dégagés de toute obligation puisque le processus ne permet aucune sanction. On imagine mal comment un pays pourrait se faire exclure de l'espace européen de l'enseignement supérieur, d'une part, parce que les textes qui ont accompagné sa construction n'ont pas prévu les modalités pour pouvoir le faire, d'autre part, parce que même s'il vaut mieux en être, faire partie de l'espace n'est pas une condition indispensable pour que les collaborations puissent s'établir avec d'autres pays membres du processus. Les cas du Kosovo et du Kazakhstan sont des illustrations édifiantes qui permettent de montrer qu'être dans le processus n'a qu'une portée symbolique. Bien qu'ils en aient formulé la demande, ces deux pays n'ont pas été admis à rejoindre l'espace européen de l'enseignement supérieur parce qu'ils ne sont pas signataires de la Convention culturelle européenne. Leur système d'enseignement étant conforme aux principes de Bologne, ils ont été conviés à assister aux séminaires organisés pour faire évoluer le processus sur certaines thématiques. Le traitement qui leur est réservé s'inscrit dans la poursuite des actions qui ont été menées par le Conseil de l'Europe et l'EUA qui ont présenté le processus de Bologne aux pays qui n'en faisaient pas partie et qui les ont aidés à réformer leur système pour le rendre conforme aux accords européens (BFUG 2005:41). Les frontières de l'espace qui se crée sont ainsi perméables. Non inclus dans le club des quarante-six, ces deux pays peuvent bénéficier des instruments (ECTS,

cadre de qualification, etc.) dont il est attendu qu'ils permettent aux États inclus dans le processus de progresser dans la construction d'un espace commun. La réforme de Bologne laisse ainsi une marge de manœuvre aux pays qui leur permet d'user de ruses diverses, sans pour autant craindre de recevoir un retour de bâton.

Les États sont rarement représentés deux fois par un même ministre ou directeur de l'enseignement supérieur, ce qui fait de Bologne un processus construit par de multiples personnes qui varient au gré des élections nationales. La différence de motivation des responsables successifs joue un rôle non négligeable dans la manière dont le processus évolue. Pour prendre un exemple significatif, le ministre italien signataire de la déclaration de la Sorbonne en 1998 était opposé à l'insertion de la Commission européenne dans le processus, son successeur n'a pas été aussi exclusif et lui a permis de prendre place en tant qu'observateur au sommet de Bologne de 1999. Les quatre protagonistes de la Sorbonne se sont lancés dans un processus de coopération intergouvernementale parce qu'ils ont vu en lui un moyen de résoudre leurs problèmes nationaux, leurs motivations étaient toutefois très différentes (Ravinet 2003). Les intentions des quatre ministres dépassent largement celles qu'ils ont affichées dans leur déclaration, celles des pays qui les ont rejoints ne sont pas forcément plus attachées au projet soutenu par le processus dans lequel ils s'inscrivent. Charlier (2006) a ainsi montré que chaque pays cherchait à réformer son système d'enseignement supérieur et a considéré que le processus d'harmonisation était susceptible de lui donner des points d'appui pour réaliser ses objectifs nationaux. L'harmonisation a été au moins autant un prétexte qu'une finalité. Le processus de Bologne a ainsi amené de nombreuses modifications dans les systèmes nationaux mais pas toujours où elles étaient attendues. Aujourd'hui, chaque pays européen s'attache à promouvoir son système national et n'utilise de l'argument européen que lorsque celui-ci apporte une plus-value concrète (*ibid.*). Les responsables nationaux ont d'autant plus instrumenté la réforme de Bologne que le discours qui est produit à son sujet n'est que positif.

Le processus a été l'objet de réappropriations multiples, il a été considéré comme une sorte de boîte fourre-tout par les États qui l'ont utilisé pour faire évoluer le projet à leur avantage, en donnant à de mêmes mots des significations qui les arrangent ou en utilisant des termes différents pour qualifier des pratiques similaires. Musselin

(2003) a montré que des mots identiques peuvent cacher des pratiques, conceptions et arrangements différents, un terme ne recouvre jamais les mêmes pratiques et usages. La convergence entre les pays n'est que dans les discours, relié à l'utilisation d'expressions communes (Musselin 2000: 8). Cette analyse produite en 2000 et 2003 est aujourd'hui dépassée par d'autres qui estiment qu'un même mot est rarement utilisé par plusieurs pays. Selon Charlier (2005), « les vocables varient avec une grande ampleur selon les temps et les lieux ». Il montre quelques années après Musselin que les mêmes les vocables ne convergent pas, que certaines appellations divergent aussi pour nommer des réalités similaires dans tous les pays: le processus de Bologne a reçu des dénominations diverses, il est nommé processus de la Sorbonne, de la Sorbonne-Bologne, déclaration de Bologne ou accords de Bologne, il en est de même pour la division en cycles qui a été appelée 3-5-8, LMD ou Ba-Ma. L'analyse développée par Charlier nous présente un processus non stabilisé qui fait l'objet « d'une lutte de mots [et de] significations » (Charlier 2005). Quelques concepts ont été précisés mais aucun terme n'a fait l'objet d'une définition claire et fonctionnelle dans les textes du processus. L'étude des transformations laisse ainsi apparaître des réformes nationales dans lesquelles les termes des déclarations et communiqués sont interprétés différemment selon les États, voire sont laissés de côté au profit de mots qui diffèrent selon le contexte pour au final qualifier des pratiques identiques.

Des normes flexibles...

Le processus s'est implanté selon les mêmes principes que ceux qui régissent la méthode ouverte de coordination (MOC). Théorisée comme nouvelle forme de gouvernance au sommet de Lisbonne (Larsson 2001), cette méthode consiste à définir des lignes directrices, assorties de calendriers spécifiques; établir des indicateurs et des critères d'évaluation; traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales; et de procéder périodiquement à une évaluation. La MOC est considérée comme un « programme d'intégration politique » (Georgopoulos 2005) qui visait à faciliter le lancement de stratégies de réformes par le développement de réseaux de coopération entre des décideurs politiques nationaux, comme « une technique d'action initiée dans des

domaines d'intérêt commun où l'absence de compétence et de consensus entre États membres empêche toute action au niveau communautaire» (Correa 2001 : 5-10). Elle est vue comme un « processus endogène d'apprentissage par l'interaction, de transfert et de réforme des politiques nationales et d'auto-correction » (Telò 2001 : 3) qui permet à la Commission d'entreprendre des actions dans des domaines dans lesquels elle est dépourvue de pouvoir, tout en respectant le principe de subsidiarité et en mettant en œuvre le principe de « proportionnalité » (Pochet 2001 : 6) puisqu'elle permet aux pays de traiter comme ils l'entendent les questions abordées.

La MOC fait débat quant à son efficacité, opposant ceux qui estiment qu'elle ne peut porter ses effets que si elle est combinée avec la méthode communautaire classique, à ceux qui voient en elle un mécanisme qui pourrait servir à limiter les divergences, voire à susciter une certaine convergence. Elle est souvent définie comme une forme de « *soft law* » qui est de plus en plus liée à des instruments associant droit et « *New Public Management* » (De la Rosa 2005), est vue comme une « gouvernance délibérative » (Jacobsson, Vifell 2003) qui implique un « désapprentissage » (Offe 2003) des solutions domestiques par les États. La MOC permet – dans ses principes – la réappropriation des lignes directrices des réformes qui ont été décidées d'un commun accord par les acteurs nationaux. Elle donne lieu à une « réflexivité politique » (Pitseys 2005 : 20) parce qu'elle favorise « un bouclage réflexif permanent entre la justification de la loi et son application dans des contextes concrets » (*ibid.*). Le cadre de qualifications qui a été installé dans l'enseignement supérieur suite à une absence de convergence entre les pays est une illustration parmi d'autres qui montre que la méthode ouverte, par son adaptabilité aux événements, a été conçue pour qu'une transformation des normes soit possible.

... au cadre imposé ?

Modèle de subsidiarité active et orientée, la MOC rend possible le renouvellement des normes qu'elle a contribué à créer et permet l'adoption de normes « flexibles et mouvantes » (Pitseys 2005 : 23). Elle laisse en permanence suspendue l'hypothèse selon laquelle une révision des normes par les acteurs est possible. Se pose alors la question de la ten-

sion qui pourrait se présenter entre la capacité des protagonistes à se réapproprier la norme et l'effet de contrainte que la méthode veut produire à terme. Le cadre global de qualifications dans l'enseignement supérieur a ouvert un champ des possibles bien plus large que celui permis initialement, qui incite à s'interroger sur les limites de la réappropriation qui sera laissée aux acteurs. La MOC produit des normes flexibles mais ceux à qui elle profite, en l'occurrence la Commission européenne dans le processus de Bologne, tentent par la suite de les encercler via l'utilisation d'indicateurs dont la Commission attend qu'ils aient un effet prescriptif puissant qui devrait lui permettre de circonscrire les réappropriations et de favoriser un alignement des pays en retrait sur la norme. Les caractéristiques intrinsèques de la MOC prévoient des mécanismes d'évaluation qui ont pour objectif de contraindre progressivement les acteurs. La dimension quasi-législative de la méthode s'accompagne d'une batterie d'instruments qui « conduisent essentiellement leur prescriptivité sur une dimension discursive » (Pitseys 2005 : 17).

Le processus de Bologne fonctionne en cycles itératifs : des normes ont été adoptées lors des rencontres de Bologne, de Prague et de Berlin, le sommet de Bergen a inscrit les États dans une période d'évaluation qui s'étalera au moins jusqu'en 2010. C'est à Bergen que le dispositif de contrôle des réformes, légèrement esquissé au sommet de Prague pour lequel chaque pays a dû produire un rapport national sur l'avancée des réformes, s'est durci. Des indicateurs de mesure des *benchmarks*, i.e. des niveaux de référence à atteindre, ont été établis pour évaluer les transformations engagées dans chaque État en matière d'assurance qualité, de reconnaissance des diplômes et d'installation du système en deux/trois cycles. Pour qualifier et quantifier l'évolution des restructurations nationales, une échelle de couleur qui va du rouge au vert a été élaborée, dans laquelle les États qui ont installé les réformes se voient décerner un point vert foncé, les mauvais élèves un point rouge et ceux dont les rénovations sont en cours un point vert clair. Ce mécanisme de contrôle particulièrement pervers veut inciter les pays qui n'ont pas respecté les normes à se mettre à jour en prenant des mesures qui devraient leur permettre d'être mieux classés à la prochaine évaluation. Avec cette méthode, les pays sont triés et l'on sacrifie à l'impératif concurrentiel de la comparaison sans se préoccuper du fait que les conditions nécessaires à la comparaison pourraient ne pas être entiè-

rement réunies. L'évaluation est devenue un instrument essentiel des nouvelles formes de régulation des politiques d'enseignement supérieur. La logique comparative qui se développe pourrait être assez prégnante pour persuader les acteurs qu'il faut absolument être aux places d'honneur, elle pourrait concourir à accroître le pouvoir d'attraction du hit-parade et à faire de son attrait un des plus forts vecteurs de la diffusion des normes. L'effet produit par les « *Academic Ranking* » permet d'illustrer la puissance de la logique comparative. Chaque année, des comparaisons permettent de classer les cinq cents meilleures universités mondiales et les cent meilleures universités européennes. La hiérarchie qui en résulte encourage les universités à développer des stratégies institutionnelles qui visent à répondre au mieux aux critères d'évaluation. L'attribution d'un label ECTS par la Commission européenne aux établissements qui ont correctement mis en place le système de crédits dans tous les programmes de baccalauréat et de maîtrise relève de cette logique. Les promoteurs de la MOC ont vu dans l'évaluation une mesure des résultats et un instrument politique dont la Commission européenne entend user abondamment à tous les niveaux de l'éducation.

Désormais considérés comme des outils essentiels des politiques européennes, la MOC et les mécanismes d'évaluation n'ont pas produit les effets escomptés à court terme. Le rapport Kok publié en 2004 pour évaluer la stratégie de Lisbonne à mi-parcours a dévoilé que la MOC n'a pas tenu ses promesses. Il souligne que « si les États membres ne jouent pas le jeu de comparer leurs performances, rien ou presque ne peut avancer » et préconise une « amélioration significative de ce processus, en faisant un meilleur usage des [...] indicateurs et en améliorant la communication des résultats, de manière à accentuer les conséquences politiques de l'absence de réalisation » (Commission européenne 2004: 48). Le processus de Bologne a mis en évidence les faiblesses de cette méthode si elle n'est pas assortie d'indicateurs et de classements rendus publics. Le sommet de Bergen a montré que les pays ne se sont absolument pas sentis contraints par les accords conjoints, les évaluations bisannuelles ne les ont pas incités à s'aligner sur les normes. Le message de Bologne a été interprété par chacun à son avantage. Ce désordre peut être interprété comme un effet logique de la MOC: les décisions sont prises par des acteurs dont les choix sont influencés par leur position dans l'espace éducatif, elles peuvent dès lors être contra-

dictoires ou incompatibles. Le dispositif de *benchmarks* et d'indicateurs installé à Bergen en 2005 visait à remettre les pays sur le droit chemin. Le sommet de Londres de 2007 a affiché un réalignement de quelques pays: presque tous ont installé un système en deux cycles; certains commencent à se rapprocher du 3-5-8; trente-huit des quarante-six pays ont signé la Convention de reconnaissance de Lisbonne qui constituait un indicateur important d'analyse des avancées en matière de reconnaissance des qualifications. Les résultats de la MOC restent toutefois timides, le peu de convergence auquel elle a conduit depuis 2005 se fait uniquement sur de grands principes.

La MOC a fait évoluer les pratiques entre 2005 et 2007 parce que tout son appareillage a été déployé pour ce faire. Les indicateurs de mesure semblent ainsi être décisifs dans son succès. La MOC présente un dispositif de disciplinarisation des acteurs, la structure réflexive du processus organise leur docilité. Avec cette méthode, « la question qui se pose par rapport à la construction du cadre normatif n'est plus celle de la définition, de la mise en œuvre ou du contrôle de la norme, mais plutôt celle du pilotage de l'innovation et des représentations collectives » (Pitseys 2005 : 29). L'auto-évaluation et la participation des acteurs sont un moyen de pression collectif. Le contrôle public, la répétition constante des recommandations par la Commission européenne et la pression des comparaisons constituent un nouveau type de gouvernamentalité au sens foucauldien du terme. L'ouverture à la participation réflexive des acteurs vise ainsi à augmenter la force du processus. La MOC repose également sur un mécanisme que Foucault a appelé de savoir/pouvoir. L'expertise joue un rôle important puisqu'elle associe l'échange public des savoirs au système de domination du processus. Le discours a une fonction de disciplinarisation, le caractère récursif de la MOC doit alimenter la disciplinarisation des volontés (Pitseys 2005). L'installation d'indicateurs de mesure, la publication des résultats et l'attribution de couleurs qui permettent de classer les pays semblent avoir incité au changement depuis Bergen. Les avancées obtenues ne sont toutefois pas suffisante pour prétendre à l'existence d'un espace européen de l'enseignement supérieur.

Qui contrôle quoi ?

Le processus paraît piloté par la Commission européenne alors qu'elle en avait été explicitement mise à l'écart à ses débuts par des pays qui entendaient préserver leur souveraineté dans leurs politiques d'enseignement supérieur. Son inclusion dans le groupe de suivi du processus en 2001, le droit de vote que les pays lui ont attribué en 2005 (Croché 2008), sont des signes incontestables qu'elle constitue un acteur majeur de la prise de décision. Son ambition de guider les politiques d'enseignement l'amène à user de stratégies diverses pour se faire des alliés, ce qui pose la question de la distribution du pouvoir dans l'élection des normes qui ont été inscrites dans les communiqués ministériels.

Les ministres sont garants de la prise de décision, mais le processus apparaît largement contrôlé par certains groupes, ce qui pose la question de la comitologie. La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur a été ponctuée par la création de comités spécifiques, i.e. le groupe de préparation et le groupe de suivi, auxquels ont été délégué la majorité de la conception des actes qui auront force de loi et les aspects techniques de leur élaboration. Lors des sommets ministériels, tout est bétonné. Les pays peuvent amender légèrement les documents mais les communiqués à adopter ont été préparés de longue date par les diverses structures. La réforme est ainsi dirigée par un nombre limité d'acteurs, par une petite trentaine de personnes qui bien souvent accompagnent le projet depuis ses débuts, se présentant comme des experts. Certaines personnes sont incluses dans les structures du processus depuis 1999, la succession des casquettes qu'elles ont pu revêtir leur a permis de suivre la réforme et d'intervenir sur son évolution. La distribution du pouvoir est au final inégale alors que le mécanisme décisionnel avait été installé dans l'objectif explicite d'associer les représentants de chaque pays, les délégués des organisations corporatistes et ceux des organisations internationales. Le processus de Bologne a toutefois permis aux partenaires aux positions fortement antagonistes par le passé, de se rencontrer et de trouver un compromis sur des sujets épineux. Le projet de créer un espace européen dans le domaine éducatif a bouleversé les relations entre les divers acteurs et a contribué à faire évoluer leur rapport de force sur les scènes nationales. Le processus qui nécessite des financements importants pour pouvoir se développer a également donné une

grande capacité d'action à la Commission européenne qui a financé la majorité des rencontres et des rapports de suivi (Croché 2006). La répartition inéquitable du pouvoir a été relevée dans diverses politiques qui présentent un système de MOC. Mosher (2000) a ainsi montré que tous les partenaires n'ont pas le même poids dans la définition du contenu des accords conclus par cette méthode, la nature généralement volontariste des mandats expose les acteurs faibles à l'exploitation par des acteurs plus forts.

Le processus se présente comme un espace dans lequel des acteurs tentent d'obtenir l'adhésion et de peser sur les décisions. La Commission européenne est parvenue à inscrire ses projets au calendrier des réformes, ce qui n'a pas perturbé les États qui ont légitimement rénové leurs systèmes comme ils le voulaient, en s'appuyant quand ils y voyaient un intérêt sur les outils installés par la Commission. Les pays entendent ainsi rester les seuls maîtres de la traduction des normes européennes dans leurs politiques nationales et résistent à la pression que la Commission veut exercer sur eux par l'acceptation en théorie de ses projets.

L'hypothèse selon laquelle la place que les pays concèdent à la Commission dans le processus est conditionnée à la mise à disposition par cette dernière des outils qui permettent aux États d'être compétitifs sur la scène internationale, a été testée. Depuis le Conseil de Barcelone de 2002, la Commission entend faire des systèmes européens d'enseignement et de formation une référence mondiale de qualité d'ici 2010, un objectif qui rejoint celui poursuivi par les pays membres de l'espace européen de l'enseignement supérieur qui s'appuient sur la coopération intergouvernementale pour accroître l'attractivité de leur système par rapport à ceux des autres continents. Les travaux de Charlier (2006) qui analyse le processus de Bologne comme un mécanisme de coopération/compétition, aident à interpréter le rôle que les pays ont accordé à la Commission dans leur projet. La Commission est parvenue à contrôler partiellement le processus de Bologne parce qu'elle aide les pays dans toutes leurs stratégies, qu'elles se placent du côté de la coopération ou de celui de la compétition : d'une part, elle produit les outils (cadre global de qualifications, agence ENQUA pour la qualité, etc.) qui permettent aux pays de renforcer leur coopération au niveau européen et d'entretenir à l'extérieur le mythe de Bologne, c'est-à-dire l'illusion de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur

conforme à ce que ses initiateurs poursuivaient; d'autre part, elle fournit aux États les instruments qui leur permettent de se placer au mieux dans la compétition mondiale et dans la chasse aux cerveaux, i.e. les programmes Erasmus Mundus et Tempus Meda qui offrent aux pays d'Europe la possibilité d'établir, à moindre coût, des collaborations avec les pays d'autres continents, et *de facto*, d'élargir leur potentiel dans le recrutement des étudiants étrangers. Les stratégies diverses ont porté leurs fruits, entre 2002 et 2005, tous les États d'Europe ont vu croître leur mobilité entrante, le pourcentage d'étudiants provenant de pays hors Europe s'est partout élevé, le nombre d'étudiants Erasmus a augmenté dans tous les États du continent (Commission européenne 2006).

Bologne, un mythe aux effets normatifs à l'échelle internationale

La légèreté avec laquelle les réformes ont été entreprises en Europe a créé un instrument très fort dans le chef du processus de Bologne qui a produit des effets sans précédent sur les systèmes d'enseignement supérieur au niveau mondial. La structure du 3-5-8 s'est propagée dans les autres régions du monde qui travaillent ardemment pour s'ajuster à ce qui leur a été présenté comme la nouvelle tendance européenne et par la suite internationale.

Le procédé par lequel des normes européennes parviennent à s'inscrire dans les systèmes des autres continents consiste en la diffusion de bonnes pratiques européennes au sein de forums partiellement contrôlés par des organisations internationales ou par des représentants des États dans lesquels le processus de Bologne s'est implanté. La présentation du processus au sein de ces forums est accompagnée d'un discours puissant, dominant, d'une idée forte qui tient sa puissance de conviction du fait qu'elle vient d'Europe et qu'elle est véhiculée par les organisations internationales qui bénéficient d'une grande assise et autorité, i.e. la Commission européenne, l'UNESCO, la Banque mondiale et l'OCDE. Ce phénomène par lequel des pays du Sud intègrent des normes produites par et pour le Nord a été analysé par Charlier (2003a) qui, dans un article traitant du Nord et du Sud, a mis en évidence les conditions nécessaires pour qu'il y ait sujétion: d'une part, il

faut que la prescription soit émise par une instance qui dispose d'outils contraignants pour la faire respecter, d'autre part, la connivence de ceux qui la subissent est nécessaire. Il ajoute que tous les acteurs n'ont pas les mêmes atouts pour opérer une réappropriation stratégique ou pour négocier les limites de leur adhésion et la forme qu'elle prendra. Cette dernière assertion se vérifie dans la manière dont le Nord et le Sud se sont conformé aux prescriptions européennes. Le Nord a jusqu'aujourd'hui été peu perméable aux pratiques discursives qui tentent d'avoir un effet prescriptif, le Sud est beaucoup plus sujet à faire sien le discours dominant qui présente le caractère positif des réformes européennes et la nécessité d'installer un système universel comme celui du 3-5-8.

Les discours positifs ont d'abord eu un effet prescriptif sur les autres continents. Les pays d'Europe qui n'auront pas adopté le 3-5-8 qu'ils avaient pourtant érigé en modèle risquent de voir leur système national dépassé par celui qui est en vigueur dans l'espace mondial de l'enseignement supérieur qui se crée et dont ils ont posé les jalons. Les discours véhiculés sur les réformes européennes ne sont ainsi pas dénués de sens, ils sont dirigés vers un même souci d'efficacité, même si leur effet prescriptif n'est pas direct sur les pays d'Europe.

Conclusion

Les proclamations abusives suggèrent une certaine méfiance. Elles incitent à éviter les écueils symétriques de deux positions qui sont radicalement opposées : celle qui affirme que le processus a profondément réformé les systèmes nationaux et celle qui estime que l'impact de Bologne est resté très limité. La réalité est quelque part entre les deux thèses, elle est d'autant plus difficile à saisir que la situation actuelle est caractérisée par une indétermination due à la période de transition. Il est pourtant nécessaire de poser la question du degré de pénétration des normes véhiculées par la réforme dans les pratiques nationales, parce que le processus ne se présente pas seulement sous les traits d'une contrainte externe qui exige la production de réformes nationales conformes aux normes mais se donne également à voir comme un dispositif qui a permis un modèle de gestion global et intégré des systèmes

éducatifs nationaux dans lequel les ministres ont pu faire preuve de créativité et faire passer des réformes nationales sous couvert d'euro-péanisation.

La pression de l'extérieur incite les États à adopter les principes promus par les communiqués, elle n'est toutefois pas assez puissante pour que tous les pays acceptent de convertir ce discours en pratique. Certains responsables nationaux ont pu inscrire leur État dans l'espace européen par leur simple discours. Seul l'avenir nous montrera si ces dirigeants pourront continuer de s'en tirer par de simples concessions discursives et la remise de rapports nationaux qui présentent un état d'avancement des réformes assez positif. Lorsque la MOC aura mobilisé ses derniers instruments, i.e. quand la période d'évaluation par les indicateurs sera bien avancée, nous pourrons tester la puissance de son mécanisme disciplinaire et voir s'il aura réussi à contraindre les acteurs nationaux à respecter les normes européennes. En attendant, le processus est réapproprié de multiples manières par les ministres qui entendent rester maîtres de leurs politiques.

L'harmonisation n'est plus à l'ordre du jour des États (Charlier 2006). Le processus de Bologne a « inscrit les pays et les universités pour un temps dans un jeu complexe de coopération-compétition : ils se mettent ensemble pour rendre plus attractif le système dans lequel ils s'inscrivent mais sont prêts à en découdre chacun pour soi pour capter le plus possible les étudiants qui auront été attirés par la nouvelle architecture des études supérieures européennes » (*ibid.*). Jusqu'ici, le processus de Bologne a surtout été un mythe, diffusé sans modération auprès des responsables d'autres régions du monde par les organisations internationales et certains pays qui y voient leur intérêt. La rapidité avec laquelle le mythe d'un espace européen de l'enseignement supérieur fonctionnant comme ses initiateurs l'avaient imaginé s'est diffusé n'a pas d'égal dans le domaine de l'enseignement supérieur. Ses effets sont aussi puissants qu'inattendus, les pays des autres continents, desquels l'Afrique a été la plus réactive, se sont ajustés au modèle du 3-5-8, créant ainsi les conditions optimales pour que le *brain drain* s'accroisse au bénéfice des pays du Nord.

Le LMD en Belgique (Re)Modeler l'existant

PAR FRÉDÉRIC MOENS

PROFESSEUR À L'ICHECS, CHERCHEUR AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES CATHOLIQUES DE MONS

L'ambition de cette contribution est limitée : il s'agit de montrer comment les réformes initiées par le processus de Bologne sont inscrites dans une histoire politique et une législation nationale. Dans ce travail, essentiellement descriptif, la perspective est donc bien macrosociologique. La complexité du cas belge révèle quelques éléments intéressants inscrits dans la logique du processus de Bologne. À travers la description d'un système éducatif national confronté à une réforme justifiée par une contrainte internationale, le point de vue est finalement politique. En effet, le cas étudié met en lumière des jeux politiques multiples qui se déploient autour d'une décision qui est jugée externe par les acteurs en présence. En ce sens, le processus de Bologne est plus large encore qu'un simple élément de pédagogie (permettre une « professionnalisation » plus importante de l'enseignement supérieur) ou de politique éducative (ajuster la formation à son but ultime, le marché), il dénote une nouvelle manière de faire de la gestion du collectif sans faire de politique.

Les pages qui suivent font peu de référence au « LMD ». Dans la situation belge, le terme de LMD n'est effectivement pas très usité, il lui est communément préféré « ajustement au processus de Bologne » voire simplement « processus de Bologne ». Les cycles d'études de l'enseignement supérieur sont certes modifiés, mais ce changement ne constitue pas la transformation la plus radicale, elle n'est qu'une expression de ce changement. Par ailleurs, les termes retenus pour désigner ces cycles sont baccalauréat pour le premier cycle et master pour le second. (Le terme de doctorat ne constituant pas un changement pour le troisième.) Le distinguo linguistique n'est pas anodin. Dans le cas belge, la transformation de la structure pédagogique (le poids respectif des

cycles et leur architecture générale) n'est pas l'élément déterminant des réformes même si, comme ailleurs, il en est une des manifestations les plus visibles.

L'évolution que ce processus fait ressortir est liée à la mondialisation. Dans le contexte belge, cette liaison a été fortement soulignée dans deux dimensions : d'une part, l'imposition extérieure des réformes et, d'autre part, la mobilité des parties prenantes à l'enseignement supérieur. Un élément induit et implicite est encore plus important : la notion d'un marché de l'enseignement supérieur. Tel est bien le cadre face auquel les acteurs nationaux ont tenté de se situer. Les changements induits par le processus de Bologne servent un tel marché – interne et international – mais doivent permettre aux organisations belges de se positionner à leur avantage sur un tel marché, ce que leur situation géographique de départ participe à asseoir.

Cette place, dévolue dès le départ au marché de l'éducation supérieur, en fait tant sur un espace national (voire subnational, nous y reviendrons) que sur le plan européen voire mondial, explique l'investissement que les acteurs ont eu dans les métamorphoses engendrées par l'ajustement au processus de Bologne. En effet, sur un marché, les acteurs ont – ou s'imaginent avoir – une large responsabilité dans l'équilibre construit. Ces acteurs sont de trois natures distinctes. D'une part, il y a évidemment l'État, quelle que soit sa forme, fédérale ou fédérée. Ensuite, il y a les organisations, essentiellement internationales. Enfin, il y a les opérateurs, c'est-à-dire dans ce cas les universités et les associations les regroupant. Paradoxalement peut-être dans le cas belge, ce sont ces derniers acteurs qui ont été les plus actifs et les plus dynamiques, devançant souvent les injonctions promulguées par les acteurs institutionnellement plus importants.

Une dernière remarque, toujours essentielle à garder en mémoire, porte sur la place de la souveraineté des États en matière d'enseignement. Cette souveraineté est importante et dans le cas de la Belgique elle constitue un des fondements de la culture du pays et, aujourd'hui encore, de son fonctionnement quotidien. L'enseignement relève de la responsabilité des instances fédérées ; les politiques menées dans ce secteur sont donc éclatées, différentes selon les parties du pays. Un tel émiettement de la souveraineté, qui positivement peut être exprimé dans les termes d'une grande subsidiarité de ces politiques, donne un poids particulier aux volontés internationales d'harmonisation.

Spécificités et complexité belges

Saisir la façon dont les réformes proposées par les instances intergouvernementales sont appropriées dans un pays nécessite dans un cas comme celui du Royaume de Belgique d'effectuer un détour par une description de sa situation et de son fonctionnement politique.

Une situation géographique particulière

La Belgique occupe une place centrale en Europe. Cet avantage géographique n'est pas toujours exploité; le fait que la capitale fédérale, Bruxelles, soit également une des capitales européennes (siège de la Commission et lieu où se déroulent les Conseils européens) constitue un élément important dans le dessin des institutions éducatives. Pour autant, elles ne paraissent pas en avoir tiré tous les avantages. Cet état de fait peut, par contre, constituer un des éléments expliquant que les acteurs de l'enseignement supérieur en Belgique aient tenu, très rapidement, à mettre les principes de la réforme initiée à Bologne en œuvre et ce, parfois, contre la volonté des responsables politiques nationaux.

Il n'est pas impossible non plus que cette volonté d'ajustement aux préceptes internationaux soit également le résultat de la complexité propre à la situation belge et ait ainsi été prise par tous les acteurs en présence comme un argument pour le changement, un changement qui était devenu nécessaire pour s'adapter non seulement à la situation internationale mais également pour demeurer viable financièrement.

La Belgique est maintenant un État fédéral. Les découpages auxquels le pays est confronté sont aussi complexes que multiples. Composée de dix provinces, la Belgique regroupe trois régions (les Régions flamande, wallonne et bruxelloise) et trois communautés (les Communautés flamande, française et germanophone). Si les Régions ont une frontière géographique stable et claire, les Communautés, qui regroupent des citoyens sur la base de critères essentiellement culturels voire identitaires, sont plus difficiles à circonscrire et leur population à dénombrer. Le fédéralisme belge regroupe donc des instances qui n'ont pas des statuts similaires et qui, de plus, se superposent voire se confondent géographiquement mais non institutionnellement. Régions et Communautés sont les parties fédérées du royaume mais elles répondent à deux logiques de subdivision; les

Régions sont chargées des éléments d'ordre économique alors que les Communautés sont responsables des éléments dits personnalisables, c'est-à-dire qui relèvent des personnes et de leur culture. L'enseignement, depuis 1989, relève exclusivement de ces dernières ; en Communauté française, pour des raisons financières, une petite partie de ces compétences (essentiellement celles qui ont trait à la formation professionnelle) ont été transférées à la Région wallonne, plus viable financièrement.

Enfin, pour terminer ce rapide portrait du pays par quelques données démographiques, la Belgique fédérale abrite une population de 10 396 421 habitants¹, avec 999 899 habitants dans la Région bruxelloise, 6 016 024 dans la Région flamande et 3 380 498 en Région wallonne. Le nombre de personnes relevant des différentes communautés du pays est moins précis et constitue depuis plus de quarante ans un enjeu important de la politique intérieure. En effet, les logiques de droit du sol prévalant au Nord du pays s'opposent à une représentation plus culturelle de l'appartenance au Sud. Pour une telle population, 308 710 étudiants fréquentent l'enseignement supérieur² en Belgique. Ceux-ci se répartissent entre 170 469 en Flandre et 138 241 en Wallonie, 130 135 dans les différentes universités du pays et 178 575 dans les différents établissements d'enseignement supérieur non-universitaire³.

Un système consociatif pour gérer la diversité

Née dans les tourmentes du début du XIX^e siècle, la Belgique est un royaume où la centralisation étatique n'a jamais pris corps. État pluraliste et non laïc, l'appareil étatique du royaume, initialement léger, se présente plus comme le garant des libertés que comme l'organisateur des services. Les « libertés modernes sont associées à une méfiance et à un affaiblissement du pouvoir exécutif. [...] elles reposent sur l'espace privé,

1. Les données démographiques ont comme source les chiffres de l'Institut national de statistiques (INS), ils recouvrent la situation au 1^{er} janvier 2004.

2. Les chiffres portant sur les nombres d'étudiants, par Communauté et par type d'enseignement, proviennent du *Vlaamse Interuniversitaire Raad* (situation au 1^{er} février 2004) pour la Communauté flamande et du *Conseil des recteurs des universités francophones de Belgique* (situation au 1^{er} décembre 2003) pour la Communauté française.

3. Le tableau 1 (cf. *infra*) reprend la ventilation des étudiants en fonction du type d'études supérieures et de la communauté d'appartenance des établissements.

qui n'est pas seulement le lieu de l'intime, mais est surtout un lieu d'auto-organisation collective» (Remy 1993 : 371-372). Ainsi, à l'origine, l'État belge ne s'occupe que de peu de choses, posant les règles générales et les faisant respecter, sans être lui-même partie prenante. Dans la Constitution de 1831, établie moins d'un an après la déclaration d'indépendance, le « principe de subsidiarité » trouve des expressions concrètes. Une série de libertés individuelles, les libertés de culte, d'enseignement, de presse et d'association⁴, sont garanties par le constituant alors que, dans le même temps, l'État se désengage de ces secteurs laissés à l'initiative privée. Toute l'histoire de la Belgique peut se lire à travers ces délégations qui, aujourd'hui encore, structurent une grande partie des services aux personnes, à la fois financés et garantis par l'État mais assumés matériellement par des associations ou des organisations de droit privé.

Par-delà cette valorisation de la liberté et de l'action citoyenne, le pays repose sur un réseau complexe d'oppositions historiques. Les trois principales sont religieuse, politique et ethnique : le clivage religieux oppose dès la création du pays les catholiques aux libres penseurs⁵, le conflit politique ou la lutte sociale met les libéraux face aux socialistes, la cassure ethnique ou linguistique sépare les Flamands des Francophones⁶. Ces trois éléments se rencontrent et se combinent à volonté. Ils constituent ainsi des micro-communautés qui tout à la fois doivent vivre ensemble et en bonne entente et développent des intérêts divergents. La spécificité du modèle politique belge repose sur l'attention accordée dans la gestion du bien commun à cette diversité. Longtemps, l'éclatement des intérêts n'a pas handicapé la volonté de vivre ensemble. Simplement, la gestion des affaires publiques préserve la diversité des sensibilités philosophiques, sociales et linguistiques. La subsidia-

4. La Constitution belge est la première à inscrire le droit d'association dans les libertés fondamentales. Cela marque une fois encore la place dévolue à l'espace et à l'initiative privés.

5. Historiquement, dans le contexte belge, le concept de « libre pensée » s'oppose à une vision cléricale du monde (telle que les libéraux du XIX^e siècle se représentaient le monde catholique). Plus précisément encore, la libre pensée qui s'affirme laïque est anticléricale et, généralement, franc-maçonne.

6. Cette dernière opposition est le fait d'une évolution historique. En 1830, la bourgeoisie du pays est francophone alors que les populations parlent des patois, flamands au Nord et wallons au Sud. Cette opposition sociale glisse vers un clivage géographique au cours du XX^e siècle pour s'inscrire aujourd'hui dans le noyau même du fédéralisme belge.

rité, qui laisse aux instances les plus proches des personnes (la commune ou les communautés de substitution, de type associatif) la gestion des problèmes quotidiens concrets dans le respect de principes supérieurs dont l'État est le garant, permet de faire fonctionner un tel ensemble. On parle dans ce cas de régime consociatif.

Une telle démocratie consociative repose, selon les politistes (Lijphart 1999), sur trois éléments. D'une part, la population y est segmentée en plusieurs communautés différenciées par des facteurs religieux, idéologiques ou ethniques. Ensuite, il existe une grande cohésion interne dans ces communautés; au sein de chacune d'entre elles, l'autorité des élites endogènes s'exerce sur l'ensemble du groupe. Enfin, le compromis et la négociation entre élites de chacune des communautés sont institutionnalisés et constituent la forme de pilotage du pays. Une telle démocratie produit des piliers (*verzuiling*) c'est-à-dire des «familles politiques» constituées autour d'intérêts idéologiques ou ethniques. Au sein de ces piliers, un individu peut vivre toute son existence en trouvant les services qui lui sont nécessaires, depuis l'école jusqu'à la tombe, en passant par l'hôpital, la mutuelle, le syndicat, le travail et, évidemment, le parti politique. En d'autres termes, les missions de service au public sont assumées par des organismes émanant des piliers (mutualités, syndicats, soins aux personnes, enseignement, etc.). La gestion en est de droit privé mais les fonds proviennent de subsides de l'État. Ainsi, dans le champ de l'enseignement (du maternel à l'universitaire), le projet est de «confier à l'État le soin de financer l'éducation par l'impôt et, dans le même temps, de limiter son pouvoir de contrôle sur l'utilisation de l'argent» (Vandenberghe 2002 : 23).

La communautarisation de l'enseignement

Dans un tel climat, l'enseignement qui relevait du pouvoir fédéral (en fait, du pouvoir national avant que le pays ne se fédéralise⁷) est progressivement délégué aux instances fédérées. Il est ainsi question de le rappro-

7. À cet égard, la Belgique est un cas bien particulier puisque la fédéralisation est postérieure à la création du pays. Le fédéralisme belge relève pour partie d'une lutte contre l'éclatement de la nation par l'inscription d'une subsidiarité de plus en plus grande et d'une dénégration à l'État central de pouvoir être le garant final des principes souverains. Mais cette question est extérieure à notre propos.

cher des personnes et de respecter plus finement encore la spécificité des différentes communautés en présence. On parle en Belgique à ce propos de communautarisation de l'enseignement, c'est-à-dire de l'inscription de l'enseignement sous la responsabilité des trois Communautés du pays. En effet, comme vecteur d'un formatage culturel, l'enseignement est un enjeu essentiel dans la constitution de communautés homogènes.

Créées institutionnellement en 1970, les Communautés (flamande, française et germanophone) se voient attribuer la responsabilité de l'enseignement en 1989. Cet aboutissement peut être vu comme normal dans le processus complexe de fédéralisation du pays : les Communautés gèrent les « matières personnalisables », c'est-à-dire dans le jargon indigène les matières relevant de l'enseignement, de la culture, de l'usage des langues, etc. Dès 1968, au terme d'une campagne dite du « *Walen buiten* » menée par les activistes flamands à Leuven (siège de l'Université catholique de Louvain, unitaire jusqu'à cette date), le ministère de l'Éducation nationale est scindé en deux (une partie flamande et une autre francophone). Vingt ans plus tard, la disparition au niveau fédéral d'un tel ministère est la suite logique de l'évolution du pays.

Dans chaque Communauté subsiste cependant la même logique consociative. Ainsi, en termes de politiques éducatives, qui ne sont qu'une forme de politiques publiques, la logique en place interdit que l'information sur les performances des établissements soit disponible. Les réseaux d'enseignement répondent non à une logique d'efficience mais au libre choix philosophique des bénéficiaires. Il serait donc malvenu qu'une comparaison extérieure soit disponible puisqu'elle fausserait la raison d'être de la diversité. Cette absence officielle de possibilité de comparaison laisse évidemment libre cours à tous les palmarès informels. Cette multiplicité de réseaux d'enseignement, qui existe de l'école maternelle à l'enseignement supérieur, se double dans l'enseignement supérieur d'un système binaire parfaitement assumé. En effet, cohabitent des universités et des Hautes écoles ; traditionnellement, les premières forment les cadres supérieurs de la nation alors que les secondes ont une visée plus professionnelle.

Une fois encore, ayant fixé le cadre global, l'État n'est pas au centre de la toile. Ce sont bien les établissements d'enseignement (dans le supérieur comme dans les autres niveaux d'enseignement) qui délivrent les diplômes. Ceux-ci sont postulés d'égale qualité. Les pouvoirs publics subsidient les établissements par une dotation effectuée globalement *per capita*.

Les universités et les Hautes écoles sont donc rémunérées au prorata du nombre d'étudiants ou d'élèves qui les fréquentent. Dans les années 1990, la Communauté française se trouve dans de telles difficultés financières qu'elle va partiellement revoir ce mécanisme en l'inscrivant dans un budget forclos. On parlera alors d'enveloppes fermées, définies séparément pour l'enseignement universitaire et pour l'enseignement supérieur non-universitaire, au sein desquelles la subsideation s'effectuera selon des clefs mettant les établissements partiellement en concurrence. L'impécuniosité de la Communauté introduit ainsi une modification majeure pour les différents intervenants qui se retrouvent maintenant face à un montant arrêté qui les pose objectivement en concurrents les uns des autres et les amène à agir comme s'ils étaient sur un marché.

Le tableau suivant (tableau 1) donne une idée de la répartition des étudiants selon leur régime linguistique et l'enseignement supérieur qu'ils fréquentent.

TABLEAU 1
*Nombre d'établissements d'enseignement supérieur
et d'étudiants en Belgique selon leur régime linguistique
et le lieu d'enseignement*

Communautés	Enseignement supérieur géré par les Communautés	
	Universités	Hautes écoles
flamande	7 établissements 66 391 étudiants	22 établissements 104 078 étudiants
française	9 établissements 63 744 étudiants	30 établissements 74 497 étudiants
germanophone ⁸		1 établissement

Sources: Communauté flamande, VLIR, situation au 1^{er} février 2004

Communauté française, CReF et ETNIC, situation au 1^{er} décembre 2003

8. La Communauté germanophone, forte seulement de quelques milliers de personnes, ne dispose pas d'université propre. Elle ne possède d'ailleurs qu'une seule Haute école formant à des métiers de contact avec la population (instituteur, infirmier). Renseignée dans ce tableau par souci d'exhaustivité, elle sera négligée dans la suite de l'exposé.

Enseignement supérieur et « processus de Bologne » en Belgique

L'enseignement est au centre des tensions qui agitent la société consociative belge. La résolution de deux « guerres scolaires », à la fin du XIX^e siècle (1879) et au milieu du XX^e (1958), fige la situation dans laquelle l'État subventionne l'enseignement libre au même titre qu'il organise et assume les coûts de l'enseignement officiel. Cette situation est encore d'actualité dans tous les niveaux d'enseignement. Ce filigrane est important pour saisir les logiques agissantes dans l'enseignement supérieur. Toutefois, la spécificité de la constitution et des changements survenus dans l'enseignement supérieur invitent à l'examiner à travers trois périodes distinctes au sein desquels les oppositions diffèrent. D'abord le premier temps correspond à la fondation de l'enseignement supérieur dans le pays ; cette première période repose principalement sur la tension entre les catholiques et les libres penseurs francs-maçons et anticléricaux. Ensuite, dès le début du XX^e siècle, l'enseignement supérieur focalise les querelles linguistiques émergentes ; ces dernières culminent à la fin des années 1960 avec la scission de l'Université de Louvain et débouchent sur la communautarisation de tout l'enseignement. Enfin, à la fin du XX^e siècle, dans chaque communauté du pays, les différents régimes d'enseignement supérieur (universitaire ou non), par-delà les réseaux c'est-à-dire l'appartenance philosophique, se trouvent en concurrence objective sur un « quasi marché » par le manque de moyens publics alloués et les mécanismes de répartition mis en place. L'implantation du processus de Bologne se déroule évidemment durant cette troisième période. Toutefois, la compréhension de celle-ci ne peut être complète que lorsqu'elle est mise en perspective avec les deux autres périodes qui lui donnent sens (entre autres en expliquant partiellement les problèmes financiers, plus importants encore dans les représentations locales qu'ils ne le sont ailleurs en Europe).

Durant la période hollandaise, le roi Guillaume I^{er} d'Orange-Nassau, souverain du pays, initie une politique éducative à la fois centralisatrice et modernisatrice. Il voulait établir un monopole étatique sur l'enseignement en imposant des écoles laïques et neutres et en supprimant les enseignements liés aux ordres religieux. Dans cette perspective, en 1817,

il crée trois universités d'État, à Gent, à Leuven (Louvain) et à Liège. Cette immixtion du pouvoir exécutif orangiste dans l'organisation de l'enseignement explique pour une large part la révolution de juillet 1830. Par-delà une première réorganisation des trois universités au lendemain de la déclaration d'indépendance du pays, l'élément le plus important est la constitution, dès 1834, de deux nouvelles universités. D'une part, la réouverture, d'abord à Malines puis réintégrant Louvain dès l'année suivante, de l'Université catholique de Louvain. Celle-ci est une institution ancienne, fondée par le pape Martin V en 1425 et fermée en 1797 par le gouvernement révolutionnaire alors que la Belgique est française depuis 1794. La réouverture de l'institution, bien modeste à l'époque (on y dénombre quatre-vingt-six étudiants), fait réagir le clan laïc. Les milieux libres-penseurs et maçonniques, qui préparaient la création d'une université nationale à Bruxelles, accélèrent leurs travaux et fondent, en novembre 1834, l'Université libre de Belgique qui est devenue l'Université libre de Bruxelles en 1836. L'ambition initiale du projet était, comme son nom original l'indique, de jeter les bases de l'université centrale ou unique du pays; la réouverture de l'Université de Louvain les conduit à réviser leurs intentions en créant une institution libre non confessionnelle. Trois types d'institutions coexistent donc désormais, les universités d'État, les universités libres catholiques, les universités libres non confessionnelles, qui continuent à nourrir leur identité, aujourd'hui encore, du souvenir des tensions politiques et philosophiques qui ont entouré leur création. Ce modèle, parfaitement intégré et logique dans une démocratie consociative, fait sortir dès sa création le pilotage des universités de la sphère technique pour le politiser et exacerber ses dimensions idéologiques et philosophiques.

Ces premières tensions, philosophiques, se doublent rapidement d'un conflit linguistique. En effet, toutes ces institutions universitaires enseignent en français⁹. En 1923, l'Université de Gent est dédoublée: une section francophone y subsiste et une section néerlandophone y est créée. Cette situation disparaît en 1930 avec la flamandisation complète de l'université, qui devient la première université néerlandophone du

9. Jusqu'en 1876, l'enseignement y est assuré en latin. À partir de cette date, les universités du pays, y compris celle de Gent situé dans la partie homogènement flamande, professent en français. Il est néanmoins important de souligner une fois de plus que le français est alors la langue de la bourgeoisie tant du Nord que du Sud du pays.

pays. Les crises linguistiques se succèdent au cours du siècle ; les revendications flamandes portent sur une reconnaissance de leur culture et de leur langue dans un pays où elles ont été longtemps niées ou minorisées. En 1968, l'Université catholique de Louvain, sise à Leuven en Flandre, est dédoublée, avant que la partie francophone ne soit, en 1971, déménagée en territoire francophone. En 1969, le même sort est réservé à l'Université libre de Bruxelles. À partir de ce moment, les institutions universitaires du pays sont toutes homogènes linguistiquement, soit flamandes (à Antwerpen, Brussels, Diepenbeek, Gent, Leuven), soit francophones (à Bruxelles, Gembloux, Louvain, Liège, Mons, Namur). La communautarisation de l'enseignement évoqué plus haut vient clôturer cet épisode en 1989 : les Communautés, instances fédérées, deviennent complètement responsables des institutions d'enseignement supérieur et des politiques qui doivent y être menées. Les deux grandes communautés (flamande et francophone¹⁰) vont dès cet instant gérer leur enseignement comme s'il était celui d'un pays autonome. Si de part et d'autre l'héritage du passé est important (au premier chef en termes de fonctionnement négocié des ajustements politiques, mais également en ce qui concerne la charge financière du passé), la concertation sur les politiques éducatives entre les communautés est inexistante. Toutefois, la proximité géographique et l'histoire commune invitent chaque communauté à être, informellement, très attentive à ce qui se passe dans l'autre.

Les années 1990, surtout dans la Communauté française, se caractérisent par les problèmes financiers des instances publiques subsidiaires. La lutte contre les déficits publics et la volonté de « rationaliser » les dépenses éducatives – dans un système où elles sont très importantes en raison de l'organisation originale du système belge – vont constituer les lignes de force des politiques publiques. Une première étape s'observe dans les regroupements des établissements d'enseignement supérieur non-universitaire. La chose a été évoquée, le pays voit à côté des universités une série d'établissements, originellement autonomes, assurant des enseignements supérieurs orientés vers une profession (instituteur, infirmier, comptable, etc.) ou une pratique (publicité, assurance, média, etc.). Le foisonnement de telles institutions pose

10. La petite taille et la quasi-absence d'enseignement supérieur dans la troisième communauté, germanophone, la positionne comme assez satellitaire.

d'évidents problèmes de subventionnement. Pour les résoudre dans une logique d'économie d'échelle, les Communautés flamande en 1994 et francophone en 1995 créent des Hautes écoles (respectivement au nombre de vingt-deux en Flandre et trente en Wallonie) regroupant par aire géographique autant que par affiliation philosophique (mais rarement, voire jamais, par cohérence de contenu) les différents établissements. En limitant le nombre de Hautes écoles, et ainsi en accroissant la taille moyenne de celles-ci, l'enseignement supérieur non-universitaire se rapproche de l'enseignement universitaire, qui est malgré tout resté concentré. Le poids en termes d'étudiants (cf. tableau 1) montre la présence de l'enseignement supérieur non-universitaire; en termes financiers, que l'on examine la situation en Communauté flamande ou francophone¹¹, les universités se taillent la plus grosse part. Certes, les budgets universitaires qui restent très étroits n'ont pas comme seul objet la formation des étudiants. Les Hautes écoles, qui forment une part significative des jeunes, se considèrent comme sous-financées¹². Les revendications financières demeurent; toutefois, les regroupements ont été accompagnés d'un arrêt de la croissance des budgets. L'université (entendue comme un tout) et les Hautes écoles se voient attribuer des enveloppes financières fermées. Alors que jusque-là leur budget s'accroissait en fonction de l'accroissement de leur nombre d'étudiants, la situation se fige: les budgets des différentes institutions sont encore sujets à ajustement en fonction de leur nombre relatif d'étudiants, mais cela au sein d'un budget global fixe¹³. Cette décision politique s'est

11. En Communauté flamande, l'enseignement universitaire constitue un peu moins de 10 % de l'ensemble des dépenses d'enseignement, alors que l'enseignement supérieur non-universitaire n'en constitue que 8 %. La situation est encore plus cliquée en Communauté française où l'universitaire recueille plus de 9 % du budget global consacré à l'éducation et la formation alors que les Hautes écoles n'en reçoivent qu'à peine 6,5 %.

12. Ce sentiment (cette réalité) d'un sous financement de l'enseignement supérieur n'est pas un cas particulier de la situation belge. Les instances européennes, à travers entre autres la volonté de faire de l'Europe la première économie de la connaissance (Mahieu, Moens 2003), ne disent pas autre chose. La question, lorsqu'un tel diagnostic est posé, est toujours de savoir d'où pourra provenir la nouvelle manne financière.

13. Cette décision, prise en 1998 en Communauté française, met les institutions dans une situation de concurrence: ce que l'une peut gagner, elle l'acquiert nécessairement au détriment des autres.

accompagnée de mouvements sociaux (essentiellement de la part des étudiants) qui, s'ils ont parfois infléchi la lettre de la loi, n'ont jamais remis en cause l'esprit de ces politiques.

Durant ces années, les politiques portant sur l'enseignement supérieur sont donc orientées par des logiques essentiellement financières. Rapidement, cependant, cette volonté de rationalisation économique se combine avec un discours de l'excellence. La Communauté flamande est la première à initier cette piste. En 1995, le ministre de l'enseignement de cette communauté charge le professeur Dillemans, ancien recteur de la KUL (*Katholieke universiteit Leuven*), c'est-à-dire de la plus importante institution du Nord du pays, d'examiner les pistes pour « optimiser l'offre universitaire en Flandre ». Deux ans plus tard, dans un rapport intermédiaire (sa mission est prévue pour cinq ans), Roger Dillemans (1997) plaide pour que la Flandre présente une offre compétitive sur le plan international et ce dans chaque domaine de formation. Cet objectif ambitieux doit être atteint, entre autres, à travers trois moyens. D'abord, il plaide pour un regroupement des institutions en quatre centres universitaires (la situation actuelle n'est pas celle-là, la Flandre possède sept établissements répartis dans six villes). Ensuite, aux universités complètes (*volledige*), il propose de substituer des universités de l'excellence (*volwaardige*) ; le propos est ici de ne plus chercher à assurer dans chaque centre l'ensemble des cursus possibles mais de travailler à l'excellence des cursus présentés en les sélectionnant selon les centres d'excellence de chaque institution. Enfin, le rapport propose de restructurer le rythme des études en trois cycles, l'un général (de deux ans), l'autre scientifique (de deux ans encore), le dernier de formation approfondie (d'un an). À peu près en même temps, le 6 juillet 1998, la Flandre marque cette volonté de compétitivité de son enseignement supérieur en étant dans les premiers signataires de la déclaration de la Sorbonne (Charlier, Croché 2004a) ; rejoignant ainsi le club alors très fermé des grands – l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni, auxquels la Roumanie s'était déjà associée. Sans pour autant avoir été intégrée à la discussion sur le contenu de la déclaration, la Communauté flamande¹⁴ affirme sa volonté d'inscrire ses établisse-

14. La Communauté germanophone signera également rapidement cette déclaration. Il n'en est pas de même de la Communauté française, dont les institutions supérieures, par l'intermédiaire des Conseil interuniversitaire de la Communauté

ments dans « un espace européen de l'enseignement supérieur » (Déclaration de la Sorbonne) et témoigne sa détermination de participer aux initiateurs du projet¹⁵.

La situation en Communauté française n'est pas isomorphe. Les problèmes financiers y sont plus aigus et une large partie de la politique éducative dans le supérieur en est l'expression. Le regroupement des établissements d'enseignement supérieur en Hautes écoles en 1995 ou le décret de financement fermant le budget alloué aux différentes catégories du supérieur en 1998 en sont la manifestation. L'harmonisation imposée aux universités francophones par la Communauté, qui intervient sur les titres décernés par les institutions, sur les programmes, sur l'accès au second cycle, relève également de cette rationalisation de l'offre devant aboutir à la fois à une économie financière et à une plus grande reconnaissance internationale. En 1997, le ministre de l'enseignement supérieur de la Communauté française charge deux anciens recteurs – celui de la plus petite des grandes institutions et celui de la plus grande des petites – de rédiger un rapport sur la qualité de l'enseignement universitaire dans la Communauté. S'il paraît évident que la démarche est inspirée par celle menée alors depuis quelques mois en Flandre, la manière de le faire est très différente: alors qu'au Nord du pays le rapport est préparé par un homme seul, garant d'une vision sans concession, représentant l'institution la plus importante et le conseil flamand de la politique scientifique (*Vlaamse Raad voor Wetenschapsbeleid*) dont il est le président, au Sud le même travail est confié à deux professeurs, devant nécessairement se prêter à l'exercice du compromis et étant issus d'institutions importantes mais jamais leader. Le tableau dépeint par les deux rapporteurs est particulièrement négatif (Bodson, Berleur 1998); s'interrogeant sur la taille critique et la compétitivité des

française et Conseil général des Hautes écoles, demandent instamment à la ministre de l'époque de ne pas suivre ce mouvement. L'opposition étudiante y est également massive: elle s'appuie sur une dénonciation de la marchandisation rampante qu'un tel processus masquerait.

15. Le 18 juillet 2003, la Flandre reprend ce même type d'initiative. Elle crée avec les Pays-Bas, un organisme commun d'accréditation, le *Nederlands-Vlaams Accreditatie Orgaan*, dont un des objectifs explicites est de servir de parangon au type d'instance que la mise en œuvre du processus de Bologne appelle nécessairement. Les décisions de cet organe se basent sur des évaluations internes et externes; il s'agit à la fois du dernier maillon de l'évaluation de la qualité en Communauté flamande et de la première brique d'un outil « qualité » au plan européen.

institutions francophones, ils proposent, entre autres, d'accroître l'harmonisation des cursus, d'inscrire l'évaluation dans la culture des institutions ou de les inviter à être plus à l'écoute du marché. Ce rapport, produit indépendamment de la conférence des recteurs francophones, soulève un nombre important de critiques avant tout parce qu'il néglige le travail effectué dans cette instance et, aussi, parce qu'il ne tient qu'un compte très limité des évolutions internationales qui, rapidement, vont s'imposer à la Communauté française.

Dès 1998, en effet, le monde de l'enseignement supérieur en Belgique est extrêmement attentif aux mouvements internationaux le concernant. L'adhésion de deux des trois communautés à la déclaration de la Sorbonne, dès la mi-1998, comme l'implication des différentes institutions dans des cercles internationaux de réflexion (i.e. le Groupe de Coimbra), sensibilisent très rapidement la Belgique universitaire aux questions de l'internationalisation. Initialement, la réaction d'ajustement est corporatiste; les universités resserrent leurs liens et affirment leurs spécificités et leurs différences d'avec les Hautes écoles du pays (Moens 2002; Charlier, Moens 2003a). Cette première réaction des acteurs répond à la situation budgétaire interne: la réflexion devant s'effectuer en enveloppes fermées, l'obtention de crédits supplémentaires suppose de lutter contre toute autre institution pouvant les revendiquer. Dans le même temps, si l'on réfléchit le paysage de l'enseignement supérieur comme un ensemble, les deux types, universitaire et non-universitaire, sont complémentaires et, intégrés dans une même structure, permettent d'atteindre une taille critique introduisant les universités belges – objectivement de petite taille, les plus grandes atteignant en Flandre 31 000 étudiants, en Wallonie à peine 21 000 – au seuil européen. En 2001, à la suite d'un coup de force de la KUL qui fédère autour d'elle les Hautes écoles catholiques de Flandre, l'ensemble des acteurs institutionnels anticipent la décision de la Communauté flamande et créent leur Pôle universitaire associant à chaque université un certain nombre de Hautes écoles. Une fois de plus, en Communauté française, les universités suivent l'exemple de leurs homologues néerlandophones. Au cours de l'année 2002, se créent ainsi quatre pôles universitaires en Wallonie. Là aussi, aucune injonction ne vient du gouvernement communautaire; l'initiative est celle des acteurs de terrain, universités et Hautes écoles, qui s'associent dans le double souci de réaliser des économies d'échelle et d'atteindre une taille plus importante.

Laissées à elles-mêmes, tant au Nord qu'au Sud du pays, ces associations reproduisent les piliers traditionnels (Moens 2002) qui pourtant étaient affirmés moribonds.

L'ultime étape est l'inscription dans le droit de chacune des communautés – et ce sous la forme de décrets, la loi de ce niveau de pouvoir fédéré – des logiques de Bologne. En Communauté flamande, ce décret est celui du 2 avril 2003, le « décret structurel », qui définit, entre autres, que les Hautes écoles se trouvent dans l'obligation d'être associées à une université ou que les cycles sont revus mais ne correspondent pas au rythme prévu par Bologne (en Flandre, ce sera le 3-1-3) en respectant cependant l'idée d'une professionnalisation du premier cycle. En Communauté française, le décret de « Bologne » date du 23 mars 2004 et ajuste le cadre législatif aux exigences de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Le même décret poursuit également des ambitions communautaires; en effet, il poursuit la volonté du gouvernement de rationaliser l'offre d'enseignement. Le point probablement le plus important en est la formation d'académies. Celles-ci doivent se constituer autour d'une université complète (l'Université libre de Bruxelles, l'Université de Liège ou l'Université catholique de Louvain) et fédérer non seulement l'ensemble des universités, mais à terme toute l'offre d'enseignement supérieur. De juin à octobre de la même année, les trois académies se forment. Une fois encore, leur composition répond principalement aux logiques de la pilarisation (Charlier, Moens 2003b, 2005): l'une se fédère autour de l'Université libre de Bruxelles (elle regroupe 22 291 étudiants), la seconde regroupant les institutions catholiques de la Communauté se structure autour de l'Université catholique de Louvain (26 761 étudiants) et la dernière (forte seulement de 14 692 étudiants) se développe autour de l'Université de Liège. Les Hautes écoles, qui ne disposent pas selon le décret du même poids dans les académies (toutes les universités participant à une académie occupent une place similaire dans le conseil de l'académie et ont donc, quelle que soit leur taille, un même poids officiel) que les universités¹⁶, développent des

16. L'article 90 du décret prévoit que « Chaque université ne peut appartenir qu'à une seule académie. [...] Une académie peut établir une relation de partenariat avec d'autres établissements d'enseignement supérieur. Chaque établissement ne peut être partenaire que d'une seule académie ». La différence légale entre les associés et les partenaires est de taille: les premiers ont tous le même nombre de représentants dans les organes de pilotage de l'académie dont ils font partie, tandis que le statut des

partenariats particuliers avec les universités plutôt qu'avec les académies qu'elles constituent.

Aujourd'hui, après ces ajustements importants, tous les établissements, universitaires et non-universitaires, adaptent leurs programmes à l'architecture de Bologne. En Communauté flamande, cet ajustement correspond surtout à un accroissement du premier cycle, passant de deux à trois ans. En Communauté française, la temporalité se métamorphose plus encore puisqu'un an supplémentaire doit être organisé (le choix est celui d'un 3-2-3). Toutefois, cette organisation doit se faire à budget constant. Les autres éléments du processus de Bologne ne paraissent pas avoir la même ampleur. Par exemple, la structure des programmes en ECTS – parler en termes de charges et de crédits plutôt seulement qu'en temps alloué aux prestations de cours – est largement vécu comme un ajustement administratif. L'internationalisation quant à elle s'inscrit dans une volonté des acteurs préalable aux décrets instituant le processus de Bologne dans le droit des communautés.

Déboucher sur du neuf ou (re)modeler un paysage existant

L'exemple belge, tant flamand que francophone, permet de souligner une fois de plus la place dévolue à l'autonomie des acteurs; dans son application concrète, le processus de Bologne repose lourdement sur l'appropriation par les acteurs de terrain de ses logiques et de ses projets. Dans la situation belge, ces acteurs, universités et Hautes écoles, ont souvent anticipé les injonctions décrétales et dans tous les cas les ont très largement orientées tant par leurs pratiques que par le lobbying qu'elles ont effectué auprès des instances politiques. Pour autant, ce dynamisme des acteurs auxquels le processus sera ensuite appliqué n'est pas qu'une bonne chose. En effet, de façon certes autonome dans l'action, ils concourent ainsi à la constitution de la *doxa*, du discours dominant, qui le sera d'autant plus que les acteurs de terrain l'ont eux-mêmes tissé, à la fois attirés par une finalité qui leur paraît désirable (Mahieu,

seconds n'est en rien précisé dans le décret. La distance est donc considérable avec les pôles, dans lesquels les établissements universitaires et supérieurs semblaient appelés à jouir de statuts équivalents.

Moens 2003) et pressés par la perception de la concurrence des autres acteurs qui se précipitent dans une direction. La mise en œuvre du processus de Bologne se pose ainsi comme un exemple efficace de gouvernance libérale : le politique en paraît exclu, décision et mise en œuvre se présentent comme purement techniques, les opérateurs eux-mêmes – dans une logique de décentralisation – s’attellent à la réalisation du projet qui les concerne.

De tels principes de gouvernance (Charlier 2003b) trouvent un terrain favorable dans un pays fédéré comme la Belgique. La mise en place des logiques de Bologne y rencontre l’expression d’un pragmatisme politique qui promeut la solution plutôt qu’il ne se complaît dans le problème. Chaque situation concrète – l’internationalisation, la nouvelle architecture des cycles d’étude, la constitution d’institutions de taille européenne, la mise en place d’organismes de contrôle et de validation, etc. – est abordée par les acteurs comme une question purement pratique. Cette trop fréquente évacuation des enjeux politiques n’est pas le fait d’une naïveté quelconque qui les rendrait sourds et aveugles à ceux-ci mais d’une volonté pratique d’aller de l’avant et de ne pas être dépassés par d’autres que l’on confond avec le sens de l’histoire.

Le regroupement des universités (au Sud) et des universités avec les Hautes écoles (au Nord) répond pour partie à la logique induite par Bologne mais permet aussi de réguler particulièrement la concurrence entre les établissements et d’effectuer des économies d’échelle libérant à terme quelques moyens pour des projets nouveaux et pour un meilleur positionnement international. L’argument international rencontre là des enjeux locaux auxquels ils donnent raison et de nouvelles forces. De plus, l’ensemble de ces regroupements n’a pas été laissé au hasard, même s’il a été laissé à l’initiative des acteurs eux-mêmes. Leur résolution et leur décision auraient pu être orientées par des logiques d’efficacité ou de complémentarité inscrites dans les programmes et les compétences propres des institutions. La logique en a été tout autre : d’une part, pour certains pôles francophones, des proximités géographiques ont présidé aux rapprochements et, d’autre part, pour les pôles flamands comme les académies francophones (tous deux, seules instances soutenues par les décrets de leurs communautés respectives) des congruences « philosophiques » bien propres au régime politique interne à la Belgique, semblent avoir été l’unique fil rouge réunissant les institutions.

Alors que la Belgique est constituée en matière d'enseignement de deux sous-ensembles homogènes depuis 1989, que les politiques qui y sont formellement menées ne veulent rien devoir à l'autre communauté, le discours sur l'imposition extérieure paraît avoir constitué un outil essentiel dans la mise en œuvre des réformes. L'harmonisation interne et la compétitivité face à l'extérieur trouvent une justification dans le mouvement international. Les arguments mobilisés pour réaliser des réformes attendues sont trouvés dans les propos « européens » qui constituent une opportunité pour réaliser des ajustements selon les normes belges. Lors de la mise en œuvre du processus de Bologne, tous les acteurs (universités, Hautes écoles, gouvernements communautaires) donnent l'impression de regarder ailleurs pour prendre leurs repères et leurs références mais agissent en respectant la spécificité locale belge (par exemple en ce qui concerne les académies en Communauté française). Le propos international, parfaitement réapproprié par les agents locaux, se métamorphose en un simple argument justifiant (plus qu'orientant) une politique nationale ou communautaire¹⁷. Doit-on penser que lorsqu'un État pousse la subsidiarité très loin, enracine les décisions d'enseignement dans des instances fédérées et charge des opérateurs privés d'agir en son nom, c'est-à-dire paraît s'être rapproché des citoyens, il se retrouve plus concerné encore par les injonctions internationales ? Cette question, si elle est évidemment trop caricaturale, souligne cependant que la disparition de l'État laisse place à une autre action publique : l'instance politique qu'il constitue se voit remplacée par une instance technique se posant pour les opérateurs de base comme une référence rassurante.

Aujourd'hui, la binarité du système d'enseignement supérieur belge (des universités juxtaposées à des Hautes écoles) subsiste même s'il est imaginable qu'à moyen terme, une intégration se réalise dans un cadre uniquement universitaire ; aujourd'hui encore, la résurgence du clivage philosophique, c'est-à-dire des piliers de la société consociative belge,

17. Le discours valorisant l'international, qui implique aux frontières certaines collaborations entre universités de pays différents (par exemple, entre la France et la Communauté française ou entre les Pays-Bas et la Communauté flamande), n'a pas induit de fusion ni même de rapprochement entre enseignement supérieur des deux grandes communautés du pays. Alors que ce processus aurait pu recoudre certains déchirements communautaires, sa mise en œuvre comme les temporalités choisies restent très différentes. Les logiques politiques locales demeurent alors prioritaires.

forme une conséquence surprenante des réformes. Le paysage global de l'enseignement supérieur n'est donc pas chamboulé: les mêmes éléments se combinent autrement mais toujours dans une perspective où l'histoire locale du pays, où les logiques politiques indigènes orientent, autant que les « injonctions » internationales, le renouveau du système. Les logiques de pilarisation du modèle consociatif ont survécu à travers toutes les réformes. La puissance nationale plie sur beaucoup de terrains mais l'originalité du modèle demeure en filigrane. Les décisions qui ont été prises, si elles ne sont pas sans une grande importance, s'inscrivent plus dans la rationalisation de l'enseignement supérieur initiée il y a vingt ans que dans la seule internationalisation ou dans la poursuite de la constitution d'une Europe de la connaissance. L'élément technique international sert une politique communautaire (pour dire vite, « nationale »): l'ajustement au processus de Bologne motive les acteurs et les pouvoirs publics mais ne fait pas disparaître les spécificités d'un paysage belge original. Néanmoins, l'harmonisation ainsi rampante n'est pas sans conséquence pour le futur et la situation actuelle, faisant resurgir l'histoire, peut aussi n'être qu'un passage. La puissance des forces techniques échappe à l'instrumentalisation nationale; en dessinant un horizon désirable et des contraintes de standardisation, les réformes posent les éléments nécessaires à une modification réelle et en profondeur du paysage (que l'on pense à une université unique par communauté ou à une dilution des études non-universitaires dans le cursus universitaire).

De premiers effets externes du processus



Le LMD et l'enseignement supérieur en Algérie : le cas de l'Université d'Annaba

PAR NADJI KHAOUA, BOUALEM CHEBIRA

CHERCHEURS – ENSEIGNANTS, UNIVERSITÉ ANNABA

Introduction

L'objet de ce chapitre est de poser la problématique de l'introduction du LMD dans l'enseignement supérieur en Algérie.

Cette interrogation est menée à travers l'expérience, la situation actuelle et les perspectives, telles qu'elles se présentent pour l'Université d'Annaba, l'une des plus importantes d'Algérie. Tout d'abord, il s'agit de questionner l'état de l'université algérienne, dont celle d'Annaba fournit une illustration objective. Quel est son mode d'évolution ? Quel modèle d'enseignement supérieur y a cours actuellement ? Ce modèle correspond-il, nonobstant les singularités de chaque système national, avec celui qui est mis en pratique dans la plupart des pays du monde et qui repose sur la centralité dévolue au savoir et à son corollaire, l'enseignant ?

Une des fonctions premières assignées, hier comme aujourd'hui à l'université (UNESCO 1998d), est de fournir l'économie du pays en ressources humaines dotées des qualifications adéquates (Becker 1975) que certifient les diplômes acquis. Cependant, cette fonction ne peut être remplie de façon pertinente et efficace que si, et seulement si, l'économie du pays considéré crée suffisamment d'emplois répondant aux besoins d'embauche des diplômés universitaires. Alors se crée et se développe un marché du travail qualifié, même si un volant de chômage affectant les universitaires persiste sur les court et moyen termes (Khaoua 2004). Quand pareilles relations s'installent, l'université ne saurait évoluer significativement en marge ou en dehors de la dynamique économique générale du pays.

L'économie de l'Algérie reflète-t-elle une telle dynamique d'essor de l'enseignement supérieur par la médiation d'un réel marché du travail qualifié? Ou bien l'inexistence de ce marché est-elle le signe de la fracture entre l'économie et l'université? Dans ce cas, la mise en place du LMD ne vise-t-elle pas, en fait, à permettre la fuite dorénavant codifiée, autorisée, des ressources humaines locales vers le marché international du travail, en leur permettant d'acquérir en Algérie même des diplômes universitaires internationalement validés?

Pour apporter quelques éléments de réponse à ces questions, nous tenterons tout d'abord de clarifier la situation actuelle, au double plan quantitatif et qualitatif, du système d'enseignement supérieur en Algérie, à partir de l'illustration, qui nous semble représentative, de l'Université d'Annaba. En second lieu, nous aborderons une réflexion d'ensemble, à la lumière des observations précédentes, sur le modèle d'enseignement supérieur en pratique dans l'université algérienne. En particulier, notre principal objectif à ce niveau est d'esquisser une évaluation de ce modèle, au regard de l'efficacité attendue théoriquement de l'université, à partir du contenu de la fonction primordiale qui lui est universellement dévolue. Ce contenu peut être synthétisé dans la création, le renouvellement et la diffusion du savoir (Foray 2004) dans la société, à travers l'élite qui réussit à accéder à un cursus universitaire (Bouazouni, Ferfera 2003). Cela nous autorisera, en dernière partie, et à la suite des premiers enseignements que l'on peut tirer de l'expérience en cours d'introduction du LMD à l'Université d'Annaba, à soulever la question de la pertinence tant économique que sociale du choix de ce système pour les universités d'Algérie.

L'Enseignement supérieur à partir du cas de l'Université d'Annaba

Créée en 1975, l'Université d'Annaba est parmi les sept plus importantes¹ du pays, aussi bien par le nombre d'étudiants qui y sont inscrits, le nombre de ceux qui y acquièrent un diplôme chaque année, que par

1. Les autres universités les plus importantes sont les universités d'Alger, de Bab Ezzouar (USTHB), d'Oran-Essenia, des Sciences et techniques d'Oran (USTO), de Constantine et de Tlemcen.

la panoplie des enseignements qui y sont assurés. On note plus de 40 000 étudiants inscrits en 2004-2005, avec quelque 6 000 nouveaux inscrits en septembre 2005, et plus de 5 000 sortants diplômés en juillet 2005.

L'Université d'Annaba est constituée de sept facultés. Le spectre des enseignements comprend aussi bien les sciences économiques, les lettres et sciences humaines, les sciences médicales dans leurs trois grandes filières (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire) que les diverses sciences de l'ingénieur, les sciences informatiques, etc.

Les structures d'enseignement

Elles sont éclatées. Les pôles existants sont éloignés les uns des autres.

L'université a été érigée sur le site et dans les locaux d'un ancien institut spécialisé dans la formation des ingénieurs du complexe sidérurgique voisin d'El-Hadjar. Elle a été élargie dans ses structures sans prévision réelle à moyen et long termes sur les meilleurs moyens de la doter en infrastructures pédagogiques et de recherche. Ainsi, des infrastructures anciennes ont été acquises et plus ou moins réhabilitées, d'autres ont été construites, mais toutes dans l'urgence, par des opérations conduites au jour le jour. Le résultat final est que l'université est abritée dans des structures éclatées, éparpillées dans un rayon de quinze kilomètres autour du noyau central créé en 1975. Il existe aujourd'hui six pôles géographiquement éloignés, auxquels il faut rajouter un septième en cours de construction et qui sera opérationnel en septembre 2006.

Cet éclatement touchant les facultés, et même les départements pédagogiques qui sont des sous-structures des facultés, est un obstacle considérable à une gestion saine et performante. Ainsi, certains départements, se trouvant sous la tutelle d'une faculté, peuvent se trouver éparpillés entre les divers pôles. Le cas de la Faculté des lettres et sciences humaines en donne une illustration édifiante. Le siège de cette faculté est situé au centre ville d'Annaba, mais certains des départements qui la composent sont dispersés entre le pôle de Sidi-Achour situé à la sortie ouest de la ville et le pôle de Sidi-Ammar plus au sud à environ une quinzaine de kilomètres du centre-ville. Les coûts ainsi induits en temps, en argent et en efforts supplémentaires des différentes catégo-

ries de personnel grèvent inutilement des moyens financiers dorénavant alloués de manière parcimonieuse par l'État.

En même temps, ces différents coûts découlant de l'éclatement des structures de l'université se répercutent directement sur la façon dont ses fonctions pédagogiques et scientifiques sont remplies. Le temps consacré à l'enseignement se raccourcit, les tâches de recherche sont partiellement délaissées, car aussi bien l'enseignant que l'étudiant ou l'administrateur affrontent dans l'exercice de leurs fonctions respectives les multiples obstacles rédhibitoires générés par cet éclatement et cette inadaptation des structures de l'université. Les problèmes de gestion, d'organisation et de communication entre la direction de l'université et ses facultés d'une part et entre les facultés et leurs départements pédagogiques d'autre part, déséquilibrent le budget déjà insuffisant, alloué chaque année par les pouvoirs publics.

Masse d'étudiants en expansion continue

La démocratisation de l'enseignement supérieur, couplée aux effets de la croissance naturelle des classes d'âge arrivant à l'université, malgré la modestie des taux de réussite à l'examen du baccalauréat (moins de 40 % de reçus) depuis maintenant plusieurs années de suite, entraîne une croissance du rythme d'évolution annuelle des effectifs d'étudiants plus rapide que celui de la dotation des crédits finançant le système dans sa globalité.

Cette pléthore des effectifs conduit à pratiquer une pédagogie fonctionnant à l'urgence, de manière continue, ce qui rend moins efficace la transmission des savoirs dans toutes les disciplines enseignées. Ces effets sont encore accentués dans les disciplines qui suscitent de l'engouement et où les effectifs sont pléthoriques, comme par exemple en sciences médicales, en sciences juridiques et en sciences économiques.

Savoirs transmis

Les impacts sont insignifiants en matière de renouvellement et d'actualisation des savoirs transmis. Par exemple, les T.I.C. (technologies de l'information et de la communication) sont encore des outils non connus par la majorité de la communauté universitaire, dont les

membres doivent recourir à leurs moyens personnels (cybercafés privés, etc.) pour s'y initier.

Qualité des diplômes

Les impacts sont négatifs sur la qualité des diplômes actuellement délivrés, comme le prouvent les trop nombreux exemples de sortants diplômés ne maîtrisant passablement qu'une seule langue de travail, généralement la langue arabe.

Difficulté de renouvellement qualitatif du corps enseignant à l'université

Le corps des enseignants associés et vacataires augmente sans cesse. Ces enseignants n'ont souvent qu'un diplôme de graduation et n'ont aucune qualification sérieuse dans le métier d'enseignant universitaire. Ils forment actuellement environ 60 % du total des enseignants de l'université en Algérie.

En revanche, le corps des enseignants permanents stagne. Leur carrière n'évolue pas en tenant compte des expériences pédagogiques qu'ils ont accumulées. Ils ne disposent pas de suffisamment de moyens pour mener des recherches sanctionnées par des publications académiques. Leur rémunération variant entre 25 000 DA à 45 000 DA, soit l'équivalent de 250 à 450 Euros, est en deçà des standards, non pas européens, mais même de ceux en cours dans des pays voisins tels que le Maroc, la Tunisie ou la Mauritanie.

Langue d'enseignement

La langue d'enseignement pose problème dans toutes les spécialités enseignées, que cela soit celles où l'arabe a cours, ou celles où le français est dominant, par exemple en sciences médicales. Mal enseignés et mal encadrés par une documentation scientifique non actualisée, les sortants diplômés arabisants sont en général détenteurs d'un savoir qui ne répond pas nécessairement aux ambitions affichées. En revanche, les diplômés en sciences médicales ont pratiqué difficilement durant leur

formation universitaire une langue française qu'ils n'avaient aucune-ment apprise auparavant.

L'efficience qualitative que vise tout système universitaire implique que la langue principale dans laquelle l'enseignement est assuré soit parfaitement maîtrisée par les enseignants et les enseignés. Or, depuis la première réforme de l'enseignement en 1971 en Algérie, l'arabisation n'a pas eu les moyens nécessaires qu'exige la maîtrise de la langue.

Ainsi, si aujourd'hui, l'enseignement primaire et secondaire est entièrement arabisé, il n'en est pas de même de l'enseignement supérieur, où plusieurs disciplines continuent d'être enseignées en langue française. Les problèmes se posent quand des enseignants des cycles primaire et secondaire majoritairement francophones enseignent en arabe, et quand des étudiants entièrement arabisés reçoivent des cours à l'université en langue française.

Les programmes d'enseignement

Les programmes enseignés tels qu'ils sont définis, constituent un frein à l'acquisition des savoirs, car aucun débat de spécialistes n'a eu lieu avant leur fixation. Ils ne sont pas actualisés selon l'évolution rapide des savoirs dans le monde.

Cette situation a engendré que la majorité des étudiants accordent une importance excessive au psittacisme, au détriment de la réflexion, de la méthode et du sens critique.

L'université est isolée de l'environnement économique

Il n'existe aucune structure pour informer et accompagner le sortant diplômé et l'aider à réussir son insertion dans la vie active. Les besoins de l'économie nationale en ressources humaines qualifiées sont en fait toujours inconnus, et aucune structure à l'échelle locale, régionale ou nationale ne s'en préoccupe.

En fait, les critères d'encadrement des diplômés par des professionnels ayant réussi dans leur domaine après avoir acquis une formation universitaire ne sont pas définis. Par exemple, pour chaque branche d'activité, des normes sont internationalement établies, qui précisent les relations de correspondance entre le nombre d'ingénieurs et celui des

techniciens, et entre ce dernier et ceux des ouvriers professionnels et des ouvriers spécialisés, pour que l'activité concernée tende vers un maximum d'efficacité économique et d'efficacité sociale.

En Algérie et dans toutes les activités sans exception, aucune de ces normes ne semble être prise en compte. L'anarchie des correspondances quantitatives entre catégories socioprofessionnelles est générale. Son impact le plus immédiat est de freiner durablement l'évolution du marché du travail en direction des diplômés universitaires, qui peinent à trouver des débouchés en rapport avec leurs qualifications. Il ne reste, pour les plus chanceux d'entre eux et pour ceux qui disposent de ressources ou de liens familiaux avec des expatriés, que l'émigration.

L'université algérienne forme parce qu'il y a une demande sociale massive de formation universitaire, sans pour autant qu'il y ait une offre économique de débouchés pour les sortants diplômés. Selon les statistiques officielles (CREAD 2004), sur environ 73 000 sortants diplômés universitaires chaque année, moins de 1 % trouvent un emploi formel en rapport avec leurs diplômes durant l'année qui suit leur sortie de l'université.

Modèle d'enseignement supérieur en Algérie

En fait, la situation telle que décrite ci-dessus trouve ses sources les plus importantes dans la politique d'enseignement supérieur adoptée depuis des décennies en Algérie.

Cette politique a voulu compenser, en quelque sorte, la nécessité de démocratiser l'entrée à l'université par l'application d'un modèle d'organisation et de gestion ne laissant aucune liberté de manœuvre et de décision aux enseignants universitaires permanents. Ce modèle est basé sur l'autorité de l'administration centrale. Il est archaïque, dépassé et déphasé par rapport aux modèles appliqués ailleurs dans le monde, il ne permet aucune évolution qualitative, sauf en pire, de l'université, quelles que soient les réformes annoncées ou mises en application. Dorénavant, l'université ailleurs dans le monde est considérée dans les faits et non dans les discours, comme un lieu de production des savoirs, reposant sur les T.I.C. Son organisation, quelles que soient les adaptations contextuelles évidentes, se base sur le modèle du réseau où l'en-

seignant et le chercheur universitaires sont au centre d'un système de décision, d'orientation, de réflexion, de création et de diffusion des savoirs.

Le système du LMD et l'université algérienne

L'archaïsme du modèle administratif sur lequel fonctionne aujourd'hui l'université en Algérie est parfaitement illustré par les modalités d'introduction et d'adoption définitive du LMD.

Aucun débat, préalable à la décision d'application du système, n'a eu lieu parmi les premiers concernés que sont les enseignants universitaires permanents. Ceci est d'autant plus vrai à l'Université d'Annaba où le débat s'est généralement cantonné au niveau de certaines instances scientifiques, avec quelques tentatives timides de diffusion de l'information. Bon nombre d'enseignants considèrent que le choix du LMD a été imposé et ne se sentent dès lors pas directement impliqués par la réflexion qui accompagne sa mise en œuvre.

Ce sont les autorités administratives centrales, le ministère de l'Enseignement supérieur, qui ont choisi, décidé et fixé la forme que prendrait le LMD dans les universités algériennes et les conditions de son application en termes de délais, de moyens à mobiliser et d'objectifs à atteindre.

Les résultats témoignent que la volonté de l'administration centrale a été exécutée, ce qui lui permet de se convaincre qu'elle a réussi cette opération. Les critères à l'aune desquels est mesurée cette réussite ne sont pas scientifiques, économiques ou autres, ils ne sont pas issus de débats et de choix consensuels des principaux concernés, mais ils sont strictement politiques: pour l'année universitaire 2005-2006, sur les dix-huit établissements universitaires que compte l'est algérien², quatre ont opté pour ce système.

Il est vrai que les objectifs affichés paraissent s'intégrer dans le processus d'ouverture de l'Algérie au monde extérieur et notamment à l'Europe. L'uniformisation des diplômes algériens avec ceux en vigueur en Europe permettrait aux sortants de l'université d'obtenir des équi-

2. La ville d'Annaba est située dans l'est algérien à environ une centaine de kilomètres de la frontière tunisienne.

valences qui leur ouvrent les portes vers la poursuite d'études post-graduées dans des universités et grandes écoles européennes, gage de meilleurs débouchés.

Cet atout a été largement utilisé par les universités algériennes pour convaincre les nouveaux bacheliers de s'orienter vers le LMD. Elles ont toutefois pris la précaution de conserver le système existant et de laisser le libre choix à l'étudiant.

Le second atout utilisé a été la durée des études qui se trouve réduite par le LMD. Dans l'ancien système, il fallait au minimum quatre années d'étude pour obtenir la licence, deux à trois années supplémentaires pour le magister et enfin un minimum de quatre années pour le doctorat. Ainsi, pour un étudiant brillant, dix à onze années étaient nécessaires pour décrocher le titre de docteur, alors qu'il n'en faut plus que huit dans le système LMD (trois ans pour la licence, cinq ans pour le master et huit ans pour le doctorat).

Un troisième atout consiste à présenter le LMD comme un système permettant une double orientation. Une première orientation est axée sur la recherche, ou plus précisément sur l'apprentissage de la recherche, un volume horaire important y est accordé aux travaux individuels; la seconde orientation est censée former à l'exercice du métier choisi à travers l'apprentissage proposé dans les licences et masters professionnels.

Ces atouts, couplés à une campagne publicitaire orientée vers les nouveaux bacheliers, n'ont pas dissipé la crainte partagée par les nouveaux étudiants, puisqu'en septembre 2004, sur 8 500 nouveaux inscrits à l'Université d'Annaba, seuls 2 310 ont choisi de le faire dans le LMD soit environ 27 %. Ces 2 310 étudiants sont répartis en cinq domaines avec quelque 200 étudiants en Sciences de la matière, 500 en Mathématique et informatique appliquées aux sciences, 690 en Sciences de la nature et de la vie, 120 en Sciences de la terre et de l'univers et 800 en Sciences et techniques. Un sixième domaine est opérationnel depuis l'année universitaire 2005-2006 et est relatif aux Sciences économiques, commerciales, financières et de gestion avec près de 900 inscrits. L'engouement escompté pour le LMD, malgré tout le tapage publicitaire fait autour de lui, n'a pas eu lieu : les étudiants, dans leur majorité, préfèrent le système traditionnel, gage d'une relative meilleure formation, même s'il compte plus d'années d'études que le LMD.

En même temps, le système traditionnel peut se révéler attractif précisément parce que les études y sont plus longues. Être aux études donne un statut, diffère le moment de confrontation avec un marché du travail qualifié quasi inexistant. À l'inverse de ce qui est attendu par la majorité des jeunes universitaires algériens, le LMD raccourcit le temps des études et précipite le moment où le diplômé de l'université va devoir tenter de trouver une insertion professionnelle ce qui, dans la très grande majorité des cas, le conduit directement au chômage.

Il est à noter cependant qu'en 2005, le taux d'inscrits au LMD est passé à environ 45%. Même si ce taux représente une progression de 18 % par rapport à l'année précédente, il reste en deçà du taux espéré par les responsables de l'Université, au vu des diverses campagnes qu'ils ont menées pour la sensibilisation des étudiants. Par ailleurs, cette progression est expliquée par l'ouverture du sixième domaine en 2005-2006 qui comptabilise à lui seul 900 étudiants. Si on compare le nombre d'étudiants en LMD uniquement sur les cinq domaines qui existaient déjà en 2004-2005, on constate une diminution du nombre d'inscrits qui passe de 2 310 étudiants en 2004 à 1800 en 2005. Cette observation doit cependant être corrigée en tenant compte de la régression du nombre de nouveaux inscrits à un peu plus de 6 000, alors qu'il était de 8 500 en 2004; cette chute est due en grande partie au taux de réussite médiocre à l'examen du baccalauréat en 2005.

La méfiance par rapport au LMD s'est concrétisée d'une manière plus manifeste dans d'autres établissements: à la Faculté des sciences économiques de l'Université de Constantine par exemple, sur les deux cents étudiants inscrits en LMD, 40 % ont préféré revenir à l'ancien système. Le revirement d'une partie des étudiants inscrits dans le LMD, au tout début de l'année universitaire, vers l'ancien système toujours en vigueur, n'est pas circonscrit à la seule Université de Constantine. Il est expliqué principalement par le fait que les étudiants croyaient au départ ne pas avoir d'autre choix que de s'inscrire dans le LMD. En fait, on le leur a fait sciemment croire pour gonfler les chiffres d'inscrits dans le LMD et donner ainsi une image positive de l'application de ce système. Ce n'est qu'après la rentrée universitaire que les étudiants ont appris qu'ils avaient en fait le choix, et c'est la raison pour laquelle certains d'entre eux ont exprimé le désir de revenir à l'ancien système. Ce fait, à lui seul, renseigne sur les conditions d'application du LMD.

À cette appréhension est venu s'ajouter un autre facteur tout aussi important qui est le manque de moyens pour mettre en œuvre un tel système. En fait, l'ambition des objectifs assignés à la réforme et l'aspect radical du changement de conception de la formation qu'elle suscite impliquent que des moyens pédagogiques et didactiques lourds soient mis en œuvre. On peut considérer que cette mobilisation de moyens, qui doit permettre d'envisager une nouvelle manière de dispenser le savoir, est une condition *sine qua non* de réussite de la réforme. Sans citer d'une manière exhaustive tous les moyens nécessaires, il apparaît clairement que le matériel informatique et audio-visuel, ainsi que l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication sont indispensables. Il est clair que si les universités algériennes ne sont pas entièrement dépourvues de ces moyens, elles restent cependant très loin des normes occidentales. À titre illustratif, à la Faculté des sciences économiques et de gestion de l'Université d'Annaba, il y a en moyenne un ordinateur pour environ 250 étudiants et aucune connexion Internet n'est dédiée aux étudiants, ni aux enseignants en ce début d'année 2006.

Conclusion

Toute tentative d'organisation ou de changement d'un système existant ne peut réussir que par la mobilisation, l'acceptation, l'adhésion et la conviction de tous les éléments qui le composent. La réforme de l'enseignement et principalement celle du supérieur, ne peut déroger à ces vérités, par ailleurs démontrées scientifiquement. Les diverses littératures sur la théorie du changement sont là pour en témoigner.

Il semble que la méthode d'introduction du LMD dans les universités en Algérie n'a pas respecté ces règles. Le consensus n'était pas total et certains étudiants ou enseignants s'interrogent toujours sur les raisons réelles de la mise en œuvre de ce système.

Il est vrai par ailleurs que des raisons, qui ne sont pas toujours pédagogiques, peuvent prévaloir dans la mise en œuvre d'une stratégie de l'enseignement. Si ces raisons sont convaincantes pour les premiers responsables du secteur, elles ne le sont pas suffisamment pour ceux qui doivent en bénéficier. C'est probablement un problème de communica-

tion, ou un problème de temps ou tout simplement un problème de contexte d'application.

Car il existe une autre raison tout aussi évidente, basée sur l'idée qu'on ne réussit pas toujours dans le choix des modèles venus d'ailleurs sans tenir compte de la réalité du contexte et de l'environnement existant. L'université algérienne n'a pas les mêmes moyens que ceux qui sont disponibles dans d'autres pays; elle présente des problèmes spécifiques qui nécessitent un traitement spécifique.

Dans ces conditions, et compte tenu de ce qui précède, les impacts réels du LMD, en termes d'impulsion des savoirs à l'université, et de leur homogénéisation avec le niveau des savoirs en cours dans les universités étrangères, ne peuvent être au diapason des attentes. Seules quelques individualités, au parcours singulier tenant à leurs propres capacités, peuvent peut-être en émerger.

L'impact du LMD, attendu sur l'amélioration des ressources humaines produites par l'université pour l'économie du pays, ne peut qu'être nul, dans la mesure où celle-ci, comme nous l'avons souligné plus haut, n'est pas une économie génératrice d'emplois qualifiés. Aussi la question fondamentale qui reste posée est de savoir au bénéfice de qui les formations alignées sur ce modèle vont être données. S'agit-il d'étudiants dont l'élite est destinée irrémédiablement à l'émigration? Plus simplement, ne sommes-nous pas face à un effet de mode qui pousse l'Algérie à s'aligner sur le LMD parce qu'elle veut passer pour un bon élève?

Le LMD au Maroc

PAR MOHAMED KOUAM

PRÉSIDENT DE L'UNIVERSITÉ CHOUAIB DOUKKALI

ABDELHANINE BELHAJ

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE L'UNIVERSITÉ CHOUAIB DOUKKALI

Introduction

L'histoire de l'université marocaine se traduit en termes d'extension, de décentralisation et de diversification de la formation. Elle est également marquée par des réformes successives dont l'orientation est ancrée dans la recherche d'un système universitaire efficace et efficient. De même, le positionnement de l'université marocaine est un paramètre omniprésent dans toutes les réformes entreprises afin que les lauréats des universités du royaume ne rencontrent aucun problème d'équivalence des diplômes ni de poursuite des études dans les pays étrangers. L'ambition est que les diplômés marocains bénéficient d'une reconnaissance explicite de leurs compétences scientifiques.

Dans ce chapitre, nous ferons une brève présentation de l'histoire de l'université au Maroc et de son système d'enseignement universitaire en insistant sur la nouvelle réforme pédagogique entamée essentiellement à la fin du siècle précédent. Nous voudrions signaler que pour rester fidèles à l'esprit et aux principes fondamentaux qui sous-tendent la réforme pédagogique universitaire au Maroc, nous exploiterons et réutiliserons largement la riche documentation, qui a été diffusée par les différentes instances universitaires ainsi que le modèle national d'architecture globale du système universitaire marocain fournis à diverses occasions à tous les acteurs dans l'enceinte universitaire.

Évolution de l'université marocaine

Avant l'indépendance, le paysage universitaire marocain comportait essentiellement l'Université Quaraouiyine dont l'enseignement était orienté sur la langue arabe et la religion islamique. Quelques instituts de recherche et centres de formations coexistaient aussi pour dispenser un enseignement produisant des profils de formation ouverts sur la recherche et les secteurs professionnels. C'est le cas, notamment, de l'Institut scientifique dispensant des enseignements dans les domaines des sciences et l'Institut des hautes études marocaines comportant des disciplines des sciences humaines telles que la sociologie, l'histoire, etc.

Après l'indépendance, l'Université de Rabat est mise en place pour assurer des formations dans les domaines des sciences, des lettres, du droit, de l'ingénierie et de la médecine. L'Université Quaraouiyine de Fès connaît également une extension à Marrakech, Tétouan et Agadir. En effet, à partir de 1956, le problème de l'enseignement et la stratégie de sa gestion étaient posés en termes de généralisation, d'arabisation de l'outil linguistique d'enseignement et de marocanisation des cadres.

Aussi, une politique de création d'universités a été adoptée pour permettre aux Marocains d'accéder à des études supérieures et pour leur offrir le maximum d'opportunités de prolonger leur formation. De ce fait, des universités ont vu le jour, surtout entre 1970 et 1990. Nous assistons alors à la création de neuf universités réparties de la façon suivante :

- Université de Fès;
- Université de Casablanca;
- Université de Marrakech;
- Université de Meknès;
- Université d'Oujda;
- Université d'El Jadida;
- Université de Tanger/Tétouan;
- Université de Mohammédia;
- Université de Kénitra.

À partir des années 1990, l'extension est devenue plus importante et le nombre des universités est passé de neuf à quinze. La liste s'établit désormais comme suit :

- Université Quaraouiyine – Fès ;
- Université Mohamed V Agdal – Rabat ;
- Université Mohamed V Souissi – Rabat ;
- Université Hassan II Ain Chock – Casablanca ;
- Université Hassan II – Mohammedia ;
- Université Sidi Mohamed Ben Abdellah – Fès
- Université Cadi Ayyad – Marrakech
- Université Mohamed 1^{er} – Oujda ;
- Université Abdelmalek Essaadi – Tétouan ;
- Université Chouaib Doukkali – El Jadida ;
- Université Moulay Ismail – Meknès ;
- Université Ibn Tofail – Kénitra ;
- Université Ibn Zohr-Agadir ;
- Université Hassan 1^{er}-Settat
- Université Alakhawayne-Ifrane.

Il est à souligner que l'université marocaine fonctionne avec deux systèmes, l'un sélectif et l'autre ouvert. Le système sélectif concerne les établissements de l'enseignement supérieur à accès limité. Tel est le cas des établissements suivants :

- École de commerce et de gestion ;
- École supérieure de technologie ;
- École supérieure de traduction ;
- Faculté des sciences et techniques ;
- Faculté de médecine ;
- Faculté de pharmacie ;
- Faculté de chirurgie dentaire.

Le recrutement des étudiants dans ces établissements se fait, d'abord, sur le classement des dossiers par ordre de mérite et, ensuite, après un concours régi par un quota préalable.

En revanche, d'autres établissements obéissent à un système ouvert de recrutement dispensant un enseignement de masse qui ne pose aucune condition préalable pour les inscriptions. Ce sont essentiellement :

- Faculté des lettres et des sciences humaines ;
- Faculté des sciences ;
- Faculté des sciences juridiques et économiques ;
- Faculté polydisciplinaire.

L'extension de la structure universitaire a été accompagnée d'une volonté de faire de l'université une locomotive de développement national et régional. Au niveau national, la création de nouveaux types d'établissements à orientation fonctionnelle, même s'ils obéissent au système sélectif, a permis la formation de lauréats qui répondent aux besoins de multiples secteurs d'activités au Maroc. De même, au niveau régional, l'université est sollicitée pour participer au développement de sa région d'implantation et s'ouvrir sur son environnement socioéconomique. Les enseignants ont donc été invités à créer, parallèlement à l'enseignement fondamental ou classique, des formations professionnelles sous la forme de licences appliquées en communication, en publicité, en art et théâtre, tourisme, etc.

Genèse de la réforme du système pédagogique universitaire

L'ancien système pédagogique

L'architecture pédagogique qui prévalait dans l'université marocaine fonctionnait en termes de cinq diplômes :

- Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) ;
- Licence ;
- Diplôme d'études approfondies (DEA) ;
- Diplôme d'études supérieures (DES) ;
- Doctorat d'État.

Au niveau de l'évaluation, elle était annuelle avec deux sessions, dont la seconde constituait une session de rattrapage. Ce système souffrait d'un certain nombre d'insuffisances que les documents diffusés par le ministère de tutelle classent en trois types de contraintes : socio-économique, institutionnel et pédagogique.

Contraintes d'ordre socioéconomique

Le nombre de diplômés chômeurs sans cesse croissant a démontré que les lauréats de l'université marocaine rencontrent des difficultés

d'insertion dans divers secteurs d'activités, spécialement le monde de l'entreprise. En effet, le marché de l'emploi au Maroc est en pleine mutation ce qui rend difficile l'identification précise des besoins en termes d'emplois. En outre, le secteur public n'est plus le pourvoyeur d'emplois comme il avait l'habitude de le faire et on assiste à une réduction notoire de l'offre d'emploi de ce secteur qui sécurisait bon nombre de lauréats.

Contraintes d'ordre institutionnel

Étant donné que les établissements à système sélectif imposent un quota préalable des inscriptions, le plus grand nombre de bacheliers marocains s'inscrivent dans les établissements à accès ouvert. C'est une formation générale de masse qui est assurée, qui ne comporte pas assez de diversification des cursus et qui n'offre pas, non plus, une possibilité de choix de formation.

D'autre part, le système éducatif classique ne développe pas les formations courtes et moyennes qui sont ouvertes sur la vie active. Il avantage plutôt, peut-être de manière indirecte, les formations supérieures longues. Enfin, ce système semble assez rigide parce qu'il ne prévoit pas de passerelles entre les grands champs disciplinaires.

Ainsi, l'inexistence de la diversification de la formation liée à celle de formations diplômantes courtes entraîne la multiplication du nombre d'étudiants qui soit redoublent et passent donc plus de temps à l'université, soit abandonnent les études dès la première ou la seconde année. Le rendement du système de formation se trouve, de ce fait, considérablement réduit.

Contraintes d'ordre pédagogique

Au niveau pédagogique, il est stipulé par les décrets réglementant l'enseignement supérieur que les procédures de définition et d'organisation des programmes de formation ne peuvent être sujettes à variations ou transformations. Par conséquent, il n'est laissé aux enseignants que très peu de possibilités d'intervention en vue d'un changement.

De même, les approches pédagogiques, sur lesquelles les avis ne sont pas clairement unanimes au sein de l'université marocaine, ainsi que les

méthodes d'enseignements basées sur le cours magistral, ne favorisent pas le développement de la personnalité de l'étudiant. Ceci dérouté également les nouveaux bacheliers qui, lorsqu'ils accèdent à l'université, se trouvent immergés dans des contextes totalement différents de ceux auxquels ils étaient habitués dans l'enseignement secondaire. Cette situation ne manque pas d'avoir des conséquences négatives sur le parcours universitaire de l'étudiant qui passe plus de temps que prévu à l'université : à part ceux qui quittent l'université avant terme, d'autres étudiants passent en moyenne huit à neuf ans pour obtenir une licence prévue initialement sur quatre ans. Il est évident que les conditions de travail et l'infrastructure universitaire devraient s'améliorer pour participer à la stimulation du dynamisme et de la motivation de l'étudiant marocain.

Enfin, le système d'évaluation ne permet pas le repêchage des étudiants étant donné la nature des examens et leur organisation en sessions en fin d'année académique.

Tous ces éléments réunis rendaient évidente la nécessité d'une réflexion sur une réforme pédagogique universitaire susceptible d'élever le système à un plus haut degré d'efficacité et d'efficacé.

La réforme pédagogique universitaire : LMD

Processus de réflexion

La mise en place d'une réforme universitaire était l'une des revendications les plus importantes de l'ensemble des acteurs universitaires depuis plus d'une trentaine d'années pour ancrer l'université dans le grand projet de développement en lui offrant la vocation de produire des lauréats de grande qualité au niveau de la formation et en la pourvoyant de cadres possédant des compétences notoires.

Cette vision fut concrétisée dans la charte nationale de l'éducation et de la formation élaborée en 1999 et qui définit les grandes orientations dévolues à la formation et l'organisation universitaires. En effet, les dispositions de la loi 01-00 qui traitent du volet de l'enseignement supérieur présentent une réforme de l'enseignement universitaire conçue comme une réforme de qualité respectant l'efficacité et l'efficacité.

Pour favoriser la réalisation des principes fondamentaux de la loi 01-00 et l'asseoir sur des programmes pédagogiques réels, un comité d'animation, de pilotage et de suivi de la réforme (CAPESUR) a été créé pour assurer une coordination au niveau national. Il avait pour mission première de favoriser l'implication des enseignants - chercheurs dans le processus de la réforme, de fournir les documents nécessaires pour que les enseignants s'informent sur les recherches menées et les expériences réalisées dans diverses universités. Par exemple, des canevas de formations réalisés par l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, l'Université Cadi Ayyad de Marrakech et l'Université Mohamed 1^{er} d'Oujda sont proposés aux autres universités.

De même, pour installer une coordination régionale et intra-universitaire, des commissions régionales d'animation et de suivi de la réforme (CREASUR) sont créées au sein de chaque université et sont chargées de dynamiser le processus de la réforme et la concertation au sein des instances des établissements de l'université pour les inciter à proposer des projets de filières qui seront soumis à accréditation auprès du ministère de tutelle.

Parallèlement à la création du CAPESUR et CREASUR, des assises nationales pédagogiques ont été organisées les 16 et 17 janvier 2003 et les 15 et 16 février 2004 à Marrakech. Les premières assises étaient des plus importantes parce qu'elles ont réalisé deux résultats marquants :

- le premier concerne l'adoption de l'architecture pédagogique globale en termes de système LMD ;
- le second concerne l'élaboration des descriptifs des modules et des filières nationales relativement au diplôme d'études universitaires générales (DEUG) constitué des quatre premiers semestres de la licence.

L'intérêt fondamental de ces premières assises réside donc dans l'harmonisation des propositions faites par les différentes universités pour aboutir à des filières nationales types pour le DEUG que toutes les universités doivent respecter lors du montage de leurs projets de filières qui seront soumis à accréditation auprès du ministre de tutelle.

Cette harmonisation est légitimée par le fait de fournir à l'ensemble des étudiants des universités marocaines des formations très rapprochées à hauteur de 70 à 80 %, ce qui permettrait une mobilité des étudiants au niveau national et une formation qui assure les éléments de base de chaque discipline et filière. Elle favoriserait également l'acquisi-

tion d'un savoir qui rendrait possibles les passerelles et les réorientations des étudiants.

En 2004 se sont tenues les deuxièmes assises nationales pédagogiques pour définir les canevas de montage des semestres 5 et 6 de la licence ainsi que des semestres 7, 8, 9 et 10 du master. Les assises ont abouti à la définition des objectifs de la licence et du master, à l'élaboration des descriptifs nationaux de ces deux diplômes et à la mise en place des cahiers des normes pédagogiques nationales (CNPN).

Objectifs généraux de la réforme pédagogique universitaire

Parmi les nombreux objectifs de la réforme pédagogique universitaire actuelle figurent :

- l'amélioration du rendement global du système pédagogique qui souffre des déficiences que nous avons déjà évoquées ;
- la prolongation de la formation des étudiants dont le plus grand nombre doit mener à terme ses études universitaires et obtenir ainsi le diplôme de licence. Ceci favoriserait l'acquisition d'une formation solide basée sur les compétences requises ;
- l'instauration d'un système d'orientation progressive comportant des passerelles qui favorisent la réorientation à différents niveaux du parcours universitaire ;
- le développement des capacités méthodologiques, linguistiques et communicationnelles des étudiants afin de favoriser leur insertion dans l'enseignement supérieur et contribuer à l'épanouissement de leur personnalité ;
- la réponse aux besoins de l'environnement socioéconomique pour faciliter l'insertion professionnelle de l'étudiant et lui permettre d'accéder aisément au marché de l'emploi avec les compétences requises et intégratives ;
- la transmission des valeurs culturelles marocaines fondamentales qui préservent l'identité et qui régissent les principes de la société marocaine.

Le nouveau système pédagogique universitaire est donc conçu en termes d'adéquation formation/emploi, de développement de compétences méconnues jusqu'à présent à l'université, de réorientations et de

passerelles ainsi que d'une vision globale et cohérente des cycles de l'enseignement.

Les objectifs généraux de la réforme sont sous-tendus également par des principes qui sont formulés dans les documents fournis à l'ensemble des acteurs universitaires de la manière suivante :

- l'introduction des modules des langues et communication, intégrés dans toutes les propositions de filière, de la première à la dernière année de la licence ;
- l'intégration du nouveau système marocain dans le système de formation supérieur international afin de favoriser l'équivalence des diplômes et la mobilité nationale et internationale ;
- la diversification de l'offre de formation en invitant les enseignants à monter deux types de filières : l'un à caractère général et qui constitue une formation de nature nationale et l'autre à caractère professionnel qui prépare à l'insertion professionnelle dans l'un ou l'autre des secteurs d'activités. Le souci à ce niveau est donc d'améliorer l'employabilité des lauréats et de permettre l'acquisition d'un savoir-faire fonctionnel ;
- la capitalisation des acquis qui était inexistante dans l'ancien système en prévoyant des diplômes et des certificats spécifiques à chaque niveau de la formation ;
- la possibilité de retour à l'université après une expérience professionnelle. En effet, la formation ne peut plus être considérée comme une question d'inscription pour une période donnée mais comme une formation tout au long de la vie.

Organisation du système LMD au Maroc

Le système LMD est lancé de manière généralisée dans toutes les universités du royaume dès la rentrée universitaire de septembre 2003. La nomenclature des diplômes est conçue de la manière suivante :

- Bac+2: Diplôme des études universitaires générales (DEUG)
Diplôme des études universitaires professionnelles (DEUP)
- Bac+3: Licence d'études fondamentales (LF)
Licence professionnelle (LP)
- Bac+5: Master de recherche
Master spécialisé
- Bac+8: Doctorat

Le nouveau système pédagogique universitaire est donc organisé en filières, en semestres, en modules et en éléments de module. Le semestre, étalé sur 16 semaines d'enseignement, comporte quatre modules dont chacun est constitué d'un volume horaire de 75 à 120 heures d'enseignement et d'évaluation.

Il est à observer qu'au niveau du DEUG et de la licence, un tronc commun est conçu au niveau national pour garantir le caractère national des diplômes et la mobilité interuniversitaire des étudiants. Ainsi, chaque filière proposée par les enseignants doit comporter un tronc commun composé de modules majeurs représentant 70 % au moins du volume horaire global de la filière. Les 30 % qui restent sont laissés au libre choix de l'université.

La réforme pédagogique universitaire au Maroc était également accompagnée d'une réforme de la recherche scientifique. Ainsi, à partir des années quatre-vingt, nous assistons à la mise en place de deux diplômes au niveau du troisième cycle: le diplôme des études supérieures approfondies (DESA), orienté vers la recherche fondamentale, et le diplôme des études supérieures spécialisées (DESS), orienté vers la formation professionnelle. De même, un centre national de coordination pédagogique et de recherche scientifique et technique est créé pour gérer et promouvoir la recherche scientifique au sein des universités. Toutes ces opérations qui visaient l'organisation de la recherche scientifique ont abouti au grand projet de structuration de la recherche universitaire géré par un secrétariat d'État à la recherche créé spécialement à cet effet. Ceci a grandement stimulé le système de la recherche universitaire qui a connu un grand essor et épanouissement à la fin des années 1990 en termes d'investissement, de valorisation et de restructuration de la recherche scientifique. C'est également l'étape qui a permis une ouverture notoire de l'université marocaine sur le monde de l'entreprise et différents secteurs d'activité. Les DESA et les DESS sont actuellement remplacés respectivement par le master fondamental et le master professionnel.

Procédure d'accréditation

Tout projet de filière doit d'abord respecter le canevas des types de formation, fourni par la commission nationale d'accréditation, et qui consiste à remplir les rubriques suivantes :

- l'identification de l'établissement, du coordonnateur pédagogique de la filière et de la filière ;
- les objectifs de la formation ;
- les pré-requis ;
- les débouchés de la formation ;
- la description sommaire de la formation ;
- la liste des intervenants par grade, spécialité et module d'intervention ;
- les moyens matériels et logistiques disponibles et prévus ;
- le partenariat universitaire et socioprofessionnel.

Le canevas des types de formation doit également être conforme au cahier des normes pédagogiques nationales (CNPN) que nous présentons en annexe de cet article.

Ensuite, le projet de filière est soumis à toutes les instances universitaires pour approbation : le conseil du département, le conseil de l'établissement et le conseil de l'université.

Enfin, le projet est soumis à la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur (CNCES). Le démarrage effectif d'une filière ne peut se faire qu'après une accréditation sans condition fournie par la CNCES spécifiant que la filière en question satisfait à toutes les conditions requises.

ANNEXES

Cahier national des normes pédagogiques

Normes relatives aux modules et filières

NORMES RELATIVES AUX MODULES (MD)

Définition	MD 1
Le module est l'unité fondamentale du système de formation. Il comprend un à quatre éléments de module qui peuvent être enseignés dans une ou plusieurs langues; un élément de module peut être soit une matière enseignée sous forme de cours théoriques et/ou de travaux dirigés et/ou de travaux pratiques, soit une activité pratique consistant en travaux sur le terrain ou projet, soit un stage. Les différents éléments d'un module constituent une unité cohérente. Une activité pratique peut constituer une partie d'un module, un module entier ou plusieurs modules.	

Intitulé	MD 2
L'intitulé d'un module reflète son contenu et ses objectifs.	

Volume horaire d'un module d'enseignement	MD 3
Un module d'enseignement s'étale sur un semestre et correspond à un volume horaire minimum de 75 heures d'enseignement et d'évaluation.	

Durée d'une activité pratique	MD 4
La durée d'une activité pratique correspondant à un module est comprise entre 20 et 25 jours ouvrables.	

Stage ou mémoire
Un mémoire de fin d'études est obligatoire au cours des deux derniers semestres de la licence fondamentale. Il représente 15 à 20 % du volume horaire global des deux derniers semestres de la licence. L'étudiant peut satisfaire à l'obligation de mémoire en réalisant un stage pratique, une étude de cas, en se soumettant à un grand oral (travaux de synthèse ou révision générale) ou autres. Un projet encadré et un stage avec mémoire sont obligatoires au cours des deux derniers semestres de la licence professionnelle. Ils représentent 20 à 25 % du volume horaire global des deux derniers semestres de la licence. Un stage d'initiation à la recherche est obligatoire dans le cas d'un master. Il représente 20 à 25 % du volume horaire global de la filière. Un stage en milieu professionnel est obligatoire dans le cas d'un master spécialisé. Il représente 20 à 25 % du volume horaire global de la filière. Le stage fait l'objet d'un mémoire et d'une soutenance devant un jury. Le stage d'initiation à la recherche et le stage en milieu professionnel sont équivalents, chacun, au minimum, à un semestre.

Domiciliation	MD 5
Un module relève d'un département. Cependant, d'autres départements peuvent y contribuer.	

Responsable du module	MD 6
Le responsable d'un module appartient au département d'attache du module et il est désigné par ses collègues de l'équipe pédagogique qui assure l'encadrement du module.	

Descriptif de module	MD 7
Le module fait l'objet d'un descriptif détaillé précisant en particulier : - les objectifs; - les pré-requis éventuels; - les éléments du module et leurs contenus; - les modalités d'organisation des activités pratiques; - la démarche didactique et les moyens pédagogiques requis pour son enseignement; - les modes d'évaluation appropriés; - la méthode de calcul de la note du module; - le nom du responsable du module.	

NORMES RELATIVES AUX FILIÈRES (FL)

Définition	FL 1
Une filière est un cursus de formation comprenant un ensemble cohérent de modules pris dans un ou plusieurs champs disciplinaires et ayant pour objectif de faire acquérir à l'étudiant des connaissances, des aptitudes et des compétences.	

Intitulé	FL 2
L'intitulé reflète les objectifs et le contenu de la filière.	

Composition	FL 3
Une filière de licence comporte six semestres : quatre semestres pour l'obtention du DEUG ou du DEUP suivis d'un semestre d'études fondamentales et d'un semestre de spécialisation. Les quatre semestres du DEUG ou du DEUP consistent en un semestre d'initiation, un semestre de détermination et deux semestres d'approfondissement pour les filières à caractère général, ou de professionnalisation pour les filières à caractère professionnalisant. Une filière de master comporte quatre semestres après la licence : deux semestres d'études fondamentales et deux semestres d'approfondissement.	

Composition d'un semestre	FL 4
Chaque semestre comprend au moins trois modules avec un volume horaire global semestriel de 360 heures minimum.	

Cohérence	FL 5
Les objectifs et les contenus des modules composant une filière sont cohérents avec les objectifs de cette filière.	

Tronc Commun	FL 6
Les quatre premiers semestres de la filière sont constitués d'au moins 70 % de modules obligatoires constituant le tronc commun (modules majeurs). Ces modules sont suivis par tous les étudiants inscrits à cette filière. Les modules restants sont soit à option et choisis dans une liste de modules de spécialisation, soit libres et choisis dans une liste de modules d'ouverture. Les deux derniers semestres de la filière sont constitués de trois blocs de modules : 1. Le bloc de modules majeurs, composé d'enseignements généraux et spécifiques dans la spécialité de la Licence. Ce bloc, stage et mémoire compris, représente 70 à 80 % du volume horaire global des deux derniers semestres de la licence. 2. Le bloc de modules « outils » nécessaires à la formation (langues, techniques de communication, de gestion, nouvelles technologies), représente 10 à 15 % du volume horaire global des deux derniers semestres de la licence. 3. Le bloc de modules complémentaires constitué de modules de spécialisation ou d'ouverture en relation avec le domaine de spécialisation. Ce bloc représente 10 à 15 % du volume horaire global des deux derniers semestres de la licence.	

Passerelles	FL 7
Toute filière prévoit des passerelles avec d'autres filières afin de permettre à un étudiant, tout en conservant ses acquis, de se réorienter au sein d'un même établissement ou d'un établissement à un autre. Pour l'accès à différents niveaux de la licence, les acquis des étudiants issus d'autres formations post-baccalauréat peuvent être validés en vue de satisfaire aux pré-requis précisés dans le descriptif de la formation de licence concernée. Cet accès se fait sur étude de dossier.	

Domiciliation	FL 8
Une filière est rattachée administrativement à un établissement universitaire et elle est conforme à la vocation et aux missions de cet établissement. Ses modules peuvent être assurés par un ou plusieurs départements, voire plusieurs établissements d'enseignement supérieur.	

Coordonnateur pédagogique	FL 9
Le coordonnateur pédagogique d'une filière est un professeur de l'enseignement supérieur ou, à défaut, un professeur habilité ou, à défaut, un professeur de l'enseignement supérieur assistant, qui appartient à l'établissement d'attache de la filière et qui est désigné par le chef d'établissement, sur proposition des responsables des modules de la filière.	

Demande d'accréditation (descriptif de filière)	FL 10
La demande d'accréditation d'une filière est présentée conformément au descriptif établi à cet effet. Ce descriptif précise notamment : - les objectifs de la formation ; - les pré-requis d'accès ; - la liste ordonnée des modules ; - les noms du coordonnateur pédagogique de la filière et des responsables des modules et des intervenants dans la formation ; - la liste des partenaires ; - la durée des stages et/ou mémoire de fin d'études ; - les moyens logistiques et matériels disponibles ; - les débouchés de la formation ; - les retombées de la formation.	

Durée de l'accréditation	FL 12
Licence : L'accréditation est accordée pour une durée de quatre années. Elle est renouvelable après évaluation. Master : L'accréditation est accordée pour une durée de trois années renouvelable après évaluation de la filière.	

Normes relatives au régime des études et aux évaluations (RG)

Durée des cycles	RG 1
Le cycle de la licence comprend six semestres dont les quatre premiers sont consacrés au DEUG ou au DEUP. Le cycle du master comprend quatre semestres après la licence. Le cycle d'études doctorales comprend au moins six semestres après le master.	

Année universitaire	RG 2
L'année universitaire est composée de deux semestres comprenant chacun seize semaines d'enseignement et d'évaluation.	

Conditions d'accès	RG 3
Licence : (i) accès à la formation de licence : l'accès aux formations conduisant au diplôme de licence est ouvert aux titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme reconnu équivalent satisfaisant les critères d'admission définis par les universités. Des conditions pédagogiques spécifiques sont élaborées par l'équipe chargée de l'encadrement pédagogique et adoptées conformément aux dispositions de la loi 01-00. Ces conditions sont spécifiées dans le descriptif de la filière. (ii) inscription à un semestre : l'inscription à un semestre nécessite la satisfaction des pré-requis éventuels des modules le composant. Ces pré-requis sont spécifiés dans les descriptifs correspondants. Un module validé par compensation satisfait les pré-requis pour l'inscription dans un autre module. Master : (i) accès aux formations master : l'accès aux formations du cycle de master est ouvert aux titulaires : - de la licence dans le domaine de formation du master ou d'un diplôme reconnu équivalent satisfaisant aux critères d'admission prévus dans le descriptif de la filière, - de diplômes d'un niveau au moins équivalent à celui de la licence, sur étude de dossier et/ou par voie de concours, et satisfaisant aux critères d'admission prévus dans le descriptif de la filière. Les critères d'admission sont proposés par l'équipe pédagogique de la filière et adoptés conformément aux dispositions de la loi 01-00. Ces critères sont spécifiés dans le descriptif de la filière. (ii) inscription à un module : L'inscription aux modules d'un semestre du cycle de master ou de master spécialisé nécessite la satisfaction de pré-requis de ces modules, spécifiés dans leurs descriptifs correspondants. Dans la limite des semestres de réserve, et sauf dérogation octroyée par le chef de l'établissement, l'étudiant s'inscrit, au maximum, deux fois à un même module. Sauf dérogation du chef de l'établissement, l'étudiant bénéficie, au maximum de deux semestres de réserve.	

Évaluation	RG 4
L'évaluation des connaissances, des aptitudes et des compétences pour chaque module s'effectue sous forme de contrôle continu qui peut prendre la forme d'examens, de tests, de devoirs, d'exposés, de rapports de stage ou de tout autre moyen de contrôle. Toutefois, si besoin en est, outre le contrôle continu, un examen final pondéré peut être organisé.	

Règlement de l'évaluation	RG 5
Chaque établissement élabore un règlement de l'évaluation des connaissances, des aptitudes et des compétences qui est porté à la connaissance des étudiants. Ce règlement porte, entre autres, sur les modalités d'évaluation, les fraudes, les retards, les absences et les modalités de consultation des copies par les étudiants.	

Note de module	RG 6
La note d'un module est une moyenne pondérée des différentes évaluations du module ou des éléments qui le composent. La pondération tient compte de la nature de l'évaluation et des volumes horaires des différentes composantes ainsi que de leur nature.	

Validation de module	RG 7
Un module est validé si sa note est supérieure ou égale à 10 sur 20 et si aucune note de l'un des éléments le composant n'est inférieure à une note limite précisée dans le descriptif de ce module.	

Rattrapage	RG 8
Licence: Les étudiants n'ayant pas validé un module et ayant obtenu une note à ce module supérieure ou égale à 5 sur 20 sont autorisés à passer un contrôle unique de rattrapage avant le début du semestre suivant. Ils peuvent conserver, pour ce rattrapage, les notes obtenues dans les éléments du module qui sont supérieures ou égales à 10 sur 20. Master: Les étudiants n'ayant pas validé un module sont autorisés à passer un contrôle de rattrapage selon les modalités arrêtées au niveau de chaque université. Il peut être exigé pour ce module une note minimale requise pour qu'un étudiant soit autorisé à passer un contrôle de rattrapage. Les étudiants peuvent conserver, pour ce rattrapage, les notes obtenues dans les éléments du module qui sont supérieures ou égales à 10 sur 20.	

Réinscription à un module	RG 9
L'université fixe les conditions de réinscription à un module non validé.	

Jury de semestre	RG 10
Pour chaque filière et pour chaque semestre, le jury de semestre est composé du coordonnateur pédagogique de la filière, du président, des responsables des modules de la filière dispensés au cours du semestre et d'enseignants qui assurent l'encadrement de ces modules. Le jury arrête, pour chacun des modules précités, la liste des étudiants ayant validé le module. Il communique à la commission d'orientation de l'établissement des appréciations et des propositions relatives à l'orientation ou à la réorientation des étudiants concernés.	

Conditions pour l'obtention du diplôme	RG 11
Une filière de licence est validée si l'une des conditions suivantes est satisfaite : – tous les modules de la filière sont validés ; – tous les modules majeurs sont validés, avec une moyenne générale de l'ensemble des modules de la filière égale ou supérieure à 10 sur 20 et sans que la note d'aucun des autres modules ne soit inférieure à 5 sur 20. Une filière de cycle master ou master spécialisé est validée si tous les modules de la filière sont validés.	

Mentions	RG 12
Le diplôme de fin de cycle est délivré avec l'une des mentions suivantes : « Très bien » si la moyenne générale des notes des modules est au moins égale à 16 sur 20 ; « Bien » si cette moyenne est au moins égale à 14 sur 20 et inférieure à 16 sur 20 ; « Assez bien » si cette moyenne est au moins égale à 12 sur 20 et inférieure à 14 sur 20 ; « Passable » si cette moyenne est au moins égale à 10 sur 20 et inférieure à 12 sur 20.	

Intitulés des diplômes nationaux	RG 13
Les filières de licence soit par un master spécialisé. Les études doctorales sont sanctionnées par le diplôme de doctorat.	

Jury de filière	RG 14
Pour chaque filière, le jury des délibérations pour l'attribution du diplôme est composé du coordonnateur pédagogique de la filière, du président, des responsables des modules de la filière et d'enseignants participant à l'encadrement de la filière. Le jury arrête, après délibérations, la liste des étudiants admis au diplôme de la filière et attribue les mentions.	

Organisation et intégration de l'espace nord-américain de l'enseignement supérieur

PAR JEAN BERNATCHEZ

CHARGÉ DE COURS ET GESTIONNAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE (ENAP) DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC¹

Introduction : des systèmes marqués politiquement et culturellement

Les systèmes d'enseignement supérieur sont marqués politiquement et culturellement. Ils portent l'empreinte du projet politique qui en a suscité l'avènement et soutenu le développement (Charlier, Moens 2003b). Des individus ont aussi inspiré l'évolution de ces systèmes: ce fait contribue à atténuer un certain déterminisme politique et à confirmer la possibilité des hommes et des femmes d'agir sur leur destin. Ainsi, la logique globale de système et la logique locale d'acteur s'actualisent toutes les deux dans les espaces de l'enseignement supérieur, en une dialogique qui confirme la complexité d'appréciation du réel (Morin 1977 à 2004).

Au nombre de ces individus figurent des théoriciens. Newman s'est fait le héraut de la *liberal education* dans *The Idea of a University* (1852), le livre le plus influent jamais écrit sur l'université. Humboldt, fondateur de l'Université de Berlin en 1810, est l'inspirateur du modèle liant enseignement et recherche, largement adopté et adapté. Ortega y Gasset, dans *Mission of the University* (1944), reprend la thèse de Newman: la fonction de l'université en est une de «*systematization and synthesis of what is already known*» (Wyatt 1990) et la recherche devrait se faire ailleurs même si elle peut inspirer l'enseignement (Allen 1988; Sanchez

1. Monsieur Jean Bernatchez est aujourd'hui professeur au Département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski.

1994). Jaspers, émule de Humboldt, lie dans *The Idea of the University* (1959) recherche, formation professionnelle et culture (Allen 1988) : l'université pose ainsi les bases de toute formation puisqu'elle ne vise pas l'acquisition d'un savoir déterminé mais le développement d'une pensée scientifique (Jaspers 1945, 1960 ; Horn 1993). Flexner, à qui l'on doit la philosophie de la formation médicale nord-américaine, a aussi pensé l'université moderne devenue pour lui « *an institution consciously devoted to the pursuit of knowledge, the solution of problems, the critical appreciation of achievement* » (Kerr 1963 : 4). Freire a par ailleurs traduit dans l'univers de l'enseignement supérieur les principes qui ont guidé son action, articulés autour du phénomène de conscientisation comme processus par lequel les gens peuvent comprendre la réalité qui modèle leur existence et acquérir la capacité de la transformer (Gerhardt 1993 ; Torres 1994).

Au nombre de ces individus figurent aussi des praticiens. Aux États-Unis en particulier, le président d'université était traditionnellement responsable d'identifier la mission de l'établissement qu'il dirigeait. Kerr, président de l'Université de Californie lors du mouvement de massification des années 1960, a inspiré le modèle américain en définissant les traits caractéristiques de l'université de classe mondiale. Son influence est considérable : « *Newman was the household god of the traditional university, and Clark Kerr occupies the same icon-like position for the modern university* » (Allen 1988 : 20).

Les systèmes d'enseignement supérieur sont donc différents les uns des autres, marqués par leurs environnements politiques et les individus qui les ont pensés et développés. Toutefois, dans une perspective de mobilité des personnes et des savoirs, diverses initiatives d'harmonisation de ces systèmes ont été engagées. Les premières furent proposées par le Conseil de l'Europe, avec la conclusion en 1953 de la Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes. À compter des années 1970, l'UNESCO a aussi soutenu plusieurs initiatives d'harmonisation qui ont conduit à des conventions régionales sur la reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur : Amérique latine et Caraïbes (1974), États arabes (1978), Europe (1979), Afrique (1981), Asie et Pacifique (1983) (Charlier, Croché 2004).

Mais qu'en est-il de la situation dans l'espace nord-américain ? Nous répondrons à cette question en rendant compréhensibles les modalités d'organisation et les dynamiques d'intégration des systèmes d'ensei-

gnement supérieur nord-américains et en les situant par rapport aux autres initiatives régionales d'harmonisation des systèmes, particulièrement celle, européenne, liée au processus de Bologne.

Dans le contexte, l'organisation désigne un ensemble de ressources regroupées au sein d'une structure régulée dans le but de répondre à des besoins. Il s'agit des organisations universitaires mais aussi des systèmes régionaux ou nationaux dans lesquels ces organisations s'inscrivent. L'intégration est une dynamique par laquelle une organisation initialement étrangère devient membre d'un ensemble plus vaste, sur la base d'affinités. Cette dynamique fait en sorte que les organisations universitaires mais aussi les systèmes d'enseignement supérieur vont devenir constituantes de regroupements formels.

L'intégration est un mouvement qui se présente ici comme une dynamique et non comme un processus (comme dans le cas du processus de Bologne) puisque la notion de processus implique que les choses se déroulent de façon relativement ordonnée, ce qui n'est pas le cas dans l'espace nord-américain de l'enseignement supérieur. Bien qu'il s'agisse d'une tendance lourde observable dans plusieurs sphères de l'activité humaine, l'intégration peut être un mouvement chaotique qui alterne reculs et avancées, phases de résistance et d'adhésion.

Nous allons présenter d'abord l'espace nord-américain aux plans de son organisation et de son intégration, avant de reprendre l'exercice pour le cas de l'espace nord-américain de l'enseignement supérieur. En conclusion, nous tenterons de cerner la réponse nord-américaine à l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur dans le monde.

L'espace nord-américain

Existe-t-il un espace nord-américain, au-delà de celui qu'impose la géographie? Certes, il est question ici de trois pays distincts qui ont par ailleurs certains traits communs comme celui, structurant au plan fonctionnel, d'être des fédérations. Aux plans économique et politique, la dynamique d'intégration continentale y est à l'œuvre. Par contre, considérant que cette intégration est surtout associée, pour les États-Unis, à l'élargissement de son marché domestique, il faut s'interroger sur la volonté des Canadiens et des Mexicains de devenir davantage américains, au sens culturel du terme.

Organisation : trois pays distincts, qui sont par ailleurs des fédérations

L'Amérique du Nord regroupe trois vastes pays : le Canada (deuxième au monde en superficie, 32 millions d'habitants), les États-Unis (troisième en superficie, 295 millions d'habitants) et le Mexique (onzième en superficie, 103 millions d'habitants)². Trois grands climats – polaire, tempéré et tropical – caractérisent cet espace où sont parlées trois langues principales : l'anglais (dans une proportion de 70 %, aux États-Unis et au Canada), l'espagnol (28 %, au Mexique et aux États-Unis) et le français (2 %, au Canada). Les hispanophones des États-Unis sont concentrés dans certains états, entre autres la Californie et le Texas où le quart de la population parle espagnol. Les francophones sont concentrés au Québec, province du Canada, société distincte et berceau du peuplement européen en Amérique.

Le Canada est une monarchie parlementaire constituée en une fédération indépendante de la Grande-Bretagne depuis 1867. Le pays compte dix provinces et trois territoires. Puisque l'éducation est de juridiction provinciale, chaque province a son propre système d'enseignement supérieur. La majorité des universités sont publiques. Des regroupements ont été constitués, sur la base de cinq espaces naturels : les quatre provinces maritimes de l'Atlantique, le Québec, l'Ontario, les trois provinces centrales des Prairies et la Colombie-Britannique, baignant dans le Pacifique. Les trois territoires du Nord ont une autonomie plus limitée par rapport au pouvoir fédéral. Le Canada compte 3,2 habitants au kilomètre carré, une densité de population cent fois moins grande que celle de la Belgique. Cela explique l'intérêt des universités canadiennes à développer très tôt la formation à distance, dès les années 1970, quelque temps après que l'eut fait la pionnière du genre, l'*Open University* britannique.

Les États-Unis sont une république fédérale constituée de cinquante états et d'un district fédéral. Le pays a acquis son indépendance de la Grande-Bretagne en 1776. En plus des institutions d'enseignement supé-

2. L'indice de développement humain permet d'estimer le degré relatif de développement d'un pays : au plan mondial (2002), le Canada se situe au quatrième rang (sur 177 pays), les États-Unis au huitième rang et le Mexique au cinquante-troisième rang (PNUD 2004).

rière privées, chaque état dispose de son propre système universitaire public. On estime à trois mille le nombre d'universités américaines. Leur niveau académique dépend de la situation financière des états, étant entendu que des disparités existent quant à leur richesse relative. Le classement national des universités est connu de tous. Il est établi sur la base de la réputation des professeurs, de la valeur de leurs recherches, de la qualité de leur enseignement et des perspectives de carrière qui s'offrent aux diplômés. Ainsi, une importante mobilité inter-états existe, laquelle aura favorisé l'uniformisation des systèmes américains d'enseignement supérieur. On retrouve aussi aux États-Unis des *Community Colleges* qui dispensent une formation de deux ans pouvant compter pour les deux premières années d'université.

Le Mexique est aussi une république fédérale, indépendante de l'Espagne depuis 1810. Il compte trente et un états et un district fédéral. Les trois quarts des Mexicains vivent en milieu urbain. La moitié de sa population a moins de dix-huit ans, contrastant avec les sociétés canadienne et étatsunienne qui accusent une population vieillissante. L'émigration vers les États-Unis a une ampleur sans égale estimée, selon les conjonctures, à environ cinq millions de personnes par an. Au total, mille trois cents établissements d'enseignement supérieur sont autorisés à délivrer un diplôme mais peu correspondent à des critères internationaux, de telle sorte que l'on recense plutôt cinquante-cinq établissements publics et quatre-vingt-deux établissements privés, 65 % des étudiants étant toutefois associés au réseau public. Une révision des diplômes est à l'étude et un effort d'élévation du niveau d'instruction des professeurs est en cours. À cet effet, un programme de formation des formateurs a été lancé en 1996 (PROMEP 2005), visant à qualifier au moins au niveau de la *Maestria* tous les professeurs de l'enseignement supérieur.

Intégration : l'OEA au plan politique, l'ALÉNA au plan économique

Ces trois pays – le Canada, les États-Unis et le Mexique – sont intégrés à différents degrés, des points de vue politique, économique, social et culturel.

Au plan politique, l'Organisation des États américains (OEA) existe depuis 1890. Elle serait la plus ancienne organisation régionale. L'OAE

rassemble tous les pays américains sauf Cuba³. Elle est le principal forum pour le dialogue multilatéral et l'action concertée. On y retrouve des organismes spécialisés comme l'Organisation panaméricaine de la santé et l'Institut interaméricain de l'enfance. Les ministres responsables des portefeuilles de l'éducation et de la culture, entre autres, se réunissent sous ses auspices. L'OEA a comme principales responsabilités la défense de la démocratie, la protection des droits de la personne, le renforcement de la sécurité et la promotion du libre-échange (OEA 2005).

Au plan économique, les trois pays ont lancé en 1994 l'Accord de libre-échange nord-américain (ALÉNA) et formé ainsi la plus vaste zone de libre-échange du monde. Ses responsables estiment que «l'Accord a suscité la croissance économique et permis de hausser le niveau de vie de la population des trois pays. En outre, l'ALÉNA a jeté de solides bases pour la croissance et donné un bel exemple des avantages de la libéralisation des échanges» (MCIC 2005). L'Observatoire des Amériques, un centre de recherche universitaire, s'est par ailleurs intéressé au bilan de l'ALÉNA après dix d'existence, un exercice d'autant plus pertinent que les chefs d'État négociaient alors les conditions d'un ALÉNA à la grandeur des Amériques, la Zone de libre-échange des Amériques (ZLÉA), projet actuellement mis en veilleuse (Brunelle 2004).

C'est un bilan social négatif que dressent les chercheurs. Ils constatent un fléchissement des salaires et un accroissement des écarts de revenus dans les trois pays. Les taux de syndicalisation et les conditions de travail sont aussi à la baisse, si on prend en compte les délocalisations vers le Mexique qui affectent le Canada et les États-Unis. Les chercheurs remarquent un pouvoir de régulation moindre des États au chapitre de la protection de l'environnement et en rapport avec d'autres préoccupations sociales et culturelles. Les dix années ont consacré un nombre record de privatisations et la promotion des partenariats public-privé (PPP). Les chercheurs observent finalement une marchandisation accrue de l'information induisant, selon eux, l'individualisme et la surconsommation (Dugas 2004).

3. On dénombre trente-cinq pays américains. Le gouvernement étatsunien persiste dans son dogmatisme à l'endroit de Cuba: l'embargo contre la république socialiste (1963) est toujours en vigueur. À cause de la pression des États-Unis, Cuba est exclu d'emblée de la plupart des forums continentaux.

L'organisme partisan Réseau d'information et de solidarité avec l'Amérique latine (RISAL) affirme pour sa part que la ZLÉA est un « projet stratégique des États-Unis qui vise à consolider leur domination de la région, à travers de nouveaux mécanismes de pénétration commerciale, de plus grands contrôles sur les investissements et des formes raffinées de supervision des flux financiers ». Trois besoins conjoncturels de la superpuissance américaine justifieraient la ZLÉA : atténuer les effets d'une imminente récession économique, arrêter l'avance européenne dans la zone latino-américaine, renforcer les alliances militaires (Katz 2001).

Autre dynamique d'intégration continentale, les Sommets des Amériques constituent un ensemble de rencontres entre les chefs de gouvernement. Le but est de discuter de problèmes communs afin de favoriser des initiatives multilatérales et assurer la convergence des politiques nationales. Depuis la mise en œuvre de l'ALÉNA en 1994, il y a eu quatre Sommets des Amériques – le plus récent étant celui de *Mar del Plata* en Argentine en novembre 2005 – et quelques sommets spéciaux. Ces rencontres sont des prétextes à des manifestations d'envergure, des critiques radicales de la mondialisation néolibérale. Elles sont aussi des occasions de convergence des mouvements alternatifs qui organisent en parallèle, au même moment et dans la même ville, les Sommets des peuples s'intéressant aux mêmes problématiques mais dans une perspective plutôt socialisante.

La Confédération parlementaire des Amériques (COPA), regroupant des représentants de la branche législative des gouvernements d'Amérique, fait aussi contrepoids aux Sommets des Amériques. Ces parlementaires ne sont pas nécessairement en désaccord avec leurs chefs de gouvernement. Ils déplorent plutôt que leurs discussions se déroulent à huis clos et que les accords afférents ne soient pas soumis aux parlements. Leur constat est qu'il y a en Amérique un renforcement de la fonction exécutive au détriment de la fonction législative.

Or, aux États-Unis, la Constitution prévoit que le président détient seul le pouvoir exécutif, assisté par un cabinet constitué par lui. L'actuel président Bush affirme les intérêts de son pays d'une façon telle qu'elle est associée, dans l'esprit de plusieurs, à une forme d'impérialisme. Les principes néoconservateurs qui l'inspirent, formalisés dans le *Project for a New American Century* (PNAC), s'actualisent dans sa

politique continentale comme dans sa politique étrangère⁴, provoquant la méfiance. Mais il y a aussi certains traits de la culture étatsunienne que les voisins nord-américains ne sont pas prêts à adopter.

Les États-Unis sont animés par la logique de marché, associant l'intégration des pays du continent américain à l'élargissement de leur propre marché domestique. L'évolution du pays repose aussi sur le paradigme de l'individualité : beaucoup de libertés individuelles mais peu de régulation au chapitre des droits collectifs. Une approche très légaliste des choses amène aussi son lot d'aberrations, alors que la lettre prévaut souvent sur l'esprit des lois⁵. Enfin, plusieurs observateurs parlent des États-Unis comme de l'archétype de la *lobbycratie*⁶, un mode de gouvernance où priment la loi et la raison du plus fort.

C'est là où le bât blesse le plus, lorsqu'il est question d'intégration nord-américaine. Le fait de devenir un peu plus européen ou un peu plus africain plaît à bon nombre de gens d'Europe et d'Afrique. Par contre, pour beaucoup de Canadiens et de Mexicains, l'intégration nord-américaine évoque dans leur esprit non pas un gain mais plutôt une perte d'identité et d'influence. Pour le cas de la construction d'un espace nord-américain de l'enseignement supérieur, cette perte appréhendée se conjugue avec la crainte de voir se transformer un bien plutôt public, l'éducation, en une marchandise plutôt privée (Feldfeber, Saforcada 2005).

4. La nouvelle droite américaine s'est ralliée au PNAC auquel sont associés le vice-président Cheney et le secrétaire à la défense Rumsfeld. Leur vision implique de rompre avec la stratégie du *containment* pour refaire le monde à leur image, ce qui suppose la défense des intérêts étatsuniens mais aussi la promotion de leurs valeurs. Le projet justifie d'agir unilatéralement et de façon préventive, afin de contrer les adversaires potentiels (Beaudet 2004 ; PNAC 2005).

5. La pratique du droit en coopération internationale est un élément stratégique comparable à l'armée, au chapitre des conflits. Les États-Unis comptent 70 % de tous les avocats du monde (Wikipedia 2005). Dans un contexte de libre-échange, cela leur permet de jouer le jeu du protectionnisme lorsque leur politique intérieure le commande. Le recours aux tribunaux contribue soit à reporter la résolution du problème, soit à en faire une monnaie d'échange avec les pays partenaires.

6. Le Washington Post (Birnbaum 2005) révèle que le nombre de *lobbyistes* a doublé aux États-Unis depuis l'arrivée au pouvoir du président Bush en 2001 : au seul Congrès, ils sont maintenant 34 750. La moitié des anciens parlementaires se sont convertis au *lobbying*. Avant 2000, les *lobbyistes* réagissaient lorsqu'un projet de loi pouvait porter atteinte aux intérêts de leurs clients. Ils sont maintenant proactifs, allant même jusqu'à participer à la rédaction des projets de lois qui favoriseront leurs clients.

L'espace nord-américain de l'enseignement supérieur

Existe-t-il un espace nord-américain de l'enseignement supérieur ? Sans doute, puisque qu'on observe en Amérique du Nord une importante mobilité des personnes et des savoirs, facilitée par une structure comparable de programmes – le système licence-mastère-doctorat (LMD), adopté dans le cadre du processus de Bologne, y est déjà la norme – et par une philosophie de l'enseignement supérieur associée au modèle américain d'université, qui tend actuellement à se mondialiser. Différentes logiques inspirent cette intégration : elles se traduisent dans des ententes institutionnelles et par la coopération interuniversitaire.

Organisation : le LMD et le modèle américain d'université

En Amérique du Nord, les systèmes d'éducation sont comparables. Le niveau préscolaire (maternelle, *kindergarten*, *jardín de niños*) accueille les enfants de cinq ans. Le niveau primaire compte huit ans au Canada, cinq ans aux États-Unis et six ans au Mexique. Par contre, au terme des études secondaires, il est possible dans les trois pays d'accéder aux études universitaires après douze années de scolarité. Ainsi, au Canada, un cycle secondaire de quatre ans est proposé (de la neuvième à la douzième année). Aux États-Unis, ce cycle compte sept ans et est divisé en deux niveaux : un *Junior High School* de trois ans et un *High School* de quatre ans. On retrouve aussi ces deux cycles au Mexique, mais d'une durée égale de trois ans (*Secundaria* et *Preparatoria*).

Au niveau universitaire, le premier cycle avec la licence (Baccalauréat, *Bachelor*, *Licenciatura*) est d'une durée de quatre ans. La durée normale du deuxième cycle associé au Mastère (Maîtrise, *Master*, *Maestría*) est de deux ans et celle du troisième cycle lié au Doctorat (*Doctorate*, *Doctorado*) est de trois ans. Les études universitaires sont organisées en deux sessions annuelles de quatre mois qui permettent chacune un choix particulier d'activités. Une activité compte souvent pour trois crédits (l'équivalent de 135 heures de travail) et le fait d'étudier à temps complet implique de s'inscrire à au moins 12 crédits lors d'une session.

Généralement, le Baccalauréat prévoit la réussite de 120 crédits; la Maîtrise, 45 crédits; le Doctorat, 90 crédits⁷.

En Amérique du Nord, le premier cycle est considéré de façon autonome et les deuxième et troisième cycles sont associés au concept unitaire de *postgraduate studies*. D'ailleurs, on retrouve souvent dans les universités nord-américaines un vice-rectorat aux études de premier cycle et un autre responsable des études de cycles supérieurs et de la recherche. Il faut voir là l'influence du modèle américain d'université, qui s'impose en Amérique du Nord. Ce modèle est une synthèse des conceptions anglaise (Newman) et allemande (Humboldt) de l'idée d'université, adaptée à la réalité américaine.

Pour Newman, une université ne peut se contenter de transmettre des savoirs, elle doit surtout épanouir les esprits. Newman déconsidérerait le savoir utilitaire et ses idées sont le fondement de la *liberal education*. L'université idéale était pour lui l'«éducation de l'esprit formé par l'étude d'une ou plusieurs disciplines ardues qu'il a partagées avec d'autres étudiants et avec ses maîtres, pour être apte à juger toute variété de savoir nouveau et par là même tendre vers une authentique appréhension du monde entier et de l'homme» (Chadwick 1989: 82).

La conception de Humboldt implique la combinaison de l'enseignement et de la recherche, la formation par la recherche et la division facultaire. Le concept d'autonomie y est central. L'autonomie interne, c'est par exemple l'indépendance des sciences particulières par rapport à la philosophie, dont l'ambition de systématisation pouvait porter atteinte au particularisme des disciplines. L'autonomie externe, c'est la quête désintéressée du savoir et l'élaboration de la science pure, sans considération d'utilité et sans que la société n'exige quoi que ce soit des universités (Renaut 1995).

Le modèle américain est un hybride de ces genres mais il les transgresse au chapitre de l'utilitarisme. Il évolue au rythme des conjonc-

7. Ce portait est une généralisation qui ne tient pas compte des particularités locales. On propose souvent des diplômes qui ne conduisent pas nécessairement à l'obtention d'un grade. Par exemple, au Québec, on retrouve des certificats de premier cycle (un an), des diplômes de deuxième cycle (un an) et des programmes courts qui peuvent parfois, par cumul, conduire à l'obtention d'un grade. Le Québec a aussi un système scolaire distinct organisé comme suit : préscolaire (un an), primaire (six ans), secondaire (cinq ans), collégial (deux ans pour le secteur général) et universitaire (trois ans pour l'obtention du grade de Baccalauréat) (Trottier, Bernatchez 2005).

tures pour s'adapter aux contraintes et aux opportunités du moment et du lieu. Kerr illustre cette évolution dans *The Uses of the University* (1963). Le rôle d'individus y est aussi déterminant que celui des deux mouvements qui allaient contribuer à définir le modèle: le *Morill Act* (1862) permet la création des universités d'État à vocation démocratique et professionnelle; le soutien massif accordé à la recherche universitaire par le gouvernement fédéral (à partir de 1945) confirme *de facto* l'utilité de la recherche.

Ainsi se développe la *multiversity* dont l'archétype est le campus à l'américaine: plusieurs unités d'enseignement et de recherche dans un même lieu, animées par des personnes qui s'identifient à cet espace réel et symbolique. Il y existe un lien très fort entre l'enseignement et la recherche. D'ailleurs, on parle souvent des étudiants du deuxième et du troisième cycles comme étant des chercheurs en formation. C'est là l'héritage de Humboldt. On retrouve aussi dans les universités américaines un premier cycle inspiré d'une *liberal education* couplée à une tendance marquée vers la professionnalisation. Cela est apparent dans la configuration des programmes et au chapitre de leurs objectifs. C'est là l'héritage de Newman.

Le ciment de cette fondation est un utilitarisme typiquement américain (utilité de la formation et de la recherche), que l'on ne retrouve ni chez Newman, ni chez Humboldt. L'idéal de Kerr se définit d'ailleurs de manière éclectique:

«A university anywhere can aim no higher than to be as British as possible for the sake of the undergraduates, as German as possible for the sake of the graduates and the research personnel, as American as possible for the sake of the public at large – and as confused as possible for the sake of the preservation of the whole uneasy balance» (Kerr 1963: 18).

Clark (1998; 2001) a aussi défini les caractéristiques de l'innovation des universités et relevé chez certaines d'entre elles les traits d'une culture entrepreneuriale qui tend à se répandre. Selon lui, la pertinence des activités de l'enseignement supérieur va devenir un attribut dont la preuve devra être faite de façon continue. Les impératifs économiques seront la référence absolue. Gibbons (1998: 2) précise que «cette vision de la pertinence de l'université, jugée principalement à l'aune de sa contribution au développement économique, constitue un changement

radical par rapport au point de vue et aux valeurs défendues naguère par les disciples de Humboldt et Newman ».

C'est ce modèle américain qui tend à se mondialiser actuellement, sous l'effet de la globalisation mais aussi par la pratique généralisée du *benchmarking*, à la fois comme outil de planification et modalité d'assurance-qualité des activités universitaires. Le *benchmarking*, développé au début des années 1980 par la société commerciale Xerox, consiste à trouver, au niveau mondial, les entreprises ou les organisations qui réalisent de la manière la plus performante une tâche donnée, de l'étudier et d'adapter en conséquence sa propre entreprise ou organisation.

L'université de classe mondiale est américaine d'inspiration aussi il est compréhensible que ce soient les universités américaines qui figurent en tête des palmarès mondiaux⁸. Les universités du Canada, des États-Unis et du Mexique se comparent donc aux leaders : Harvard, Stanford, CalTech ou M.I.T. Elles s'inspirent de leurs idées, de leurs pratiques et de leurs expériences, d'où une certaine uniformisation de la philosophie et de la structure des programmes universitaires en Amérique du Nord.

Intégration : les ententes institutionnelles et la coopération interuniversitaire

Les universités d'Amérique du Nord se regroupent suivant différentes modalités et considérant différents objectifs. Les ententes institutionnelles engagent moralement et parfois légalement les universités. La coopération interuniversitaire traduit plutôt le fait que des individus appartenant à différentes institutions collaborent à l'intérieur d'un cadre formalisé.

Le mode le plus prisé d'ententes institutionnelles est celui des collaborations bilatérales ou multilatérales, eu égard à un projet particulier. Dans une université, l'accueil d'une délégation étrangère est souvent prétexte à la conclusion d'ententes cadres de collaboration. Certaines

8. La constitution de tels palmarès repose sur une foi néopositiviste et un biais méthodologique qui fait en sorte que les indicateurs sont choisis en fonction d'un idéal-type calqué sur le modèle américain d'université. L'un des palmarès les plus connus est celui de la Shanghai Jiato Tang University de Chine (SJTU 2004).

collaborations se traduisent par des échanges d'étudiants ou de professeurs, l'organisation d'activités conjointes de formation ou de recherche. D'autres collaborations demeurent potentielles. Ce sont là des partenariats stratégiques.

L'adhésion à des organisations et à des associations internationales est l'autre important cas de figure des ententes institutionnelles. Une revue des principales organisations qui regroupent des universités nord-américaines permet de relever certaines logiques, certains facteurs d'affinités en fonction desquels s'associent ces universités⁹.

Il y a d'abord la logique nationale, la plus naturelle et la plus inclusive. Presque toutes les universités d'un pays adhèrent au regroupement national. Le Canada, les États-Unis et le Mexique disposent de leur propre association nationale : l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), l'*American Council on Education* (ACE) et la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES). Leurs objectifs sont similaires : représenter les universités sur une base nationale (influencer les politiques publiques) et internationale (promouvoir la collaboration) ; améliorer la qualité de leurs activités et leur efficience par l'établissement de normes et la diffusion des meilleures pratiques ; favoriser un meilleur accès à l'enseignement supérieur.

Considérant la logique régionale, la majorité des états et des provinces disposent de leur propre association d'universités, comme c'est le cas au Québec avec la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Il existe aussi des regroupements régionaux plus larges, comme la *Western Interstate Commission for Higher Education* (WICHE), regroupant quinze états de l'Ouest américain. Elle assiste les universités via des programmes régionaux et le partage de ressources. Elle propose un programme de mobilité étudiante à l'intérieur de ce vaste ensemble régional.

La logique régionale devient continentale avec l'Organisation universitaire interaméricaine (OUI) regroupant quatre cents membres de vingt-cinq pays du continent. Elle se définit comme un promoteur de l'interaméricanité et un porte-parole des universités auprès de l'OEA et

9. Ne sont pas considérés ici les sociétés savantes et les regroupements corporatistes représentant les individus sur une base professionnelle (professeurs, étudiants, administrateurs).

de la Banque interaméricaine de développement. La *Circumpolar Universities Association* (CUA) regroupe cinquante-sept universités et instituts de recherche de la région circumpolaire. Elle s'active à mettre sur pied l'Université de l'Arctique, un consortium qui offrira une formation en lien avec la nordicité.

Vient ensuite la logique linguistique, avec l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et l'*Hispanic Association of Colleges and Universities* (HACU), une logique différente de celle, culturelle, qui réunit les universités d'Amérique latine, l'*Unión de Universidades de América Latina y el Caribe* (UDUAL) ou celles du *Commonwealth* britannique, l'*Association of Commonwealth Universities* (ACU). L'UDUAL est un des rares regroupements d'universités dont les objectifs s'inscrivent dans un cadre progressiste. Elle entend défendre l'autonomie universitaire et la liberté académique; faire la promotion de l'intégration de l'Amérique latine; favoriser la transformation des universités affiliées pour en faire des institutions efficaces du développement économique, social et culturel, dans une perspective d'équité et de justice sociale. La HACU a adopté pour sa part un cadre étatsunien, alors que son siège social est aux États-Unis et que son sigle, unilingue anglais, ne reflète pas sa personnalité hispanique.

La logique sectorielle repose sur le fait que l'université est divisée en de multiples fonctions. Les universités nord-américaines se regroupent également sur cette base. Par exemple, la formation à distance est supportée par l'*Inter-American Distance Education Consortium* (CREAD). Le *Council of Graduate Schools* (CGS) regroupe les facultés d'études supérieures responsables de la gestion des programmes de deuxième et de troisièmes cycles. L'*Association of University Technology Managers* (AUTM) rassemble les *Offices of Technology Transfer* responsables dans les universités de la gestion de la propriété intellectuelle et du transfert de technologie.

La logique religieuse d'intégration des universités nord-américaines est discrète mais elle est la plus ancienne avec l'*Association of Catholic Colleges and Universities* (ACCU), créée en 1899.

Finalement, la logique virtuelle fait en sorte que des regroupements d'universités proposent des portails informatiques communs qui leur permettent de livrer des informations relatives aux programmes de formation, à la recherche et aux ententes qui les lient autour de projets de collaboration. Par exemple, *Universia.net*, *El portal de los universitarios*,

joue ce rôle pour les universités de certains pays hispanophones, dont le Mexique.

La télématique et l'informatique ont d'ailleurs révolutionné les modalités de collaboration interuniversitaire au cours de la décennie des années 1990. Dans le cas des programmes interuniversitaires de formation¹⁰, des interfaces informatiques intégrées ont contribué à réunir virtuellement professeurs et étudiants. Dans le cas de la recherche universitaire, les technologies ont été au cœur des modifications fondamentales qui ont affecté le mode traditionnel de production des connaissances et stimulé le travail collaboratif à distance en mode asynchrone.

Plusieurs auteurs se sont intéressés à ces nouveaux modes et ont proposé quelques grands modèles théoriques, entre autres ceux des systèmes nationaux d'innovation (Lundvall 1992), du Mode 2 (Gibbons et al. 1994) et de la Triple Hélix (Etzkowitz, Leydesdorff 1997). Gingras (2003) en propose une synthèse : il estime que le nouveau mode de production des connaissances en milieu universitaire peut se comprendre via trois caractéristiques principales.

Considérant d'abord les types d'investissements, on observe la proposition de programmes de financement de la recherche universitaire orientés vers des thématiques en lien étroit avec les besoins du moment. Ces programmes visent à favoriser le maillage entre les chercheurs et les milieux qui ont des besoins de recherche, à assurer le transfert continu des connaissances et à maximiser l'utilité des résultats de ces recherches. Les caractéristiques des regroupements contournent les modèles uniformes pour adopter des formes spécifiques adaptées à chaque cas.

Considérant le type de recherche, le modèle « centré objet » a émergé puis est devenu le référentiel dominant. Il n'est plus tant question d'approches disciplinaires traditionnelles que de thématiques en lien avec les priorités du moment, par exemple l'hémovigilance en santé, la gouvernance en administration publique, l'aménagement forestier en sciences naturelles.

10. Les programmes interuniversitaires sont de plus en plus nombreux en Amérique du Nord, mais peu sont internationaux. Au Québec, on observe quelques expériences avec des universités européennes francophones : cotutelles de thèses, bidualité, programmes offerts conjointement, en association ou en extension (le protocole de collaboration contribuant à déterminer le rôle des partenaires); programmes délocalisés, offerts à distance ou de façon bimodale (en mode présentiel et à distance) dans d'autres pays, etc.

Considérant les conséquences institutionnelles de ces changements, on remarque le déclin des départements et facultés comme lieux de structuration de la recherche et d'identification symbolique des chercheurs au profit de regroupements (équipes, laboratoires, chaires, centres, réseaux) qui fonctionnent sur le mode « centré objet » et se caractérisent par leur nature transdisciplinaire, interuniversitaire et intersectorielle (secteurs privé et public).

Le projet Connivences francophones dans l'espace universitaire mondial en construction, supporté par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et associant des chercheurs et des praticiens du Sud et du Nord organisés en un réseau souple et adapté à l'objet « espace universitaire mondial », illustre très bien les modalités de ce nouveau mode de production des connaissances.

Conclusion : un intérêt tenu face au processus de Bologne, et une réponse peu inspirante

Le processus de Bologne a été initié pour rendre l'enseignement supérieur européen plus compétitif par rapport à celui d'autres régions du monde, particulièrement les États-Unis. Le temps permettra de juger de l'atteinte de cet objectif mais à ce stade intermédiaire du processus, qui doit s'achever en 2010, il est possible d'anticiper un succès. La mise en œuvre efficace du processus, autant que son achèvement, y contribue.

L'Europe a calqué les grands traits de la configuration des programmes et des diplômes nord-américains (le LMD), ce qui est stratégiquement pertinent mais somme toute accessoire. Les véritables enjeux se situent plutôt au plan du contenu des programmes de formation (caractère transférable des savoirs acquis vers les professions ou vers d'autres lieux géographiques); de l'environnement (richesse matérielle et culturelle des lieux de production et de diffusion des connaissances, inscrits au cœur d'un système dynamique et ouvert de production des connaissances); du sentiment et des modalités de reliance (mobilité des personnes, des savoirs et des instruments, coopération en matière d'assurance-qualité, identification à de mêmes valeurs).

Les Nord-Américains se sont peu intéressés à cette transformation européenne. Il y a fort à parier qu'ils n'y ont vu d'abord que l'aspect cosmétique, rassurant puisqu'il imposait de s'ajuster à leurs propres pratiques. ERASMUS a sans doute inspiré quelques programmes nord-américains de mobilité étudiante mais il s'agit d'ajustements à la marge des politiques publiques, qui se sont imposés sous la pression du mouvement d'internationalisation des universités sans pour autant remettre en question les orientations fondamentales.

Récemment, des associations se sont intéressées au processus de Bologne mais dans une perspective plutôt américanocentriste. Le *Council of Graduate Schools* (CGS) s'est penché sur la problématique de la reconnaissance des acquis :

« Three-year undergraduate degree presents challenges to US graduate schools' requirement to establish equivalency with US (four-year) undergraduate degree. Credit transfer systems and diploma supplement(s) may make credential evaluation easier » (Denecke 2005).

La NAFSA – Association for International Educators (2005) a pour sa part commandé des études sur la mobilité des étudiants permettant d'éprouver ces hypothèses :

« The three-year bachelor's degree may reduce the number of European undergraduate students studying aboard short-term in the United States. European students are beginning to view studying abroad within the European Union as not so 'international' and are searching for more "exotic" destinations which may or may not include the United States ».

Le *National Council on the Evaluation of Foreign Educational Credentials* (NCEFEC) reconnaît pour sa part le succès de l'entreprise européenne et s'inquiète pour l'attrait des programmes étasuniens :

« Educational and research opportunities that were viewed as mainly available only in the Unites States are now available in other countries. There is no mechanism in place for the U.S. higher education community to speak with a collective voice and to influence the decisions of the government that impact the flow of international students and scholars to the United States. In light of the challenges facing the United States, it is hard to be optimistic » (Thompson 2004).

Un effort d'intégration de l'espace nord-américain de l'enseignement supérieur a toutefois été entrepris dans le sillage de l'ALÉNA, avec la création du *Consortium for North American Higher Education Collaboration* (CONAHEC), qui regroupe les établissements intéressés à établir la collaboration académique en Amérique du Nord. Toutefois, cet organisme n'apparaît pas avoir la légitimité, la crédibilité et les ressources lui permettant de transformer en actions sa rhétorique :

« Together, we will revitalize the collaborative agenda in North American higher education in the new political, economic and educational context in which we live today, at the second decade of the NAFTA¹¹ » (CONAHEC 2005).

CONAHEC propose notamment des conférences réunissant les leaders de l'enseignement supérieur dont celle d'octobre 2005, qui a permis de poursuivre le dialogue autour de ces enjeux : coopération en matière d'assurance-qualité, de reconnaissance des diplômes et des acquis ; partage des meilleures pratiques en termes d'internationalisation et de mobilité ; développement des liens avec les gouvernements et les entreprises privées (CONAHEC 2005). Ces forums sont toutefois en compétition avec plusieurs autres qui abordent ces questions avec au moins autant de pertinence et de rigueur scientifiques.

Son programme *CONAHEC Student Exchange Program* (CONASEP) regroupe sept universités canadiennes, onze universités américaines et trente-sept universités mexicaines. Pendant au plus une année, un étudiant peut séjourner dans une université participante d'un autre pays pour y compléter une partie de sa scolarité. Le programme prévoit que l'étudiant continue de payer les frais de scolarité dans son université d'attache. Au Canada, ces frais totalisent annuellement 4 000 \$; aux États-Unis, ils sont de 9 000 \$; au Mexique, ils varient entre 178 \$ et 1 160 \$¹². Dans ce contexte, le programme est surtout avantageux pour

11. NAFTA : *Nord American Free Trade Agreement*. Il s'agit de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALÉNA), en espagnol *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* (TLCAN).

12. C'est le cas des universités des réseaux publics, mais il s'agit de moyennes nationales. Au Canada, ils varient entre 1 860 \$ au Québec et 4 923 \$ en Ontario (STATCAN 2005). Aux États-Unis, la *State University of New York* offre sans doute le meilleur rapport qualité-prix avec des frais annuels de 5 232 \$ (SUNY 2005). Pour

les Canadiens et les Mexicains qui souhaitent effectuer un séjour aux États-Unis mais il est peu propice à encourager la mobilité internationale des étudiants américains.

La *Student Organization of North America* (SONA) associée à CONAHEC est un forum d'étudiants qui prétend servir de cadre à la coopération étudiante à travers toute l'Amérique du Nord. Son plus récent rassemblement annuel à Puerto Rico (octobre 2005), un forum sous le thème *Keys to Success for Future Leaders in a Global Society*, révèle par ailleurs une orientation idéologique qui tranche avec la tradition canadienne et mexicaine de militantisme étudiant. Il semble plausible dans ces conditions que l'initiative ne rejoigne pas vraiment les préoccupations des étudiants, qui préféreront miser sur des actions et des regroupements locaux, au niveau des états et des provinces, pour influencer les politiques publiques dans le sens de leurs intérêts.

Seule initiative porteuse de CONAHEC, le réseau d'établissements des régions limitrophes États-Unis – Mexique (*BorderPact – Socios Fronterizos en Acción*) a ceci d'original, par rapport à la *Western Interstate Commission for Higher Education* (WICHE) par exemple, qu'il est international et regroupe quatre états américains et sept états mexicains qui accusent des différences marquées au plan de la richesse. L'entreprise vise à élargir l'accès à l'enseignement supérieur en intéressant de nouvelles clientèles; à établir des mécanismes communs d'assurance-qualité, d'évaluation de programmes et de reddition de comptes, à développer des partenariats intersectoriels, particulièrement dans les domaines de la santé, de l'éducation et du commerce.

Mais en définitive, CONAHEC repose sur un modèle d'intégration *top-down* peu propice à susciter l'adhésion des acteurs universitaires parce que le cadre proposé est lié étroitement aux finalités de l'ALÉNA, une initiative contestée, non rentable d'un point de vue social et souvent associée à une forme d'impérialisme américain. Si une réelle volonté de création d'un espace nord-américain formel de l'enseignement supérieur existait chez les universitaires – ce qui reste à démontrer – ces derniers devraient miser plutôt sur un modèle qui nécessite l'appropriation

les universités privées, il en coûte en moyenne 24 000 \$ aux États-Unis, ce qui est un maximum au Mexique (ICHEFAP 2005). Dans une université prestigieuse comme Harvard (première au classement mondial), il en coûte 28 752 \$ de frais annuels auxquels il faut ajouter un *student services fee* de 1 975\$ (HARVARD 2005).

tion du projet par les acteurs universitaires dans le contexte d'une interaction dynamique entre eux et les *policymakers* de l'enseignement supérieur des trois pays.

Salgado et Woll (2004), qui étudient l'intégration européenne avec les outils de l'analyse des politiques, illustrent un tel modèle d'intégration dynamique. Elles rappellent la pertinence des arguments d'Easton (1965) : toute production politique crée des boucles de rétroaction qui ré-informent les inputs politiques. Ainsi, les acteurs non étatiques doivent participer aux enjeux politiques (*input*), influant sur la production politique (*output*) qui se manifeste comme environnement politique transformé affectant à nouveau le comportement des acteurs non étatiques, avec cet effet de boucle.

On remarque finalement que l'Amérique latine n'est pas acquise à l'idée d'un espace panaméricain de l'enseignement supérieur. Elle est officiellement observatrice du processus de Bologne, et ce n'est pas là un hasard. Certes, l'espace mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche ne sera pas organisé et régulé par des institutions qui imposeront des règles équitables et le mode de régulation du champ, qui valorise la compétition, décourage les solidarités (Charlier, Croché 2004). Mais il y a dans la résistance latino-américaine un message d'espoir pour ceux et celles qui souhaitent qu'un espace international de l'enseignement supérieur se construise solidairement, dans une perspective anthropocentrique¹³. La mission de l'*Unión de Universidades de América Latina y el Caribe* (UDUAL) – favoriser la transformation des universités pour en faire des institutions efficaces du développement économique, social et culturel, dans une perspective d'équité et de justice sociale – est un baume.

La géographie condamne le Canada et le Mexique à subir l'influence américaine. Il est probable d'ailleurs que la géopolitique contribue naturellement au développement d'un « triangle Pacifique », espace de l'enseignement supérieur qui regrouperait l'Amérique du Nord, l'Asie et l'Océanie¹⁴. Mais puisqu'il faudra proposer une alternative au *Project*

13. Il devrait y avoir au moins deux espaces internationaux de l'enseignement supérieur dont l'un serait une alternative humaniste à l'autre, qui se développe déjà en fonction de la mondialisation néolibérale. Les situations monopolistiques (entreprise unique, parti unique) n'ont jamais servi le bien commun.

14. Charlier (2005) évoque un déplacement du centre du monde de l'Atlantique vers le Pacifique. Cela se vérifie en Amérique du Nord. Une importante immigration

for a New American Century, il serait souhaitable que l'Amérique latine et l'Afrique amorcent un dialogue entre elles sur la base de leurs affinités nombreuses et qu'elles s'affirment ensuite auprès de l'Europe, amorçant la constitution d'un « triangle Atlantique », espace de l'enseignement supérieur qui pourrait valoriser l'être plus que l'avoir.

« Les gens n'ont plus d'idéaux, ils n'ont que des intérêts » affirmait à la télévision sénégalaise un politologue africain¹⁵, déplorant la dérive mercantile du monde. Il est urgent de faire valoir ses idéaux, de construire collectivement des utopies viables malgré (ou à cause de) la lame de fond marchande qui déferle et déshumanise notre monde. Parce qu'au bout du compte, « on en revient à ce que nous savions avant toute connaissance et toute conscience, tout en arrivant à ce que toute connaissance et toute conscience nous disent d'accomplir et d'épanouir : semer – s'aimer » (Morin 2004 : 376).

asiatique dans l'Ouest, couplée à une concentration des entreprises de haute technologie près de ses rives, a confirmé le Pacifique comme nouvelle interface intercontinentale privilégiée. Une participation aux réunions de quelques associations américaines de l'enseignement supérieur (CGS, AUTM), qui se sont internationalisées récemment, révèle que cela s'est surtout traduit par un *membership* additionnel provenant du Canada puis du Mexique, ensuite de l'Asie et de l'Océanie.

15. Émission « Palabres » du 8 juillet 2005.



Les universités subsahariennes face au LMD



Stratégie de mise en œuvre de la réforme LMD à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

PAR ABDOU KARIM NDOYE

DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RÉFORME À L'UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR

Introduction

L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) a été officiellement fondée le 24 février 1957. Elle est la plus ancienne et la plus importante structure d'enseignement supérieur existant à l'heure actuelle au Sénégal et dans la sous-région. Elle est composée de vingt-cinq établissements d'enseignement, de recherche et de formation, la diversification des filières de formation devant accompagner les besoins exprimés par le développement du pays.

Suite à l'indépendance, sa fonction a été, entre autres, de fournir des cadres et des techniciens à l'administration publique pour assurer la relève de l'assistance technique française. C'est ainsi que la plupart des cadres de la région ont été formés à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. La Faculté des lettres et sciences humaines, celle de droit et celle des sciences et techniques ont permis la relève de l'assistance technique dans l'enseignement secondaire et supérieur au moment où les autres établissements participaient à la relève dans l'administration et dans certains secteurs parapublics.

Au cours des ans, les facultés et écoles de l'UCAD ont gardé, pour l'essentiel, les mêmes missions et, corrélativement, les mêmes filières de formation alors que la dynamique sociétale était autre. Et, en quelques années, la question de la pertinence de nos établissements d'enseignement supérieur s'est posée.

Certes, depuis les grèves de mai 1968, on a mené des réflexions sur l'université et on a émis de multiples recommandations en vue d'amé-

liorer la qualité de l'enseignement supérieur. On a fait des réformes. 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. Elle engloutit des sommes énormes (plus de 16 milliards de francs CFA¹ par an) pour des résultats faibles (près de 86 % d'échecs dans certains cycles). Elle forme des étudiants qui ont, certes, des connaissances mais très peu de compétences. Les diplômés de l'UCAD possèdent un « savoir-dire » mais n'ont que peu de « savoir-faire ».

Mesurée à l'aune de l'insertion des diplômés dans le marché, à celle du nombre et de la qualité des résultats de sa recherche et à celle de la mobilité internationale des étudiants, des enseignants et des personnels administratifs, techniques et de service, la pertinence, la qualité et la compétitivité de l'UCAD sont jugées faibles.

Consciente de la nécessité, d'une part, de tenir compte de l'impact de l'enseignement supérieur sur la vie économique et sociale et, d'autre part, de sa vocation universelle, l'UCAD s'est résolue au changement en décidant d'adopter le nouveau système LMD à la rentrée 2004-2005. Dès lors, la réforme LMD mise en œuvre dans cette université se veut une réponse à de multiples défis de notre enseignement supérieur. Elle exprime aussi la volonté du Sénégal de prendre toute sa place dans un monde caractérisé par la globalisation et la numérisation et dans une Afrique engagée dans la construction de son union. Pour ne pas rester dans un ghetto, l'Université de Dakar doit, comme le recommande la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, user de sa fonction d'anticipation.

Mais alors, si la réforme est indispensable, de quelle manière est-elle mise en place à Dakar ?

Pour répondre à cette question, il est important de documenter et d'analyser la stratégie de mise en œuvre du LMD au sein de l'Université de Dakar. Tel est l'objet de ce chapitre, dans lequel nous allons expliquer comment le processus de changement s'est déroulé à l'UCAD. Ce processus qui s'appuie sur le développement de la participation et de l'engagement effectif de tous les acteurs de l'espace universitaire s'est fait en

1. Un euro = 655 FCFA, environ.

trois phases. Mais avant d'y venir, décrivons, dans les prochaines sections, le contexte de la réforme, puis précisons ses objectifs et, enfin, dégageons le cadre théorique et les principes sur lesquels repose l'action de réforme.

Contexte

Pour situer la réforme dans le contexte qui l'a vue naître, il faut se souvenir qu'au niveau international, la « Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au xxi^e siècle » de 1998 a fini de montrer l'importance et le rôle de l'université pour la cité. Elle a, entre autres défis, prôné l'efficacité des systèmes d'enseignement supérieur. Les déclarations de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) illustrent de manière nette cette volonté de mettre en place un espace européen de l'enseignement supérieur dans lequel les États cherchent à assurer leur compétitivité et leur croissance. C'est ainsi que trente-trois pays européens ont décidé, après les USA, le Canada, la Russie, l'Australie et quelques pays asiatiques, de réaliser un rapprochement progressif de leurs systèmes éducatifs nationaux. Dès l'année suivante, il a été question d'élargir cet espace à l'Amérique latine et aux Caraïbes. Dans cette perspective, le schéma LMD apparaît comme un référentiel international puisqu'il explore un référentiel identique voire similaire au modèle anglo-saxon. On a affaire ici avec un mouvement mondial considérable et qui s'amplifie sous nos yeux. La réforme de l'Université de Dakar s'inscrit donc dans quelques tendances lourdes de l'enseignement supérieur de nombreux pays.

Il est utile de noter aussi qu'au niveau africain, consciente de l'importance de l'enseignement supérieur dans le développement socioéconomique, l'Union économique et monétaire Ouest-africaine (UEMOA 2005) s'intéresse à la question du LMD et invite ses membres à s'y conformer. La Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) vient de réunir les ministres responsables du sous-secteur pour décliner le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD) dans ce champ. Traduisant, sur le plan universitaire, l'ambition de l'Union africaine, le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) a, lors de sa dernière session,

demandé aux pays membres de réfléchir sur le LMD. Aujourd'hui, en plus des pays anglophones, plusieurs pays africains francophones ont entrepris des réformes pour aligner leurs universités sur le modèle dit du LMD.

Le Sénégal, pour sa part, n'a pas attendu les différentes déclarations de la Sorbonne, Bologne et Prague ou les différentes réformes ébauchées en Afrique pour proposer une réforme de son enseignement supérieur. En effet, signataire de plusieurs déclarations, conventions ou plans d'action depuis 1981 (par exemple, les États généraux de l'éducation et de la formation, la Convention d'Arusha, la Concertation nationale sur l'enseignement supérieur, la Commission internationale sur l'éducation pour le ^{xxi}e siècle, la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, le Forum de Dakar, le Programme décennal de l'éducation et de la formation), notre pays a pris des résolutions qui annonçaient ce que l'on appelle aujourd'hui la réforme LMD. Seulement, toutes ces recommandations étaient restées, pour l'essentiel, dans les tiroirs, livrées tout simplement à la « critique rongeuse des souris » (Marx 1859).

Il est vrai que des structures de base de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar ont initié, depuis quelques années déjà, des réformes qui tendent à concrétiser certaines de ces recommandations. Par exemple :

- Six départements sur treize de la Faculté des lettres et sciences humaines (FLSH) appliquent, depuis 1989, le système des unités de valeur (UV), organisation toute proche des crédits du LMD ; elle a été suivie, plus tard, par le Centre d'études des sciences et techniques de l'information (CESTI).

- La Faculté des sciences et techniques (FST), anticipant la dynamique internationale, avait semestrialisé ses enseignements et avait proposé une licence informatique professionnelle que le Rectorat avait entérinée. Elle avait aussi proposé un DESS en biotechnologie, un DEA en chimie moléculaire. Les deux textes ont été adoptés. Cette faculté avait encore en chantier un DESS de biologie cellulaire et moléculaire, code correcteur d'erreurs, un master en électronique, orienté réseau et un diplôme en analyse chimique (DUTAC) environnement, orienté qualité.

- Comme la FST, la Faculté de médecine, de pharmacie et d'odontostomatologie (FMPOS) avait semestrialisé ses enseignements et est actuellement en train de réviser ses curricula.

– Pour sa part, l'École supérieure polytechnique (ESP) offrait des formations professionnalisantes et avait en chantier un master en énergie dans le cadre de sa coopération internationale au sein de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Des moyens ont été mobilisés et le comité scientifique international s'est réuni récemment. De plus, elle utilise la pédagogie du projet depuis quelques années.

– La Faculté des sciences économiques et de gestion (FASEG), quant à elle, était en train de revoir ses curricula dans une conjoncture où elle se trouve en compétition avec l'université privée locale. À cet effet, elle a décidé, lors de son séminaire d'août 2003, d'appliquer la réforme 3.5.8. Aujourd'hui, appliquant le schéma LMD, elle offre cinq masters professionnels (commerce international, méthodes statistiques et économétriques, banques et finances, politiques économiques et analyse de projets, logistique et transports) et une licence professionnelle (sciences de gestion).

– Avec le projet CAERENAD, l'ex-École normale supérieure, devenue Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF) offrait, dès 1991, des cours en ligne et appliquait l'enseignement à distance pour les professeurs du secondaire. Elle finalise actuellement un programme de formation pédagogique à distance des enseignants du supérieur.

– L'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes (EBAD), avec le projet FORCIIR, offre, présentement, des cours en ligne. Elle vient de déposer ses offres de formation pour une licence professionnelle (LIDO) et pour un master en sciences de l'information et de la communication, avec quatre spécialisations. Précisons que la FASTEF (ex-ENS) et l'EBAD pratiquent le contrôle continu depuis plusieurs années.

– La Faculté des sciences juridiques et politiques (FSJP), enfin, tentait, par des formations courtes, de prendre en charge la demande d'insertion de ses étudiants.

On l'aura compris, ces diverses expériences montrent que les structures de base de l'UCAD commençaient à réaliser certains aspects du LMD avant la rentrée 2004-2005. Cependant, les initiatives étaient locales et aucune synergie n'existait entre les établissements. C'est la volonté de fédérer toutes ces initiatives en leur offrant un cadre logique et l'ambition d'appliquer les nombreuses résolutions déjà prises par

notre pays et notre université qui a donné naissance à la présente réforme 3.5.8. ou dispositif LMD.

Objectifs

En veillant au plus haut point à respecter les dynamiques très variables au sein des institutions de base de l'UCAD, la réforme LMD mise en œuvre à Dakar se donne comme objectifs généraux de :

- adopter un modèle universel « licence, master, doctorat » ;
- accroître la mobilité de ses étudiants et de ses enseignants ;
- améliorer la qualité des contenus et des méthodes de son enseignement et de sa recherche ;
- afficher d'une manière plus lisible son offre de formation, en présentant un nombre plus réduit de diplômes ;
- augmenter les filières ciblées ;
- favoriser l'intégration des citoyens sénégalais sur le marché du travail ;
- faciliter ses conventions de reconnaissance de diplômes ;
- favoriser la formation tout au long de la vie ;
- mieux s'affirmer dans la construction d'un espace mondial universitaire.

Pour atteindre ces objectifs, les autorités rectoriales ont décidé de dessiner une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur sénégalais en implantant des changements profonds dans l'enseignement et dans l'évaluation à l'UCAD.

Cadre théorique

Le modèle théorique sur lequel reposent les actions visant à changer les approches pédagogiques et les pratiques évaluatives des enseignants de l'UCAD s'inspire, partiellement, de celui élaboré par Havelock et Huberman (1980). Selon ces auteurs, la recherche d'un changement profond devrait donner de bons résultats lorsqu'il y a une bonne infrastructure pour la résolution des problèmes, une forte autorité et un

large consensus. L'autorité forte (A+) s'appuie sur une vision qui sous-tend la réforme et fait en sorte qu'elle soit appliquée de façon suivie. Le consensus fort (C+) amène les personnes participant à la réforme à approuver les objectifs fixés et la manière de les atteindre. Les infrastructures fortes (I+) sont indispensables pour motiver un effectif de personnel hautement qualifié.

C'est en s'inspirant d'une telle approche du changement que la stratégie de mise en œuvre s'est planifiée à l'UCAD : les autorités rectores ont mis en place un cadre logique permettant aux enseignants, aux étudiants et aux personnels administratifs de partager une vision holistique de la réforme ; de s'impliquer dans le changement par une approche participative et d'avoir la possibilité d'agir dans un environnement immédiat favorable.

Dans cette étude, c'est l'approche de Havelock et Huberman (1980) qui a été retenue pour engager tous les acteurs dans le processus de réforme. Leur approche étant systémique, elle repose sur une appréciation du caractère émergent du changement dans un milieu donné. C'est grâce à cette caractéristique que nous avons choisi leur modèle car il est compatible avec la dynamique de la gestion participative (Cunningham 1993) et l'esprit de consensus que nous avons voulu promouvoir.

Séquence de mise en œuvre

L'étude s'appuie sur l'idée que la stratégie de mise en œuvre préconisée doit s'articuler autour de principes dont l'observation dans la pratique devrait contribuer à maximiser les chances de réussite du LMD à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Principes

À notre avis, réaliser une réforme portant sur un domaine aussi complexe et sensible que l'université et s'étendant sur une période de dix ans, implique un nombre considérable d'acteurs devant travailler étroitement de concert pour la réalisation de résultats attendus par les autorités. Aussi est-il important de mener le processus avec le souci constant de la recherche de la plus grande synergie possible entre les

partenaires impliqués. Elle requiert aussi que le processus soit géré avec une attitude d'ouverture à l'apprentissage et à la modestie, ce qui favorise la prise en compte des leçons tirées de l'expérience. Elle appelle enfin une exploitation judicieuse de l'information méthodiquement traitée par des autorités aux compétences scientifiques et techniques incontestables.

Une réforme en trois temps

On peut distinguer trois grandes phases dans la mise en place de la réforme de l'UCAD. Elles sont décrites brièvement ci-dessous car, étant donné les limites imposées à ce texte, nous nous contenterons de citer quelques actions réalisées durant les principales étapes de la démarche.

PREMIÈRE ÉTAPE : PHASE DE DÉMARRAGE

1. Pour démarrer la mise en œuvre, le Recteur de l'université annonce, dès sa nomination en juillet 2003, la réforme LMD et son sens dans les axes de travail. Ces derniers sont soumis à toute la communauté universitaire, établissement par établissement, ainsi qu'à tous les partenaires sociaux.

2. Convaincu que la réforme, pour réussir, doit bénéficier de l'appui actif des dirigeants, nous avons fait adopter la vision du Recteur par l'assemblée de l'université du 30 juillet 2003.

3. Le Directeur de l'enseignement et de la réforme (DER) reçoit la mission, avec un cahier de charges flexible, de coordonner la mise en œuvre de la réforme à l'échelle centrale. C'est ainsi que le DER a conçu, élaboré et fait diffuser largement sous format papier et électronique, un document d'orientation intitulé « Le LMD en 60 questions ».

4. Parallèlement à cela, considérant que le succès des opérations destinées à donner suite à la décision initiale de réformer dépend de l'engagement et de la motivation soutenue de nombreux membres de la communauté universitaire, une lettre est envoyée, à la rentrée 2003, à tous les enseignants/chercheurs (1 087 personnes), pour déclarer que l'année universitaire est l'année de la réforme LMD et que son application entrera en vigueur dès la rentrée 2004-2005. Consigne: tous les enseignants bénéficiaires d'un voyage d'étude en 2003 doivent revenir

avec un dossier documentaire (document papier, CD-ROM, livres, articles de revue ou de journaux, brochures, etc.) sur la réforme LMD.

DEUXIÈME ÉTAPE : PHASE DE SENSIBILISATION

5. Au cours de cette phase, il fallait construire un consensus sur la réforme. Des stratégies argumentatives, c'est-à-dire des opérations de persuasion sont élaborées. Tout au long de cette phase, l'accent a été mis sur le débat. Les discussions sont lancées dans le campus et par médias interposés, des contributions sont reçues tant du pays qu'en dehors du pays. Les premiers articles publiés par certains collègues dans la presse sont défavorables à la réforme. Le mimétisme est dénoncé et l'absence de perspective panafricaine mise en exergue.

6. Au début, le Recteur n'avait pas voulu mener le débat dans la presse. Mais, en janvier 2004, il participe à la Conférence du *Global Development Network*. Il y apprend que le débat contradictoire, au besoin dans la presse, est un élément essentiel pour la bonne réussite d'une réforme. Nous prenons la décision institutionnelle de porter le débat à tous les niveaux, y compris dans la presse nationale et internationale.

7. La participation des autorités académiques ne suffit pas en soi. Pour bien faire, il convient de la compléter par une très active participation de la base, c'est-à-dire des enseignants, des étudiants et de la communauté dans son ensemble. Aussi, l'opinion publique, et particulièrement les partenaires de l'enseignement supérieur ont été présents aux débats universitaires (réunions de groupes, discours et allocutions, émissions radiophoniques, etc.).

8. Tout en menant la bataille de la communication, les autorités rectorales ont mis en place un plan stratégique. Elles ont initié des débats à l'intérieur de l'université, au niveau central d'abord puis établissement par établissement en utilisant les organes académiques de mobilisation (conseil restreint, conseil restreint élargi, assemblée de l'université, assemblée de faculté, assemblée de département). Par ce biais, elles ont développé le sentiment de participation à la réforme chez les acteurs (enseignants) et les bénéficiaires (étudiants). Pour les aider à passer d'un état de représentation ambiguë de la nature de la réforme à un état de représentation significative, elles ont introduit la réforme grâce aux moyens d'information locaux (presse, conférences, forums, etc.) et dans les lieux d'études (amphithéâtres, salles, etc.).

9. Afin de favoriser l'explicitation et le développement des savoirs sur la réforme, les autorités rectores ont ensuite décidé de nommer des coordonnateurs de la réforme LMD dans les établissements, un pour le L (niveau licence) et un autre pour le M (niveau master). En ce qui concerne le D (doctorat), il est pris en charge par la direction de la recherche. Appliquant la technique bien connue en gestion qu'est le *benchmarking*, nous avons envoyé ces coordonnateurs LMD pour observer, s'informer et se former auprès de plusieurs institutions universitaires étrangères (américaines, françaises, anglaises et marocaines) afin de s'approprier ce qui se fait de mieux au monde et de l'adapter à nos réalités sénégalaises.

10. Étant donné l'importance primordiale du traitement méthodique de l'information, les autorités rectores ont, par la suite, utilisé des organes techniques de mobilisation (conseil des coordonnateurs; commission pédagogique de faculté; commissions pédagogiques des départements) qui leur ont permis d'approfondir le débat. Ces discussions ont été particulièrement fécondes grâce à l'intervention de quatre experts français que l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) a envoyés pour partager avec nous leurs expériences en la matière. Nous avons reçu un expert pour les sciences, un pour les sciences humaines, un pour le droit et un autre pour l'économie et la gestion. Les collègues ont pu mener le débat y compris dans chaque département. Si, pendant les premières périodes, on notait une réserve et un scepticisme des chefs d'établissement et des enseignants, actuellement, il y a une atténuation considérable de la perplexité des étudiants et de la méfiance des syndicats. Les inerties ont été vaincues grâce à cette approche participative.

TROISIÈME ÉTAPE : PHASE DE RÉALISATION

11. Quand l'université a largement dialogué avec ses partenaires afin de renforcer le consensus existant, elle a mis en place des ateliers de rédaction de maquettes de formation. L'organisation logique est de consacrer le premier cycle de la première année à la licence, au savoir. Les mêmes formations sont retenues, seulement les programmes sont plus lisibles et visibles. Dans la pratique, l'organisation des enseignements repose sur une unité de temps qui est le semestre et sur une unité de compte qui est le crédit. Un semestre vaut trente crédits. Les masters 1 et 2 prennent en charge le savoir faire.

12. Sans entrer dans les détails des négociations constantes, on peut dire que de la multitude des consultations que nous avons effectuées s'est dégagée la certitude que la réforme, pour réussir, doit être inscrite dans des textes réglementaires (arrêtés, décrets et lois). En avril 2004, l'assemblée de l'université a adopté le texte de cadrage juridique de la réforme LMD.

13. Parce qu'il n'y a pas encore chez nous une grande fascination pour le modèle anglo-saxon, nous n'avons pas cherché à faire passer cette réforme en force. Une flexibilité a été introduite dans la mise en œuvre. En effet, pour laisser suffisamment de temps pour que l'appréciation de la nouvelle architecture présentée se dégage, nous avons finalement retenu la stratégie du basculement progressif en laissant une grande latitude à l'initiative et aux choix des enseignants à l'échelon local, c'est-à-dire des départements. Le bilan des activités de la première année a montré que la concertation permanente et la stratégie du basculement progressif étaient efficaces.

Réalisations

Après deux années de réalisation de la réforme à l'UCAD, notre université fournit aux étudiants sénégalais des cursus universitaires avec trois points de sortie majeurs : la licence (trois ans d'études supérieures), le master (cinq ans) et le doctorat (huit ans). Ensuite, le cursus est organisé par semestres, avec différents modules rapportant un certain nombre de crédits, et un nombre total de crédits à obtenir pour valider son année. En résumé :

- L'architecture des études est fondée sur trois grades : licence, master, doctorat ;
- l'organisation des formations est faite en semestres et en unités d'enseignement (U.E.) ou modules ;
- un système de crédits capitalisables et transférables a été mis en œuvre ;
- tous les diplômes sont accompagnés d'une annexe descriptive dite « supplément au diplôme » afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et des aptitudes acquises.

Les crédits capitalisables et transférables sont octroyés à l'étudiant qui a satisfait aux conditions de validation applicables à toutes les activités d'enseignement y compris les stages, mémoires, projets, travail personnel, toutes les formes d'enseignement, présentiel, ouvert, à distance, en ligne. Cet enseignement est proposé à tous les publics inscrits tant en formation initiale qu'en formation continue.

Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. La charge de travail tient compte de l'ensemble de l'activité exigée de l'étudiant et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, mémoires, projets et autres activités.

Une filière de licence comporte six semestres : quatre semestres pour l'obtention du DUEL, DUES ou du DUT suivis d'un semestre d'études fondamentales et d'un semestre de spécialisation. Les quatre semestres du DUEL, DUES ou du DUT se répartissent en un semestre d'initiation, un semestre de détermination et deux semestres d'approfondissement pour les filières à caractère général, ou de professionnalisation pour les filières à caractère professionnalisant.

Puisqu'il faut trente crédits pour valider un semestre, il faut cent quatre-vingts crédits pour obtenir une licence. La formation en licence associe, à des degrés divers, des enseignements théoriques, méthodologiques, pratiques et appliqués, ainsi que des éléments de préprofessionnalisation. Elle doit permettre de poursuivre des études et préparer également à des débouchés professionnels qualifiés (licences professionnelles).

Une filière de master comporte quatre semestres après la licence : deux semestres d'études fondamentales et deux semestres d'approfondissement pour obtenir cent vingt crédits. Les formations dispensées comprennent des enseignements théoriques, méthodologiques et appliqués et, lorsqu'elles l'exigent, un ou plusieurs stages. Elles comprennent également une initiation à la recherche et notamment la rédaction d'un mémoire ou d'autres travaux d'études personnels.

Lorsque des parcours maîtrise, DESS, DEA existent et fonctionnent bien, des masters les remplacent juste avec un petit toilettage. Des masters sont créés là où des formations s'arrêtaient à bac+4, ce qui permet une insertion professionnelle au niveau standard de recrutement des cadres. Un effort de cohérence est effectué pour créer des masters là où

des DESS n'étaient pas liés avec des maîtrises. Enfin certains masters sont des nouveautés.

Aujourd'hui, la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UCAD commence à induire de véritables changements au niveau pédagogique et au niveau institutionnel. Au premier niveau, on observe :

- l'introduction de nouvelles façons de travailler dans les équipes pédagogiques intégrant de plus en plus la transdisciplinarité ;
- le renforcement et l'élargissement du système bimodal (campus physique et campus virtuel) ;
- la rédaction de cinquante maquettes de masters et de dix maquettes de licences professionnelles en un an ;
- l'acceptation du principe de la variation des modalités d'enseignement-apprentissage par l'utilisation de pédagogies actives, élément fondamental du LMD ;
- l'amélioration des facteurs ou conditions de réussite des étudiants ;
- la mutation bien enclenchée de l'université vers la professionnalisation ;
- la plus grande ouverture de l'université au monde de l'entreprise.

Au niveau institutionnel, la réforme entraîne :

- la transformation progressive des anciennes structures administratives que sont les facultés et les départements en suscitant la mise en place de nouvelles facultés et en poussant au regroupement d'anciens départements ;
- l'atténuation du cloisonnement des disciplines et de l'individualisme des enseignants ;
- la réalisation de véritables équipes pluridisciplinaires au sein des établissements et entre les établissements ;
- une meilleure connaissance mutuelle des enseignants et la nécessité pour chaque acteur de découvrir l'énorme potentiel de compétences de l'UCAD ; potentiel qu'il faut recenser en permanence ;
- l'augmentation de l'attractivité de l'UCAD où les nouvelles filières sont très recherchées.

Conclusion

De tout ce qui précède, il ressort de façon très marquée que la réforme LMD à l'UCAD a été décidée parce qu'elle était devenue indispensable. Le mouvement d'harmonisation de l'enseignement supérieur à l'échelon mondial est désormais engagé et le Sénégal ne peut pas s'y soustraire sans se marginaliser : les mobilités d'étudiants et les reconnaissances des diplômes ne s'envisagent qu'entre des pays dont l'architecture des études et les procédures de certification de la qualité sont identiques ou, à tout le moins, parfaitement compatibles.

La stratégie de mise en œuvre de la réforme décrite dans le texte illustre plusieurs apports potentiels de cette forme d'approche de rénovation de l'université. Tout d'abord, la stratégie permet de faire avancer la réforme qui passe par la nécessité de privilégier autant que possible les démarches synergiques. Ensuite, elle fournit un environnement favorable à la motivation et à l'engagement des acteurs du monde universitaire en plaçant délibérément les autorités rectores en dehors des relations classiques de pouvoir. Enfin, elle permet d'éviter une des faiblesses que l'on rencontre souvent dans les réformes d'envergure, à savoir le déficit en matière de gestion de l'information.

Bien sûr, il est très tôt pour faire le bilan de la réforme. Cependant, il y a des raisons de croire que malgré les forces traditionnelles d'inertie qui inhibent le changement en milieu universitaire sénégalais, des facteurs qui favorisent la réussite du processus existent. Entre autres, des facteurs suivants sont à retenir :

- l'existence d'un leadership pédagogique fort ;
- l'élaboration d'un plan logique de mise œuvre ;
- la nomination de coordonnateurs LMD dans chaque structure ;
- l'application de la technique bien connue en gestion qu'est le *benchmarking* ;
- la participation des autorités académiques complétée par une très active participation de la base, c'est-à-dire des enseignants, des étudiants et de la communauté universitaire dans son ensemble ;
- l'appui des partenaires de l'enseignement supérieur qui ont été présents aux débats universitaires (réunions de groupes, discours et allocutions, émissions radiophoniques, etc.) ;

- le renforcement institutionnel et scientifique de l'université par la coopération internationale.

Et la liste des facteurs favorables pourrait certes s'allonger. Il n'en reste pas moins que le processus de réforme n'en est qu'à ses débuts. La vigilance doit rester de mise car il est important d'être attentif à certaines questions qui se posent; entre autres:

- Les structures administratives et académiques classiques sont-elles pertinentes pour cette réforme?
- Comment renforcer les capacités des services de scolarité pour le suivi des parcours des étudiants?
- Comment harmoniser les rythmes de réalisation de la réforme dans les différents établissements?
- Comment éviter une privatisation rampante de certaines filières de formation?
- Comment mieux interagir avec les milieux professionnels?
- Le Sénégal s'inscrit-il dans une perspective sous-régionale ou africaine?
- Le LMD peut-il prospérer dans une université où l'effectif ne cesse d'augmenter et dans une institution qui est souvent traversée par des spasmes de contestations parfois puériles?



Enjeux et perspectives d'une réforme institutionnelle : les universités africaines face au processus de Bologne

PAR HAMIDOU NACUZON SALL

PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR

Introduction

Les universités africaines ne sont pas insensibles à l'harmonisation des parcours et diplômes d'enseignement supérieur initiée en Europe depuis l'adoption du processus de Bologne. Pour leur part, les universités d'expression française membres du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) ont une longue tradition de coopération avec leurs consœurs du Nord qui les prédispose à être naturellement attentives aux tendances mondiales actuelles. Cette prédisposition naturelle trouve sa justification tant du point de vue des enseignants et chercheurs que de celui des étudiants. Les exigences et critères du Cames pour la reconnaissance des titres et diplômes et l'évaluation des enseignants reposent principalement et de manière explicite sur la valeur des diplômes et des publications scientifiques. De manière implicite, ces critères et exigences font appel à la coopération internationale notamment pour la composition de certains jurys aux différents concours d'agrégation (médecine, droit et économie) et pour l'instruction de dossiers de candidature aux différentes listes d'aptitudes aux fonctions de maîtres assistants, maîtres de conférence et professeurs titulaires pour lesquels des spécialistes n'existent pas en nombre suffisant dans les universités membres. La coopération existante pourrait être renforcée par la création d'écoles doctorales dans les universités africaines.

Tenant compte des orientations institutionnelles qui se dessinent dans certaines universités africaines dont l'Université Cheikh Anta

Diop de Dakar (UCAD) et des différentes réactions qu'elles suscitent, il paraît important de se demander quelles devraient être les missions essentielles des écoles doctorales dans le contexte des pays en développement. Les éléments de réponse à cette question seront bâtis autour de trois dimensions. Celles-ci sont présentées pour les besoins de l'exposé de manière linéaire. En réalité, elles sont composées par des éléments imbriqués les uns dans les autres et qui rétroagissent entre eux. Le premier groupe d'éléments campe le cadre général et comprend les politiques générales en matière d'éducation dans les pays considérés, les réformes institutionnelles qui y ont cours dans l'enseignement supérieur et les exigences pédagogiques qui les accompagnent ou les sous-tendent. Le deuxième groupe d'éléments porte sur la qualité, la coopération et la compétition entre les institutions d'enseignement supérieur du Nord et du Sud dans le contexte actuel de marchandisation de l'éducation. Le troisième groupe porte sur tous les éléments relatifs aux perspectives qui s'ouvrent devant les institutions d'enseignement supérieur dans un contexte de mondialisation et de globalisation (Veltmeyer 2005).

Cadre général

Sans remonter jusqu'aux origines historiques, les institutions africaines d'enseignement supérieur ont toutes ou presque toutes été de création coloniale, des legs de la période coloniale pour les plus anciennes (par exemple l'Université de Dakar) ou d'obédience coloniale pour les plus récentes créées avec les indépendances au début des années 1960. Cette filiation historique se double d'une continuité organisationnelle. La filiation historique signifie au moins que les universités d'expression française dans les anciennes colonies de la France ou de la Belgique étaient des répliques exactes ou des embryons des facultés des universités de la métropole. L'Université de Dakar était la dix-huitième université française et dépendait directement de l'Académie de Bordeaux. La continuité organisationnelle peut se lire à plusieurs titres. Elle s'est traduite dans des accords de coopération en matière d'enseignement supérieur qui garantissaient la validité de plein droit des diplômes délivrés par des universités africaines en France ou en Belgique. Elle se traduit aussi et surtout par la continuité des systèmes éducatifs. Les études enta-

mées dans le Sud s'achèvent ou trouvent leur prolongement naturel dans les universités du Nord ; certaines spécialisations suscitées par les études au Sud nécessitaient, nécessitent encore, des séjours dans les pays du Nord.

Par-delà les vicissitudes et les brouilles politiques et conjoncturelles, l'ancrage sur les valeurs universitaires des anciennes métropoles n'a jamais été totalement rompu. Dans les anciennes colonies de la France, certaines universités comme l'UCAD continuent de s'illustrer dans le maintien du système des doubles thèses (doctorat de troisième cycle et doctorat d'État), système qui sert encore de référence à la promotion des enseignants du supérieur des pays membres du CAMES. La reproduction d'un modèle européen d'enseignement supérieur se justifiait par la politique éducative et culturelle des anciennes puissances coloniales, la France et la Belgique pour les pays francophones. D'autres options semblaient possibles avec les indépendances depuis les célèbres conférences d'Addis-Ababa sur le développement de l'éducation en Afrique (UNESCO 1961) et l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique (UNESCO 1963). Certes, depuis le début des années 1960, des réformes ont été souhaitées et tentées. Mais elles ont plus porté sur l'africanisation des ressources humaines (Sall 1996 : 48 et suivantes) et de quelques pans des programmes. 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.

Cependant, dès le début des années 1970, des réformes en profondeur s'imposaient. La conjoncture économique et sociale devenait difficile avec l'installation du cycle de sécheresse au Sahel et les crises pétrolières successives qui se sont accompagnées de l'adoption des politiques d'ajustement structurel dans la presque totalité des pays en Afrique au Sud du Sahara. La dégradation des contextes économiques qui s'est ensuivie a affecté durement et durablement les systèmes éducatifs en général et l'enseignement supérieur en particulier. La sécheresse et ses corollaires comme la famine et les difficultés du secteur de l'agriculture alors principale source de richesse semblaient naturellement imposer des réformes dans l'enseignement supérieur pour davantage le mettre au service du développement. Le contexte économique qui débutait dans les années 1970 offrait l'occasion de rompre avec les pratiques pédagogiques qui privilégiaient les filières littéraires et juri-

diques et la formation de bureaucrates au détriment de spécialistes du développement. Tout au contraire, la massification de l'enseignement supérieur qui s'est traduite par l'arrivée de nouvelles couches sociales dans les institutions d'enseignement supérieur, le gonflement continu des effectifs dans les filières littéraires et juridiques annonçaient des crises aux effets multiples.

Parmi ces crises, la plus importante a été le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur. Confrontés aux restrictions budgétaires, à l'obligation de maîtrise de leurs effectifs en les réduisant de manière significative, l'Administration et les services centraux des États ne pouvaient plus continuer à recruter comme par le passé encore récent les produits des universités. Malgré l'adoption et la mise en œuvre des politiques de déflation des effectifs dans la fonction publique et parapublique, les universités ont continué à développer leurs filières littéraires et juridiques, offrant comme seule alternative la poursuite des études. Des vagues d'étudiants sont arrivées en maîtrise puis dans les troisièmes cycles. Or, la rareté des emplois salariés n'a épargné aucun secteur d'activité économique. Aux étudiants titulaires d'une maîtrise voués au chômage, même en économie, sont venus s'ajouter les étudiants titulaires d'un doctorat d'État en médecine et pharmacie. Face à la massification et au gonflement des effectifs d'étudiants dans l'enseignement supérieur, à l'engorgement des premiers cycles, la seule solution semblait être la réduction des effectifs entrant dans les universités.

Faisant suite aux politiques d'ajustement structurel (ACCT 1992), les réformes pédagogiques des années 1990 adoptées dans plusieurs universités, comme celle de Dakar (Niang¹ 1990, 1994, 1995), suite aux concertations avec la Banque mondiale, semblent avoir eu comme seul effet visible le développement de l'agitation des étudiants, leurs grèves annuelles, avec d'importantes conséquences sur la vie sociale : destruction de biens publics et privés, mise à sac des infrastructures scolaires et universitaires. L'agitation permanente des étudiants, prévisible chaque année, a eu comme conséquence l'apparition de phénomènes pédagogiques jusqu'alors inconnus : l'année blanche et l'année invalidée. Une année blanche n'est pas comptée dans la durée normale des études, contrairement à une année invalidée.

1. Souleymane Niang a été Recteur de l'UCAD de 1986 à 1998.

À l'Université de Dakar, lorsqu'une année est déclarée blanche, les inscriptions de cette année-là sont annulées, les étudiants sont considérés comme ne s'étant pas inscrits et n'ayant subi aucun examen; ils se réinscrivent l'année suivante au même niveau d'études que pour l'année blanche. En cas d'année invalidée, les étudiants sont considérés comme normalement inscrits et n'ayant pas réussi les examens de cette année-là; ils se réinscrivent l'année suivante au même niveau d'études que pour l'année invalidée qui leur sera décomptée dans la durée légale des études.

Au-delà des conséquences pédagogiques d'une année blanche ou invalidée, c'est surtout au coût économique que la gestion prévisionnelle des crises et grèves universitaires devrait s'intéresser: le coût de la formation d'un étudiant est *ipso facto* plus élevé quand il se réinscrit après une année blanche.

Soumises à ces menaces pédagogiques et surtout économiques liées aux perturbations scolaires et universitaires, les institutions d'enseignement supérieur en Afrique au Sud du Sahara sont aussi confrontées à d'autres contraintes. Les plus récentes d'entre elles semblent directement liées aux résolutions prises lors du Sommet mondial sur l'éducation et aux conséquences des politiques libérales adoptées par la plupart des pays. Le Sommet mondial tenu à Jomtien en Thaïlande en 1990 met particulièrement l'accent sur l'accès à l'éducation de base au détriment de l'enseignement supérieur. L'adoption de politiques néolibérales qu'imposent la globalisation et la mondialisation de l'économie se traduit par la marchandisation de l'éducation considérée comme un secteur commercial par l'Organisation mondiale du commerce (Knight 2004; Altbach 2004; Halvorsen, Michelsen 2004).

Ces nouvelles options économiques et politiques ont nécessairement des répercussions sur l'éducation. L'adoption des politiques libérales s'accompagne souvent du désengagement des États. Dans ce contexte économique néolibéral (Bowles 2005), les financements publics octroyés à l'éducation en général et à l'enseignement supérieur en particulier stagnent voire régressent, malgré l'affirmation récente du rôle que ce secteur doit jouer dans la mise en œuvre des stratégies de réduction de la pauvreté. Le désengagement des États et la réduction des parts de budget allouées à l'éducation ont des effets négatifs sur sa qualité en général, et plus particulièrement sur l'enseignement public. Le recrutement, la formation des enseignants et l'acquisition d'équipements

pédagogiques en sont généralement affectés négativement. Aussi le dilemme des États porte-t-il essentiellement sur les politiques à mettre en œuvre pour satisfaire la demande d'éducation en tenant en compte de la poussée démographique et de la nécessité de maîtriser les salaires. Dans l'éducation de base, le recours à de nouvelles catégories d'enseignants et l'appui sur les communautés ont souvent été les réponses apportées à cette double contrainte.

La politique d'éducation communautaire de base consiste à transférer aux communautés le financement de l'enseignement, notamment la construction d'écoles et les salaires des enseignants. Les volontaires et les vacataires, qui constituent les nouvelles catégories de personnel enseignant, ne perçoivent pas les mêmes salaires que les enseignants titulaires. Ils ne reçoivent pas non plus une formation pédagogique initiale conséquente. Dans l'enseignement supérieur, les nouveaux postes d'assistants sont insuffisants par rapport à l'accroissement annuel des effectifs d'étudiants.

Parallèlement, les ressources financières se faisant rares, les institutions d'enseignement supérieur ne peuvent ni acquérir des équipements pédagogiques et didactiques répondant aux normes actuelles ni entretenir le matériel existant. La qualité de l'éducation se ressent donc naturellement de la conjonction des politiques de recrutement de personnel et d'équipement. Les effectifs surchargés entraînent les phénomènes liés aux grands groupes. Par discipline, dans les facultés des lettres et des sciences juridiques, il n'est pas rare d'avoir des cohortes de mille, mille cinq cents étudiants dans les deux premières années d'études supérieures. Les taux d'encadrement pédagogique que cela implique ont eux aussi des effets négatifs sur les rendements.

La situation éducative ainsi décrite résulte pour une partie relativement importante des ondes de choc provoquées par l'appauvrissement lié à la sécheresse, l'adoption des politiques d'ajustement structurel et, plus récemment pour certains pays, la dévaluation monétaire. La propagation de ces ondes de choc perdure encore lorsqu'arrivent la globalisation et la mondialisation de l'économie soutenues par la généralisation de l'Internet et la vulgarisation des technologies récentes de l'information et de la communication. Comme conséquence de la globalisation, le monde est souvent comparé à un immense village dans lequel les informations circulent à très grande vitesse dans tous les sens, les cultures et réalités sociales se brassent fortement avec des effets réciproques ou

non, le droit à l'exception culturelle devenant même une revendication politique assez forte face à l'hégémonie du modèle américain. Ce processus qui semble orienté vers l'uniformisation et la standardisation pose la question des identités et spécificités sociales et culturelles. La globalisation semble susciter peu de résistance significative, le monde est de plus en plus clairement considéré comme un marché sur lequel chacun peut en principe écouler sa production et trouver les produits qu'il veut. Seules les questions techniques du juste prix et de la qualité des produits sont encore l'objet d'après négociations sous l'égide de l'Organisation mondiale du Commerce.

Qualité, compétitivité et coopération

Dans sa philosophie et ses principes généraux, l'Organisation mondiale du Commerce qui doit normalement réguler cet immense marché a tendance à considérer toute activité humaine comme un service, une marchandise accessible à tous. L'éducation et la formation n'échappent pas à ces nouvelles visions politiques et économiques. La marchandisation de l'éducation considérée comme un secteur commercial a de multiples conséquences dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara. Les institutions d'enseignement postsecondaire et universitaires du Nord qui se délocalisent dans le Sud y arrivent avec une philosophie et des programmes d'études qui ne semblent répondre qu'à des exigences de rentabilité. Il s'agit pour elles d'offrir des services qui peuvent être rentabilisés, aux moindres frais d'investissement initial. Dans leur pragmatisme économique et financier, elles délocalisent des cycles d'études et de formation recherchés au Nord par des candidats aux études supérieures originaires du Sud. Souvent, ces formations couvrent le secteur tertiaire, le commerce, l'économie et la gestion. La rationalité économique étant leur règle d'airain pour assurer les services offerts, elles ont recours à des enseignants locaux qui leur coûtent naturellement moins cher et aux ressources de l'enseignement à distance.

Les logiques économiques des institutions éducatives des pays du Nord, souvent nord-américaines (États-Unis et Canada) qui se délocalisent au Sud ne tiennent pas toujours compte de la taille des marchés, des besoins réels ou des réalités et traditions éducatives des pays

d'accueil. Les diplômes et même le port de l'uniforme qu'elles prônent et pratiquent exigent et entraînent de nouvelles alliances qui, à leur tour, nécessitent la création de lobbies aux ramifications indécélables. Tenant peu ou prou compte des spécialités et des besoins en ressources humaines indispensables au développement social et économique, les nouvelles structures d'enseignement postsecondaire préparent à des emplois dans des secteurs qui seaturent assez rapidement. Composantes d'une même entité à double face dont la seule contrainte est la rentabilité, les institutions d'enseignement qui se délocalisent doivent aussi se redéployer pour la même raison de rentabilité commerciale. Elles sont appelées à toujours se délocaliser, à se redéployer vers des contrées plus propices après avoir suscité des besoins factices aux effets durables.

Cependant, les universités locales doivent réagir et s'adapter au nouvel environnement éducatif (Sall² 2003; UCAD/Rectorat 2005). À défaut d'offrir traditionnellement des formations de même type que celles qui sont proposées à grand renfort de publicité par les segments délocalisés d'universités du Nord, les institutions d'enseignement supérieur du Sud sont entraînées à développer en leur sein de telles filières fondées sur la même logique marchande. Il se crée ainsi un système d'enseignement et de formation à plusieurs visages. Qu'elles soient nationales ou internationales, du fait des coûts prohibitifs qu'elles pratiquent, ces institutions et écoles de prestige sont fréquentées par les seules franges de la population qui en ont les moyens, et qui en attendent comme un retour sur l'investissement, la possibilité d'obtenir un stage rémunéré à défaut d'un emploi définitif au bout des études, grâce aux lobbies et alliances. Par contre, l'immense majorité des candidats aux études supérieures n'a comme autre alternative que de s'inscrire dans les filières traditionnelles aux promesses limitées en termes d'emploi, d'insertion professionnelle et d'accomplissement en tant que citoyen et individu.

Par leur simple présence, les institutions du Nord implantées au Sud soumettent également les structures locales d'enseignement supérieur à une forte compétition interne dont une des dimensions objectives est la nécessité d'explorer les possibilités de l'enseignement à distance. Certes, la formation à distance n'est pas l'apanage des universités nord-américaines dans le paysage pédagogique actuel. Les universités euro-

2. Abdou Salam Sall est Recteur de l'UCAD depuis 2003.

péennes et des organisations de coopération internationale comme l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), le Centre national d'Enseignement à Distance (CNED) etc. s'y essaient pour offrir des formations diplômantes en Afrique. Comme celles d'Amérique du Nord, elles proposent des formations dans des filières qui ne semblent pas toujours tenir compte des besoins réels. Face à ces pratiques, le système public d'enseignement supérieur en vient en toute objectivité à s'entrouvrir à l'enseignement à distance pour faire face aux réalités inhérentes au contexte et aux circonstances locales. Les possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication mises au service de l'éducation semblent en effet seules de nature à répondre au nombre grandissant de candidats aux études postsecondaires, d'une jeunesse qui devrait d'abord assurer sa survie économique au plus tard après les études secondaires grâce à une insertion professionnelle serait-ce d'attente, quitte à revenir ultérieurement aux études tout en occupant un emploi salarié.

En s'alignant ainsi sur les pratiques des institutions d'enseignement supérieur qui se délocalisent au Sud, les universités locales doivent néanmoins satisfaire, plus que jamais, aux exigences inhérentes à leur statut et à leurs missions fondamentales. Les exigences sont relatives à la qualité et à l'accès du plus grand nombre au système éducatif en général et au sous-système que constitue l'enseignement supérieur. Les missions primordiales de l'enseignement supérieur portent à la fois sur la formation de cadres supérieurs de haut niveau et de haute facture et sur la recherche.

La qualité est et a toujours été le talon d'Achille des universités africaines. Au plan interne comme au plan externe, les résultats ne sont généralement pas satisfaisants. Les taux de promotion interne sont faibles, très peu d'étudiants parviennent en fin de cycle, peu obtiennent les diplômes et titres convoités, trop d'entre eux redoublent, reprennent et répètent plus de deux fois une année d'études, abandonnent. Les taux d'efficacité et d'efficience mais aussi d'équité (Sall 1996, 1998), qu'elles soient internes ou externes, quantitatives ou qualitatives (Sall, De Ketele 1997; Dieng, Sall, De Ketele 2002; GERSE 2005), qui en découlent sont faibles et révèlent les coûts exorbitants de formation d'un diplômé. Les mêmes constatations peuvent être faites au plan externe. Les places ou postes de travail accessibles aux diplômés de l'enseignement supérieur sont assez rares, surtout pour les formations

traditionnelles qui drainent la grande majorité des étudiants, comme les filières littéraires et juridiques. Ces postes de travail se sont encore raréfiés au fil du temps, notamment avec l'installation des cycles de crises économiques qui perdurent. Qui plus est, les formations généralement dispensées par les facultés et institutions d'enseignement supérieur ne tiennent pas ou tiennent trop peu compte des connaissances et compétences attendues par le secteur productif. Étant trop théoriques, elles ne préparent pas à occuper un emploi salarié, les heureux élus qui parviennent à s'insérer dans le marché devant toujours subir une formation pour s'adapter. Les rendements internes déjà faibles sont ainsi aggravés par les rendements externes également faibles.

Pourtant, tenant compte de leurs missions, les universités africaines doivent plus que jamais répondre aux normes et exigences internationales actuelles qui leur dictent de dispenser des formations de facture internationale et de promouvoir des recherches de qualité internationale qui les insèrent dans la communauté scientifique mondiale. C'est à ce titre que la volonté manifestée par des universités comme celle de Dakar d'adopter la réforme de Bologne suscite de réels espoirs de rénovation voire de réforme de l'enseignement supérieur.

À travers l'intérêt manifesté pour le processus de Bologne (Charlier 2003b; Charlier, Moens 2003; Charlier, Croché 2004b), les universités africaines manifestent leur volonté d'adhérer à des standards internationaux en termes de parcours et de durée des études : trois années ou six semestres, soit 180 crédits pour l'équivalent du premier cycle dans le système actuel; deux années ou quatre semestres, soit 120 crédits pour le deuxième cycle; trois années ou six semestres, soit 180 crédits pour le doctorat. L'adoption du crédit de type *European Credit Transfert System* (ECTS) sera de nature à permettre de valider au plan international les enseignements suivis au Sud. Elle facilitera également une plus grande mobilité internationale des étudiants qui en seront porteurs. La thèse unique, obtenue huit ans après la fin des études secondaires, constitue la réforme la plus attendue. Le pari ainsi pris sur la durée des études par cycle présente de nombreux avantages : règles clairement explicitées, gain de temps pour les étudiants, possibilité de limitation des effectifs d'étudiants qui répètent une année d'études, meilleur rendement interne.

Les écoles doctorales ouvrent la perspective de recherches plus transparentes, avec des encadrements plus rapprochés et plus ciblés. Plus transparentes parce qu'elles rompent la relation traditionnelle entre le

doctorant et son directeur de recherche qui est encore dans bien des cas un véritable soliloque. Encadrements plus rapprochés parce que le doctorant et ses directeurs de recherche sont soumis à une contrainte de temps, les délais impartis pour achever une thèse relevant d'une règle. Encadrements plus ciblés parce que le thème de la thèse s'inscrit dans les préoccupations d'une communauté et contribue à bâtir des éléments de réponse aux questions qui y sont traitées.

En ce sens, les écoles doctorales peuvent avoir une orientation administrative ou scientifique. Une des tendances qui filtrent dans les débats menés dans certaines universités africaines sur les écoles doctorales est de les concevoir comme une structure administrative obligatoire, hors de laquelle il ne peut y avoir d'autorisation à organiser et délivrer des doctorats. Cette tendance exige également comme condition pour la reconnaissance d'une école doctorale qu'elle regroupe plusieurs institutions et plusieurs spécialités et spécialistes. Conçue comme telle, l'école doctorale définit, organise, dispense et valide les formations indispensables au doctorat visé, elle en serait la garante. L'autre tendance, d'orientation plus scientifique, semble plus insister sur le concept d'école qu'elle considère comme une communauté de spécialistes et de chercheurs partageant les mêmes préoccupations, un réseau thématique auquel adhèrent des chercheurs pour partager et faire connaître leurs conceptions sur des thèmes et approches précis. Comprise dans ce sens, l'école doctorale s'apparente à un courant de pensée dont les discussions peuvent avoir des dimensions philosophiques, épistémologiques et gnoséologiques et porter sur des procédures et des dispositifs à mettre en œuvre pour tester les idées avancées. Cette conception n'exclut pas l'invitation adressée à des membres de tels réseaux à intervenir dans des séminaires et activités organisés au profit d'étudiants inscrits au doctorat. Pour les tenants de cette conception, l'appartenance à de tels réseaux ne serait pas une condition préalable à l'organisation des études doctorales dans une institution.

La comparaison des pratiques internationales faciliterait la compréhension et la prise de décision face à ces deux grandes tendances. Au lendemain de Bologne, l'Europe semble s'acheminer vers la création d'écoles doctorales de type plutôt administratif. En France, les écoles doctorales prolongent l'expérience acquise avec les habilitations à organiser et délivrer des diplômes d'études approfondies (DEA). La Belgique adopte elle aussi cette approche administrative (FNRS 2006).

Avant Bologne, les universités y jouissaient d'une relative autonomie limitée par le nombre d'universités habilitées à organiser et délivrer les doctorats. Avec l'adoption des règles de Bologne, toute habilitation doit désormais s'inscrire dans l'une des dix-neuf écoles générales créées par le Fonds National pour la Recherche Scientifique (FNRS), pour une période de cinq ans. Cependant, en fonction de leurs spécificités et capacités d'offre de formation, les universités peuvent créer des écoles doctorales thématiques qui respectent la délimitation des dix-neuf domaines fixés par le FNRS, instaurant ainsi de véritables départements virtuels inter-universitaires (Charlier, Croché 2004a).

Cette tendance administrative pourrait avoir des objectifs de contrôle de la qualité, de la pertinence et de rationalisation économique. Objectif de contrôle de la qualité et de la pertinence qui réserve l'habilitation aux seules équipes d'experts reconnus pour assumer la responsabilité de l'offre de formation à la recherche dans le cadre de doctorats d'intérêt général et national. Objectif de rationalisation qui mutualise les ressources humaines et les ressources matérielles entre plusieurs universités, et qui limite les duplications d'enseignements au sein d'un même département.

La concurrence exacerbée entre des universités, que le décret de Bologne du 31 mars 2004 pris en Belgique vise ainsi à dépasser, serait au centre des traditions en Amérique du Nord, aux États-Unis et au Canada où il n'existe pas d'école doctorale en tant que telle. Chaque université offre des doctorats en fonction de ses ressources propres. La logique des études doctorales serait plus une logique de compétition et dépend du statut des universités dont les cotes varient.

Face à ces pratiques et expériences, en adoptant l'orientation à caractère plutôt administratif, les universités africaines prendraient le risque d'étouffer les expériences capitalisées. En effet, la réforme inspirée du processus de Bologne y arrive alors que certaines universités préparent déjà à des doctorats dans plusieurs disciplines et que d'autres manifestent leur volonté d'élargir les formations qu'elles offrent en instaurant des cycles d'études doctorales. Imposer aux universités africaines d'instaurer obligatoirement en leur sein des écoles doctorales comme celles dont la philosophie et la réglementation s'en esquissent en Europe serait les en dissuader, retarder ou freiner les processus en cours et inhiber les expériences acquises. Les écoles doctorales seraient en effet de véritables carcans administratifs dont la création et la reconnaissance nécessiteraient

d'importants investissements en réflexion et en temps. Les rigidités qui accompagneraient ces écoles doctorales s'opposeraient elles aussi à la flexibilité que les universités doivent intégrer dans leurs pratiques. Flexibilité des programmes et diplômes, flexibilité des règles pour s'adapter plus vite et mieux aux circonstances qui évoluent rapidement du fait de la globalisation et des nouveaux défis de plus en plus nombreux à relever.

Par contre, encourager l'adhésion à des réseaux connus ou participer à la création de réseaux de chercheurs ou de réseaux thématiques pour accompagner, consolider et garantir les études doctorales serait de nature à renforcer qualitativement les doctorats existants ou en projet. Le renforcement qualitatif serait d'autant plus significatif que les étudiants inscrits au doctorat seraient intégrés comme de jeunes chercheurs à ces réseaux, en participant sous différentes formes aux débats qui y sont organisés (forum de discussion thématique, présentation de communications à des rencontres formelles ou en ligne, rédaction d'articles selon différentes modalités, publications dans des revues scientifiques internationales, etc.). Les jeunes chercheurs (doctorants) tirent de nombreux avantages de leur participation directe à l'animation de ces réseaux, notamment les relations personnelles qu'ils y nouent. En plus de faciliter les publications qui sont indispensables dans la carrière de tout universitaire, conçues comme des réseaux dynamiques, les écoles doctorales offriraient la possibilité d'une plus grande mobilité internationale réciproque Nord-Sud et Sud-Nord. Les jeunes chercheurs qui y seraient intégrés se prépareraient mieux à assurer à la relève au sein de leurs universités.

Les universités africaines semblent ainsi confrontées à deux défis majeurs : formations doctorales qui répondent aux besoins et permettent de trouver des réponses pertinentes et adéquates aux problèmes du développement ; recherches de facture internationale de nature à contribuer au progrès des connaissances et, surtout, à sortir l'Afrique de son isolement scientifique (Mvé-Ondo 2005).

Perspectives

Dans le contexte actuel de globalisation et de mondialisation, l'objectif et les missions de l'enseignement supérieur en Afrique dictent aux universités de tenter de répondre à plusieurs exigences, parmi lesquelles :

les performances académiques internes et externes ; les qualifications des équipes d'enseignants ; la qualité des études ; la qualité de la recherche. Ces quatre dimensions ou facteurs sont fortement imbriqués et s'influencent réciproquement.

Les rendements académiques sont une des exigences les plus importantes auxquelles les universités doivent se soumettre. Le financement de l'éducation coûte cher aux collectivités. L'enseignement supérieur coûte encore plus cher tant il a besoin de ressources humaines et matérielles de qualité. À tout le moins, les professeurs qui y enseignent doivent présenter des garanties de maîtrise des domaines dans lesquels ils interviennent et justifier les salaires qu'ils perçoivent. Ils doivent aussi être aptes à dispenser des enseignements de facture internationale qui tiennent compte de l'état des connaissances et qui mettent en œuvre les procédures de recherche aux résultats avérés. Ils doivent également promouvoir et encadrer des recherches de qualité internationale qui hissent leurs étudiants à des niveaux satisfaisants de compétence, de comparaison et de mobilité internationale. Tenant compte des contextes économiques difficiles évoqués plus haut, le financement de la recherche en général et l'équipement des laboratoires en particulier devront être justifiés grâce aux résultats obtenus. Or, au regard des résultats internes, les distorsions entre les financements et les réalisations sont relativement importantes : trop de redoublements, peu d'étudiants parvenant en fin de cycle, peu de diplômés (Sall 1996, 1998).

La reconnaissance internationale de la qualité des études et des résultats de la recherche interpelle assez fortement les universités africaines. Elles pourraient être évaluées en fonction d'indicateurs comme le nombre des publications annuelles, les présentations faites lors des rencontres internationales, la publication d'articles de vulgarisation, les citations de ces résultats de recherche par d'autres chercheurs, etc.³ Or, les rencontres scientifiques d'intérêt international semblent bien rares en Afrique. Le coût des voyages limite les déplacements et la participation à des congrès ou séminaires internationaux. La stagnation des budgets oblige les gestionnaires à d'abord assurer les salaires, leur laissant peu de latitude pour financer la parution d'annales ou de publi-

3. Sur l'évaluation des universités, voir aussi : *Academic Ranking of World Universities*, 2005.

cations spécialisées, à équiper d'un minimum indispensable les laboratoires, etc.

Les écoles doctorales se présentent comme une occasion unique offerte aux universités africaines de sortir de leur ghetto et d'amorcer des dynamiques de comparaison et de compétition internationale plus objectives. La création des nouvelles écoles doctorales pourrait s'inspirer des leçons de certaines expériences de coopération inter-états en Afrique francophone dans le domaine de l'enseignement supérieur et dont certaines réalisations survivent encore.

Dans la perspective d'un meilleur pilotage du système éducatif en général et de l'enseignement supérieur en particulier (De Landsheere 1994; Bonami, Garant 1996; Leclercq 1998), pour réussir les réformes envisagées et sortir de leur ghetto, les universités africaines intéressées par cette question pourraient s'informer des expériences en cours en Europe. Dans certains pays comme la Belgique, la taille critique des institutions d'enseignement supérieur a été un des critères d'identification des écoles doctorales. Dans plusieurs pays européens engagés dans le processus de Bologne, les points communs des réformes entreprises seraient la volonté de rationalisation budgétaire et pédagogique. La rationalisation budgétaire viserait une meilleure allocation des ressources alors que la rationalisation pédagogique aurait comme objectif principal de mieux et plus clairement baliser les parcours universitaires.

Les universités africaines ne peuvent ni rester totalement étrangères à ces diverses approches ni se montrer sourdes aux débats inspirés par les tendances dominantes en économie et en pédagogie universitaire analysées sous l'éclairage du processus de Bologne⁴. Dans des pays comme le Sénégal, les exigences économiques ont été parfois accompagnées de politiques de restriction du nombre d'étudiants. Les apparences sont trompeuses, qui laissent croire qu'il y a trop d'étudiants dans certains pays et certaines universités. La principale difficulté des universités africaines au Sud du Sahara est plutôt l'ambition affichée par chacune d'offrir toute la gamme des études et spécialités universitaires possibles. Cette utopie a des répercussions négatives sur la qualité des études et de la recherche. Les arbitrages budgétaires qui découlent de telles pratiques sont difficiles. Plus de réalisme commande de mutualiser à une échelle régionale ou sous-régionale les moyens et les ressources

4. Voir les articles parus dans *Politique*, n° 24.

humaines afin de spécialiser les universités dans des domaines limités, surtout pour les études doctorales.

Il est possible voire souhaitable d'aller plus loin que l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar dont le modèle d'école doctorale en cours d'élaboration (UCAD 2006) peut être rapproché de celui de la Belgique. En effet, en tenant compte des potentialités internes des universités au Sud du Sahara, des infrastructures existantes et des expertises locales disponibles, chacune des universités devrait se spécialiser dans les secteurs limités où elle a le plus de résultats de qualité internationale. Pour l'exécution des programmes d'études et de recherche ainsi redéfinis, chaque université ferait appel de manière explicite aux experts enseignants ou chercheurs en service dans les autres universités. Cette complémentarité naturelle constituerait une université virtuelle africaine réelle. Elle aurait pour fondement la mise en réseau des ressources financières, humaines et matérielles. Elle faciliterait la poursuite de recherches pointues menées par des équipes interafricaines de taille critique. Une telle vision aurait comme avantages de contribuer aussi à un meilleur dialogue des nationalités, à plus de compréhension mutuelle et à une tolérance plus forte et donc à la réduction tensions et des conflits.

La coopération interuniversitaire et la recherche de la complémentarité institutionnelle ne sont pas des utopies en Afrique au Sud du Sahara. Le Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) en est un exemple. Il gère depuis Ouagadougou au Burkina Faso les carrières des enseignants et des chercheurs des universités membres, organise différents concours d'agrégation (médecine et pharmacie, sciences juridiques et économiques, etc.), valide les programmes d'études pour les troisièmes cycles et homologue et reconnaît les diplômes. Des écoles inter-états spécialisées existent : l'École inter-états de médecine et de sciences vétérinaires de Dakar, l'École inter-états d'informatique de Libreville au Gabon, l'École inter-états pour la formation des personnels de la navigation aérienne de l'ASECNA, etc.

En s'inscrivant dans cette perspective de la coopération interuniversitaire redynamisée et améliorée et du renforcement de la complémentarité universitaire interafricaine, les écoles doctorales pourraient être plus propices à préparer objectivement les universités africaines à s'ouvrir à la comparaison et à la compétition internationales. En spécialisant un nombre limité de laboratoires et d'équipes de recherche par

pays et par université, dans les domaines où elles présentent le plus de chances de réussite et d'obtenir des résultats avec le concours des universités et des chercheurs des autres pays, elles se donneraient les moyens d'allouer des enveloppes financières plus substantielles aux études doctorales et à la recherche. Cette mise en réseau serait aussi de nature à faciliter l'organisation de rencontres scientifiques interafricaines, internationales et périodiques qui deviendraient des événements majeurs attendus par toute la communauté scientifique mondiale. La création de tels réseaux institutionnels ou thématiques pourrait être mise à contribution pour faciliter et accroître en nombre et en qualité la rédaction et la publication d'articles par plusieurs auteurs. Le monde actuel fonctionnant principalement sur la base de l'appartenance à des réseaux, l'ouverture et la mise en réseaux de ces réseaux avec ceux existants sur les autres continents présentent de nombreux avantages parmi lesquels l'amélioration des chances de se confronter et d'échanger avec les auteurs, l'amélioration des chances d'être invité et de présenter des communications à des rencontres en dehors du Continent et donc de mieux et plus faire connaître les travaux qui s'y mènent.

Conclusion

Les principes fondamentaux qui avaient été adoptés après la grève de 1968 semblent toujours d'actualité pour ancrer les universités africaines en général et l'UCAD en particulier dans la communauté universitaire et scientifique mondiale et dans la société.

« Le premier principe devait conduire à s'attacher davantage à la qualité des résultats obtenus qu'à la quantité des diplômés livrés à la vie professionnelle, la nouvelle université devant, par son exigence de sélectivité, s'assurer du maximum de crédibilité, de puissance d'attraction – et de rayonnement régional et international durable. Le second principe est celui de la participation de l'université au devenir de la société où elle est plongée afin que tout étudiant ait le droit d'aboutir à un débouché professionnel assuré à condition de satisfaire à des normes de compétences et de se soumettre aux prévisions de la planification propre au corps social. Le troisième et dernier principe est celui de la démocratisation progressive en vertu duquel toute jeunesse pourra être peu à peu

appelée à bénéficier, sous des formes diverses, de la lumière répandue par l'université» (Niang 1995: 5).

Ces exigences soulignées depuis plusieurs décennies sont restées permanentes. L'université doit être au service du développement des communautés et des individus. Assumer ces missions fondamentales aujourd'hui oblige l'université à offrir des formations pertinentes, qui présentent un rapport coût-efficacité favorable. Elle ne peut le faire sans s'ouvrir aux technologies de l'information et de la communication et à l'Internet qui l'aident à sortir de ses murs et à mettre en œuvre des stratégies de formation à distance et d'éducation pour tous tout au long de la vie. Elle doit aussi s'obliger à mener des recherches à la fois utiles pour l'accumulation des connaissances par l'humanité en général, l'acquisition de connaissances sur son environnement et la vulgarisation à grande échelle de ces connaissances en particulier. La mise en œuvre de la stratégie de réduction de la pauvreté (République du Sénégal, mai 2004) lui impose de participer et de contribuer directement au développement de l'éducation et de l'alphabétisation (Michaud, Sall 2005). Le projet d'une radio et d'une chaîne télévisuelle de l'UCAD, initié par le Recteur Sall depuis sa nomination, semble participer de cette volonté et de cette vision des missions fondamentales de l'enseignement supérieur.

Les universités africaines doivent être particulièrement attentives au contexte mondial actuel fortement marqué par le courant néolibéral qui amène à la marchandisation de l'éducation d'une part et à la recherche de normes universellement comparables dont relèverait le processus de Bologne d'harmonisation des cursus et des diplômes en Europe d'autre part. Le juste équilibre semble difficile à trouver entre ces exigences en apparence peu conciliables avec le développement d'un système éducatif démocratique et de qualité, englobant les secteurs formel et non formel, dans des pays pauvres. L'une des missions essentielles de la recherche universitaire de qualité est justement de contribuer à construire des éléments de réponses à toutes ces questions.

Le LMD dans l'espace REESA0.

Premières leçons de la mise en place d'une innovation

PAR MARYSE A. QUASHIE

*DIRECTRICE DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ET DE L'INNOVATION
À L'UNIVERSITÉ DE LOMÉ*

Au seuil des années 2000, avec le processus dit de Bologne, l'Europe et donc la France décident de se mettre au LMD. Du coup l'enseignement supérieur d'Afrique francophone, qui vivait jusque-là dans des liens très étroits avec le système français, se trouve brutalement confronté au défi de l'adoption du LMD, schéma d'enseignement supérieur en cours de mondialisation.

Quelle réponse donner à ce défi ? Faut-il simplement s'aligner sur le mouvement mondial ? N'est-il pas plus opportun d'essayer d'en tirer tous les avantages possibles pour l'enseignement supérieur en Afrique ? Et surtout n'est-il pas possible de transformer la réponse trouvée en opportunité de rendre l'enseignement supérieur africain plus attrayant, plus compétitif ?

Le réseau pour faire face aux défis actuels

C'est dans cette perspective qu'en juillet 2005, des responsables d'université du Bénin, du Burkina Faso et du Togo, se sont dit : « Pourquoi ne pas avancer ensemble dans cette aventure du LMD ? »

Quelques mois après, plus précisément le 11 octobre 2005, le Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest était créé entre les sept universités nationales du Bénin, du Burkina Faso et du Togo pour « promouvoir une nouvelle politique de coopération universitaire axée prioritairement sur la modernisation de l'offre

de formation universitaire en vue de faciliter la mobilité et l'insertion professionnelle».

Comment cette volonté s'est-elle traduite dans les faits ? En quelques mois, l'espace REESAO est devenu une réalité : en effet, des universités de la Côte d'Ivoire, du Niger, du Mali et du Sénégal ont rejoint le réseau. À ce jour, le réseau compte donc quatorze établissements d'enseignement supérieur de sept pays de la région Ouest-africaine :

- du Bénin : Université d'Abomey-Calavi, Université de Parakou ;
- du Burkina Faso : Université de Koudougou, Université Polytechnique de Bobo Dioulasso, Université de Ouagadougou ;
- de Côte d'Ivoire : Université d'Abobo-Adjamé, Université de Bouaké, Université de Cocody, Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny de Yamoussoukro ;
- du Mali, Université de Bamako ;
- du Niger : Université Abdou Moumouni de Niamey ;
- du Sénégal : Université Gaston Berger de Saint Louis ;
- du Togo : Université de Kara, Université de Lomé.

Cela correspond à un espace où vivent plus de 200 000 étudiants, encadrés par plus de 4 000 enseignants.

Les structures de fonctionnement du réseau ont également commencé à se mettre en place : ainsi, au fil des diverses rencontres et concertations, la conférence des présidents et recteurs, organe politique du réseau donne les impulsions nécessaires à la mise en place progressive de l'innovation du LMD. En outre, au sein de chaque université du réseau, il a été créé une cellule LMD coordonnée par un Responsable LMD. Le Comité Technique constitué par les Responsables LMD auxquels sont adjoints les Responsables TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) constituent l'organe technique du réseau, organe qui doit produire les outils nécessaires à l'implantation progressive du LMD. Par ailleurs il est prévu l'installation d'un organe administratif du réseau, un Secrétariat Permanent composé d'un Secrétaire Général, un Secrétaire Général Adjoint, et un Trésorier.

Dans le même temps, trois axes de croissance ont été choisis et développés :

- la mise en place de bases pédagogiques communes ;
- l'aménagement d'un environnement technologique approprié ;
- le développement d'un environnement sociopolitique favorable.

Mise en place de bases pédagogiques communes

Dès la création du REESAO, une rencontre a rassemblé ses membres, les 11 et 12 octobre 2005 à Lomé; il s'agissait d'un séminaire de pilotage qui a permis de trouver un consensus sur quatre points principaux:

- les étapes et les conditions de réussite de la mise en place du système LMD;
- les changements qu'introduit le LMD dans l'enseignement et dans l'apprentissage;
- les exigences de la gestion et de l'administration du LMD;
- les incidences du LMD sur le développement de la recherche.

Pour ce qui concerne le premier point, il a été admis que trois étapes doivent être respectées: une première étape de large sensibilisation des acteurs et des partenaires; une deuxième, de mise en place des équipements indispensables, notamment informatiques, et de formation des personnels enseignant, administratif et technique; une troisième, de mise en route effective du LMD.

Le REESAO est en train de mener en même temps les deux premières étapes. En effet, une série de cinq rencontres a été prévue dans les différents pays du Réseau, permettant d'informer et de sensibiliser les acteurs sur les exigences de la mise en place de la réforme LMD. Elles développent cinq thèmes:

- enseigner autrement;
- étudier autrement;
- évaluer autrement;
- gérer autrement;
- professionnaliser.

Au cours de ces séminaires, qui se sont achevés en septembre 2006, la réflexion a donc porté sur des aspects particuliers de la réforme qui étaient perçus comme susceptibles de poser problème; ces points ont alors été examinés et des pistes de solutions ont été adoptées par les membres du réseau. Cela permet en même temps de sensibiliser les différents acteurs sur la problématique du LMD d'autant plus qu'à l'occasion de ces séminaires des documents de présentation du LMD ont été mis à la disposition des participants.

Lorsque cette première série de séminaires sera réalisée, on pourra parler d'un «LMD-REESAO», car, en même temps que les fondements pédagogiques auront été posés, le comité technique aura mis au point le cadre général de la réforme issu du consensus des universités membres. Par ailleurs, un certain nombre de principes et d'outils concernant l'enseignement, l'évaluation, l'accompagnement des étudiants, la gestion des flux, des ressources humaines et des infrastructures, les orientations générales des offres de formation, et particulièrement la professionnalisation des parcours, seront adoptés. Les rencontres interuniversitaires nourrissent le travail qui se fait dans les universités-mêmes : sous l'impulsion des cellules LMD, la réforme des offres de formation se fait progressivement.

En fonction de toutes ces avancées, mais aussi des lourdeurs et des obstacles prévisibles, après une phase préparatoire d'information et de formation des acteurs universitaires et de tous les partenaires, il est prévu que les universités du REESAO pourront toutes basculer dans le système LMD au plus tard en septembre 2011.

Aménagement d'un environnement technologique approprié

La deuxième étape retenue lors du séminaire d'octobre 2005, était celle de la mise en place des équipements indispensables, notamment les équipements informatiques. Dans cette perspective, les universités du réseau se sont donné comme objectif de se doter des infrastructures de base et des salles informatiques à mettre à la disposition des enseignants et des étudiants. À cet effet, les responsables TIC des universités membres du réseau se sont réunis en juin 2006 et sont en train de mettre au point un projet TIC commun qui sera soumis aux bailleurs de fonds comme projet du réseau.

Les utilisateurs potentiels des matériels acquis devront bien évidemment être formés : pour ce qui concerne les étudiants, il est prévu que les offres de formation des diverses universités doivent comporter l'initiation à l'outil informatique comme l'une de leurs formations transversales. Des pistes de solutions pour la mise en œuvre pédagogique de cette initiation ont été envisagées au cours du séminaire «Étudier autrement» tenu à Ouagadougou en janvier 2006, et doivent être approfondies dans le travail d'élaboration des offres de formation qui est en cours.

Pour ce qui concerne les enseignants, ils doivent disposer de l'outil informatique essentiellement pour améliorer leur enseignement. C'est dans ce sens que dès octobre 2005, l'Université de Lomé a pu former grâce à l'aide de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie), une vingtaine d'enseignants à la mise en ligne de cours; ce type de formation va se multiplier dans les universités du réseau.

Développement d'un environnement sociopolitique favorable

Les universités ne peuvent envisager une réforme en vase clos: elles doivent tenir compte de l'environnement social dans lequel elles se trouvent.

Il s'agit en tout premier lieu de ne pas considérer cette réforme comme une affaire strictement universitaire mais comme ce qu'elle est, c'est-à-dire une tentative de mettre à la disposition de la jeunesse la meilleure formation possible. En ce sens-là, c'est d'abord l'affaire des autorités politiques des pays où le REESAO est implanté. Aussi les responsables des universités mettent-ils à la première place de leur préoccupation l'information des gouvernements. À chaque rencontre du REESAO, cette prise de contact a été régulièrement assurée.

Les universités sont aussi conscientes de la nécessité d'associer largement tous les acteurs sociaux à cette réforme: étudiants et enseignants, collectivités sociales, mais aussi opérateurs économiques qui doivent employer les personnes issues de la réforme. Des séminaires d'information, journées portes ouvertes sont réalisés et programmés en appui aux différents documents d'information qui ont été publiés.

C'est au prix de cette large adhésion, pensent les responsables du LMD, que la réforme pourra être effective, que seront trouvés les financements spécifiques et que l'enseignement supérieur bénéficiera d'un investissement accru.

Leçons de la mise en place d'une innovation

Le LMD pour rénover l'université

ENSEIGNER ET ÉTUDIER AUTREMENT

En quelques mois d'efforts pour mettre en place le LMD, les membres du réseau ont compris qu'ils étaient en même temps en train de rénover profondément leur système d'enseignement supérieur. En effet, en tentant de maximiser les opportunités de mobilité, ils se sont rendu compte qu'il est indispensable de revoir certaines pratiques de telle sorte qu'elles ne deviennent pas un frein à cette mobilité.

Du coup on a compris qu'il faut prendre la peine de *favoriser au maximum la réussite des étudiants*:

- en multipliant les structures d'information et d'orientation à leur intention;
- en leur proposant de cheminer avec l'aide de conseillers académiques;
- en systématisant l'accueil des étudiants par les enseignants;
- en prévoyant des enseignements de remise à niveau pour ceux qui seraient en difficulté dans tel ou tel domaine.

Mais aussi en invitant les enseignants à *enseigner autrement et évaluer autrement*:

- c'est-à-dire enseigner en se fondant sur l'usage des techniques pédagogiques modernes utilisant les ressources technologiques actuelles et en prenant les apprenants comme des acteurs adultes, responsables de leur formation;
- c'est-à-dire évaluer primordialement pour valoriser et non pour sanctionner ou sélectionner; ce qui signifie revoir tout le système d'évaluation et particulièrement multiplier la palette des outils d'évaluation.

Cela pousse les étudiants à *étudier autrement*: l'étudiant devient un apprenant actif grâce à:

- un tutorat et une orientation individualisés;
- une initiation effective et continue à la recherche documentaire et à l'investigation scientifique;
- la mise à sa disposition de supports de cours;

- la multiplication des opportunités d'acquérir de l'expérience professionnelle avant la sortie de l'université.

PENSER AUTREMENT LA PROFESSIONNALISATION

Le REESAO s'est donné comme objectif de travailler à « faciliter la mobilité et l'insertion professionnelle ». Cela a été à l'origine d'une réflexion sur la professionnalisation dont il est question depuis longtemps déjà. Et le premier point de cette réflexion est la définition de ce que seront les filières porteuses dans l'espace REESAO. Ces filières sont bien évidemment celles qui répondent à la préoccupation d'insertion professionnelle des étudiants. Mais, plus précisément, il faut que ces filières correspondent aux besoins de l'espace REESAO. Et, comme on peut s'en douter, cet espace a surtout besoin de se développer. Pour définir correctement les filières porteuses, il faudrait donc revenir à la question du développement. Quel sens donner à ce concept ?

Il n'est pas question de faire un développement théorique et d'ouvrir un débat idéologique sur la question du développement. De façon très classique, il suffira de regarder vivre les populations des pays de l'espace REESAO : elles s'adonnent pour la plupart à des activités dans le domaine de l'agriculture avec des conditions de vie qui posent problèmes ; aussi est-il facile de citer comme filières porteuses ou plutôt comme domaines porteurs : l'agriculture, la santé, l'éducation ; mais aussi la transformation des produits agricoles et donc la technologie, base de toute industrialisation, et puis l'économie et le commerce.

Mais ayant énuméré ces domaines, on n'aura encore rien fait car on n'aura pas tenu compte des milieux dans lesquels se développent les activités quotidiennes des populations qui vivent dans l'espace REESAO.

Alors se présente tout ce qui concerne l'environnement, du milieu marin avec l'érosion côtière, à la désertification qui conduit au Sahel, des lacs qui se vident de leurs poissons aux quartiers surpeuplés et insalubres des grandes villes créées par l'urbanisation galopante des cinquante dernières années. On voit alors tout ce qu'il faudrait développer dans le domaine des transports, de la communication, des services, etc. mais aussi du vivre ensemble.

Ayant envisagé cela, on n'en aura pas encore fini car on n'aura pas tenu compte de l'homme pour qui le développement est fait. Se pro-

filent alors comme porteuses toutes les filières qui auraient pour finalité de rendre compte de l'espace REESAO, non comme un ensemble de systèmes universitaires mais comme un espace humain, habité par de grands groupes culturels qui débordent le cadre de nos petits pays; il serait, par exemple, indispensable de ne pas se cantonner à l'anglais ou à l'informatique comme unités d'enseignements transversales, mais de mettre dans cette catégorie des unités d'enseignement qui valoriseraient les langues et les cultures de notre espace.

Les étudiants ainsi formés vivraient peut-être l'intégration autrement que comme un vœu pieux répété inlassablement dans les discours politiques. Ils pourraient se sentir chez eux d'un bout à l'autre de l'espace REESAO et travailler ici ou là selon les besoins. En définitive, c'est en vivant le processus du passage au LMD que les universités du réseau pourront vraiment développer des pôles d'excellence, ce qui rendra l'espace REESAO plus compétitif au plan africain et au plan mondial. À ce moment-là les filières porteuses seront celles qui répondront aux exigences du marché de l'emploi mais aussi qui tenteront de préparer les étudiants à prendre en charge l'avenir de l'espace REESAO, un espace intégré, qui sera devenu le leur.

On se rend aisément compte que la professionnalisation ne peut guère se cantonner à la mise en place de filières professionnelles et même simplement professionnalisantes. Car l'étudiant formé dans un tel système ne présente pas seulement des compétences professionnelles dans tel ou tel domaine, il devient un apprenant actif, capable de s'orienter dans un vaste marché, de se mettre en valeur, de compléter sa formation initiale en fonction de ce qu'il découvre de l'espace où il vit.

On peut alors affirmer que professionnaliser correspond à un esprit; ce qui fait que les filières porteuses correspondent à la nécessité d'axer toute formation sur les projets professionnels des apprenants par la définition:

- des objectifs et des activités d'apprentissage en termes de compétences;
- des contenus de la formation en adéquation avec le marché de l'emploi mais aussi en lien étroit avec l'autocréation d'emploi;
- d'un schéma de formation prenant en compte la logique des projets tutorés, l'alternance entreprise-université, l'évaluation des stages en crédits capitalisables, bref la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle à l'université même.

REVOIR TOUTE LA GESTION POUR UNE AUTRE VISION DE L'UNIVERSITÉ

Les universités du REESAO, en quelques mois de vie et d'efforts communs, ont pu tirer deux premières leçons de leur choix :

- le réseau est une des meilleures solutions pour faire face à l'obligation d'adopter le système LMD car il permet de mutualiser les ressources tant humaines que matérielles mais aussi il constitue une chance de concevoir un système de formation valable dans un espace beaucoup plus large et donc offrant plus d'opportunités que celui d'un seul pays;

- l'adoption du LMD, lorsqu'elle est bien comprise constitue un véritable changement de mentalité, une autre vision de la formation universitaire : cela provoque alors une rénovation en profondeur de tout le système, et particulièrement de la gestion et de l'administration universitaires par :

- le traitement en amont des problèmes de gestion et de logistique des universités;
- la prise en considération des coûts de la mise en place du LMD ;
- la réorganisation des services d'information, d'accueil et d'orientation des étudiants;
- l'organisation d'un service de suivi du parcours individuel des étudiants;
- la mise en place de structures de gestion au niveau du département mais aussi du domaine de formation;
- la formation du personnel de gestion et d'administration.

À l'occasion de la mise en place du LMD, il devient évident que l'université africaine devra se remettre en question à propos de ses choix et de ses pratiques précédentes. L'interrogation qui s'ensuit est alors de trouver les voies de cette remise en question.

Compter d'abord sur soi-même

Les initiatives prises en quelques mois pour tenter d'entrer dans le système LMD ont permis tant aux responsables des universités du REESAO, qu'aux membres des cellules techniques de vérifier par eux-mêmes la réputation de conservatisme des principaux acteurs de l'uni-

versité que sont les enseignants. Or aucune réforme ne peut avoir lieu à l'université sans la participation des enseignants dans la conception comme dans la mise en œuvre de cette réforme.

Comment amener les enseignants des universités à adhérer à l'adoption du LMD, et ce d'autant plus que cette réforme les amènera forcément à revoir leurs pratiques habituelles ? Dans les premières rencontres avec eux, il a été plusieurs fois répété que les universités africaines n'ont guère le choix, elles ne peuvent opter pour un système particulier au risque de se trouver encore plus marginalisées qu'à l'heure actuelle et donc de pénaliser leurs étudiants et leurs enseignants. Il n'était plus possible, pour les enseignants, d'adopter une position de principe contre le LMD, au nom de toutes les réformes ayant abouti à des échecs, au nom de l'absence de moyens, au nom des difficultés réelles qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignants-chercheurs.

C'est alors que la véritable préoccupation des enseignants est apparue : à quel modèle se référer pour entrer dans le LMD ? La première tentation a été de se tourner vers les universités françaises : malheureusement, ces universités rencontrant elles-mêmes de grandes difficultés dans la mise en œuvre du processus de Bologne, ne peuvent guère prétendre jouer le rôle de modèle.

Cependant, il n'est pas question ici de s'appesantir sur le LMD européen, il s'agit de tirer leçon des premiers pas de l'introduction de cette innovation dans le système universitaire africain : à l'occasion de cette question du LMD, on se rend douloureusement compte que même dans l'enseignement supérieur, l'Afrique a pris l'habitude de loucher vers l'extérieur pour faire ses choix et les mettre en œuvre. Le LMD constituant comme une sorte de provocation à couper le cordon ombilical, il a du coup révélé une profonde dépendance, inhibante pour la créativité et la confiance en soi qui aident à adopter de nouvelles voies.

Ainsi, le problème qui se pose à l'heure actuelle n'est pas la compréhension du LMD par les principaux acteurs de l'enseignement supérieur, la question est de savoir comment surmonter leur réticence à faire un saut dans le vide, en quelque sorte sans le parachute habituel du modèle extérieur. Et dans ce sens-là l'expérience du REESAO ouvre déjà quelques pistes :

- pour ne pas céder à l'angoisse de l'absence de modèles, le réseau, devient un cadre idéal de recherche en groupe, le moyen de consolider la confiance en soi pour innover ;

– on peut alors insister sur l’occasion donnée à tous d’être associés à l’introduction d’une véritable innovation puisque, apparemment, personne n’a de solutions toutes faites à proposer.

En définitive, peut-être allons-nous, avec le LMD, vivre le paradoxe suivant: un projet présenté, comme l’obligation à une sorte de mimétisme au plan mondial sera-t-il pour les Africains l’occasion d’innover vraiment ?



Le Gabon face au LMD dans la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale

PAR THÉOPHILE MAGANGA, PH.D.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU GABON

Introduction

Ce chapitre présente un état succinct des lieux relatif à l'intégration du LMD dans l'espace de l'enseignement supérieur de la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC), notamment à l'Université Omar Bongo (UOB) du Gabon. Il veut montrer que le passage au LMD, même s'il émane d'une contrainte extérieure, peut constituer une ressource pour transformer les modes de fonctionnement de l'université gabonaise. Il est en effet plausible, dans ce contexte universitaire, que le projet LMD puisse contribuer à surmonter certaines contraintes organisationnelles et institutionnelles relevées par les principaux acteurs (professeurs, étudiants et administrateurs) si quelques conditions relatives à l'amélioration de sa gouvernance étaient réunies. Pour soutenir cette hypothèse, nous avons analysé des documents juridiques, des rapports de réunions tenues à l'UOB, à la CEMAC et les opinions des acteurs sociaux que nous avons rencontrés.

Les professeurs, les étudiants et les administrateurs interviewés (Maganga 2005) ont mis l'accent sur une série de dysfonctionnements constituant autant de contraintes majeures pour l'accomplissement de leurs missions¹. Ces acteurs notent d'abord une faiblesse des conditions d'apprentissage et d'accueil des étudiants, une précarité des conditions de travail et d'existence des professeurs, surtout sur le plan salarial, et

1. En évoquant cette recherche, je souhaite remercier les professeurs Claude Trottier, Jacques Desautels et Gilles Breton qui m'ont conduit à m'intéresser au LMD.

une récurrence des grèves. Ensuite, ils font remarquer que la réponse de l'État à ces préoccupations se fait généralement au coup par coup sous la pression des grèves, comme en témoignent les travaux ponctuels de réfection entrepris en 2003 dans ces universités et l'augmentation substantielle de la prime de recherche des enseignants qui leur a été consentie pour calmer leur mécontentement en 2002. Enfin, en ce qui concerne le management, ils relèvent la gestion inefficace des ressources, le rôle centralisateur de l'État et des hiatus liés aux mauvais rapports de pouvoir entre les acteurs dans la régulation des instances et dans le financement universitaire.

Dans ce contexte, envisager le passage au LMD comme l'adoption d'une nouvelle culture académique permettant de faciliter la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs (Lorenzi, Payan 2003; AUF 2005) ne risque-t-il pas d'être un vœu pieux? D'aucuns soutiennent, comme Charlier et Croché (2004b), que le LMD est devenu davantage une question pragmatique que politique, le débat ne portant plus sur sa légitimité mais sur sa mise en œuvre en tenant compte des contextes institutionnels locaux. Dès lors, même si le passage au LMD apparaît comme une contrainte extérieure qui s'impose plus ou moins aux universités africaines, la question à se poser est de savoir s'il est possible de transformer cette contrainte en ressource et de repérer les stratégies et les choix possibles pour accroître ses chances de succès au Gabon.

Pour répondre à cette question, nous retracerons d'abord les premiers jalons du basculement vers le LMD au Gabon et dans la zone CEMAC; ensuite, tout en soulignant au passage certains enjeux et contraintes, nous proposerons quelques pistes d'action qui nous semblent pertinentes pour la suite du projet.

Les premiers jalons du passage au LMD

La décision de l'UOB d'amorcer le passage au LMD s'inscrit dans la foulée de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche initiée à la Sorbonne en 1998, poursuivie à Bologne en 1999, à Prague en 2001 et à Berlin en 2003 par les pays membres de l'Union européenne (MENESR 2003:1). Cette réforme

globale ayant pour souci d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur européens entre eux et avec ceux du monde entier (Lorenzi, Payan 2003) semble avoir été interprétée par les pays africains subsahariens qui ont signé des conventions avec certains pays d'Europe, dans le *Cadre commun de coopération avec les pays tiers en éducation supérieure*, comme une invitation au changement de leurs propres systèmes d'enseignement supérieur et de recherche. C'est donc dans ce contexte que les recteurs des universités de la CEMAC ont été amenés à confirmer la résolution relative au passage au LMD lors de leur quatrième réunion tenue à Yaoundé (Cameroun) du 28 au 29 octobre 2003. Dans le droit fil de cette résolution, l'UOB a signé un accord de coopération avec l'Université Laval (UL) pour qu'elle l'appuie dans cette démarche. Dans ce cadre, un séminaire d'information et de formation sur le LMD s'est tenu à Libreville du 23 au 26 mai 2004.

Le séminaire de Libreville

Lors de ce séminaire, il a été convenu par la très grande majorité des participants que le passage au LMD ne pouvait être réduit à l'adoption du système des crédits et à la semestrialisation des cours. Aussi, les participants ont convenu d'aller plus loin, ce qui se reflète dans le contenu des thèmes abordés durant les travaux.

LE LMD COMME FACTEUR DE TRANSFORMATION DE L'UNIVERSITÉ

À ce chapitre, les séminaristes ont reconnu que le passage au LMD devait être envisagé comme le signe d'un changement de culture académique désormais axée sur la professionnalisation et comme une occasion de refonder la pertinence sociale de l'université, et ce dans le contexte de la nouvelle économie du savoir.

LA PRODUCTION DES PROGRAMMES EN MODE LMD

Les participants au séminaire ont appris que la production des programmes dans une optique de professionnalisation était effectuée par un collectif qui intègre des acteurs de la société civile, ce qui constitue une forme d'ouverture de l'université sur la société.

LA RECHERCHE AU CŒUR DE LA FORMATION

Les séminaristes ont eu l'occasion de discuter du statut de la recherche en LMD, notamment en ce qui concerne les études de maîtrise et de doctorat. Dans cette perspective, le laboratoire de recherche devient le principal lieu de formation des étudiants.

L'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE EN MODE LMD

Les participants ont largement discuté de la nécessité de se préoccuper de l'avenir des diplômés et de leur insertion sur le marché du travail. De la sorte, la nécessité de créer une structure adéquate pour faire le lien entre l'université et le marché du travail a été reconnue.

Ces travaux indiquent que les participants (professeurs, étudiants, administrateurs et invités) ont envisagé le passage au LMD comme une occasion de transformer le fonctionnement de l'université. Toutefois, dans la mesure où une telle mutation entraînerait un changement des rapports entre la société et l'université, la direction de l'UOB a compris l'intérêt de s'enquérir du point de vue des acteurs sociaux sur le projet de rénovation de l'université.

L'exploration du point de vue d'acteurs sociaux

Il ne s'agit pas d'une enquête systématique mais d'une série de rencontres circonstanciées avec les représentants de la société civile et du milieu socioéconomique : la Confédération syndicale gabonaise (COSYGA) ; la Confédération patronale gabonaise (CPG) ; la Société d'énergie et d'eau du Gabon (SEEG) ; la Banque internationale du commerce et de l'industrie du Gabon (BICIG) ; la Société nationale des bois du Gabon (SNBG) ; la Chambre de commerce de l'agriculture, d'industrie et des mines du Gabon (CCAIMG) et le Ministère du commerce, du développement industriel, chargé de l'intégration sous-régionale et du NEPAD (Nouveau partenariat pour le développement économique de l'Afrique) pour l'Afrique centrale. Les résultats de ce premier coup de sonde nous semblent surprenants. Car des propos de ces acteurs, il paraît se dégager une réaction favorable au projet LMD selon ce qu'ils ont appris des exposés des organisateurs du séminaire. En effet, le fait que l'université se préoccupe désormais de l'adéquation entre les formations offertes et les profils des emplois disponibles sur le

marché de travail leur a paru fort intéressant et ils ont formulé des commentaires en proposant des pistes d'action soutenant l'intégration du LMD à l'UOB.

Nous avons retenu quelques-unes de ces orientations. Ils ont ainsi mentionné qu'il fallait :

- favoriser une formation de qualité en adéquation avec les besoins prioritaires du Gabon ;
- prendre en compte l'esprit d'entreprise dans la formation universitaire ;
- impliquer les acteurs de la société civile et le milieu socioéconomique dans l'élaboration des programmes de formation et soutenir la création des entreprises locales.

De ces orientations se dégagent quelques idées-clés. La première idée réfère aux faibles liens qu'ils observent entre la formation universitaire et les besoins de main-d'œuvre sur le marché du travail. Dans ce sens, les représentants de la SEEG, de la BICIG et de la SNBG ont souligné que :

« Le système universitaire gabonais ne fournit plus comme par le passé une main-d'œuvre directement opérationnelle [...]. [Que] la démarche du LMD doit être diffusée dans l'ensemble du pays pour que les aspects importants de la formation s'intègrent dans les programmes de l'université pour coller aux besoins de l'entreprise [...]. Nous sommes ouverts à l'idée de participer avec l'université à l'élaboration des programmes liés aux besoins pressants du pays. »

La seconde idée a trait à l'engagement de l'université dans le développement socioéconomique du pays, comme l'indiquent les deux responsables de la COCYGA et de la CCAIMG :

« Le Gabon accuse un déficit énorme dans des secteurs prioritaires de la vie nationale [...] l'université aussi devrait activement participer à combattre la pauvreté en contribuant pour sa part à la vie nationale [...]. Les entreprises ont besoin de l'université mais l'université doit former des cadres qui ont l'esprit d'entreprise. »

La troisième idée renvoie au financement de l'université qui pourrait diversifier ses sources de revenus et ne plus compter que sur l'État pour

fonctionner. À ce sujet, la CPG et le Ministre chargé du NEPAD ont indiqué que :

« Le projet LMD implique un fort taux de financement que l'on peut obtenir en partie en se tournant vers les entreprises qu'il faudra convaincre de son bien-fondé [...]. Il faut orienter le LMD vers l'emploi et encourager son intégration dans les universités, ce qui peut trouver un écho favorable auprès de la Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique (ACBF). Dans le cadre du NEPAD, l'éducation et la formation étant des priorités, des projets initiés par plus d'un pays peuvent être financés. »

Ces premières activités ont permis à l'équipe de l'UOB de prendre conscience du fait que dans ce contexte de construction d'un espace mondial de l'enseignement supérieur, « les universités dont les programmes ne seront pas compatibles avec la nouvelle articulation 3-5-8 (ou LMD) seront nécessairement hors des programmes d'échange » (Charlier, Croché 2003:41). Cela veut dire en clair qu'il sera difficile, notamment pour les étudiants africains, de poursuivre des études dans certaines universités d'Europe si leur *alma mater* n'intègre pas le LMD. Ce constat a amené l'UOB, selon l'esprit du séminaire, à demander au Bureau international de l'Université Laval de préparer un devis opérationnel d'implantation du LMD, qui serait discuté à Québec du 26 novembre au 4 décembre 2004 lors d'une mission conjointe de l'UOB et du Ministère gabonais de l'Enseignement supérieur.

La mission gabonaise à l'Université Laval

L'esprit de la mission étant de toucher du doigt les réalités du fonctionnement d'une université en mode LMD, il a été prévu que la délégation gabonaise examinerait spécifiquement les aspects qui concernent la gestion académique et la gouvernance de l'université.

La gestion académique en mode LMD. Sur ce thème, la délégation gabonaise a pu prendre connaissance du mode de gestion des programmes des premier, deuxième et troisième cycles, du fonctionnement des centres de recherche, de l'évaluation des programmes en milieu universitaire et de la mise en contexte d'un programme de gestion des études. Ses membres ont également été informés de la fonction de la

bibliothèque comme instrument incontournable de la recherche, du rôle et des responsabilités du registraire² ainsi que du fonctionnement des diverses commissions (études, recherche, etc.).

La gouvernance générale de l'université visitée. Sur ce plan, la délégation gabonaise a été informée à propos des rapports entre l'université et l'État. Ainsi, des hauts fonctionnaires du Ministère de l'Éducation du Québec ont expliqué les règles qui régissent ces rapports en ce qui concerne le financement de l'université et celles qui assurent l'imputabilité³ de celle-ci au regard des politiques gouvernementales. Les membres de la mission ont à ce moment pu saisir les différences entre cette manière d'envisager les rapports et celle qui a cours au Gabon. Par exemple, contrairement à l'université gabonaise, l'université québécoise jouit d'une très grande marge de manœuvre en raison de son statut juridique. Elle est certes en grande partie financée par l'État mais est largement autonome dans ses choix en vertu de sa charte, dans la mesure où ces choix s'inscrivent dans les perspectives des politiques gouvernementales.

La délégation gabonaise a ainsi pu appréhender la complexité du processus qui mène au LMD et prendre la mesure des inévitables contraintes managériales et institutionnelles auxquelles sera confrontée l'Université Omar Bongo au cours de sa transformation. Le constat des difficultés que l'adoption du LMD entraîne inévitablement, et plus encore dès lors que le Gabon a décidé d'aligner son calendrier de réformes sur celui de la France qui entend faire basculer son système d'enseignement supérieur au LMD en 2006, ont fait monter la pression d'un cran à l'UOB. C'est dans cet état d'esprit que les conclusions ont été rédigées au terme de cette mission; il y est entre autres préconisé d'inviter un expert de l'Université Laval à participer aux réunions de la CEMAC, du 15 au 17 décembre 2004 à Franceville au Gabon, et d'entériner la version modifiée du projet du Bureau international dont nous présentons l'esquisse ci-dessous.

2. Dans les universités canadiennes en général, le registraire s'occupe des questions de scolarité.

3. Obligation de rendre des comptes à qui de droit.

L'esquisse du plan d'action du passage au LMD à l'UOB

Ce plan d'action prévoit deux phases, soit la préparation du passage au LMD et son opérationnalisation à l'UOB.

La phase de préparation, d'une durée de six mois, comprend deux volets : les activités de mise en place des conditions de réalisation du projet et les premières activités d'opérationnalisation du LMD.

Les activités préalables à la réalisation du projet sont :

- la création d'une cellule de pilotage et instrumentation comprenant la définition du mandat, la nomination des membres, les budgets et le suivi ;
- la sensibilisation des acteurs, la mise en place des comités des programmes, la description du rôle des comités, des plans de travail ;
- la révision des modes de fonctionnement des services de la scolarité et de l'orientation ;
- la confection des accords de financement et de coopération.

Le second volet a trait aux premières activités d'opérationnalisation du LMD qui sont :

- le suivi des travaux selon les cadres organisationnel et opérationnel (modalités de révision des programmes et des normes académiques) ;
- la définition de la matrice des programmes de licences approuvée et diffusée selon les consignes et les nouvelles normes académiques ;
- la définition de l'instrumentation intégrant les activités des services de la scolarité, de l'orientation et du placement étudiants ;
- les choix technologiques pertinents pour le développement de l'université ;
- la redéfinition du partenariat entre l'université et le milieu du travail ;
- le programme de formation des acteurs impliqués.

Le devis décrit également une seconde phase d'implantation du LMD dont la durée est de six ans. Une première étape d'une durée de trente-six mois est consacrée à la gestion du régime d'études selon les choix du LMD retenus et une seconde étape, d'une durée analogue, est réservée au renforcement de la gouvernance de l'UOB.

Au cours de la première étape, il sera question de réaliser :

- l’implantation effective des licences ;
- l’évaluation des programmes offerts selon le LMD ;
- la mise en place du système de gestion des études et des services aux étudiants ;
- le développement des programmes de perfectionnement.

Durant la seconde étape, on s’attaquerait :

- au renforcement des organes décisionnels ;
- à la consolidation de la gestion administrative et financière ;
- à l’implantation des systèmes autonomes de gestion ;
- à la mise en place d’un système de promotion et consolidation.

Comme nous pouvons le constater, l’UOB a déployé une bonne dose d’énergie afin d’amorcer la transition au LMD mais elle a également joué un rôle de leader dans la sous-région au chapitre de sa promotion. C’est ainsi qu’elle a animé les travaux de la Conférence des recteurs de la CEMAC à Franceville qui a précédé la Réunion des Chefs d’État des pays de la sous-région favorables à l’adoption du LMD comme nouveau système académique dans les universités de l’espace CEMAC.

La politique de la CEMAC concernant la mise en place du LMD

La position de la CEMAC par rapport au LMD est exprimée dans la « Déclaration de Libreville sur la construction d’un espace CEMAC de l’enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle » signée le 11 février 2005 par six Chefs d’État des pays membres soit, Cameroun, Centrafrique, Congo, Gabon, Guinée Équatoriale et Tchad (CEMAC 2005). La pertinence de cette décision commune réside dans le souci des Chefs d’État de la CEMAC :

- de favoriser l’harmonisation et la standardisation des mesures d’enseignement supérieur, de recherche et de formation professionnelle, ainsi que la construction des banques de données pour les universités d’Afrique centrale en vue de l’adoption du nouveau système de Licence, Master, Doctorat (LMD) ;
- d’instruire le Conseil des Ministres de l’UEAC afin d’activer la réunion des Ministres en charge de l’Enseignement supérieur des pays membres de la CEMAC, en vue de définir les objectifs, les moyens et les

modalités de la construction de l'Espace CEMAC de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Formation professionnelle.

De manière explicite, le Conseil des Ministres de la CEMAC, lors de l'application de cette déclaration, a formulé des avis à la Conférence des Chefs d'État de la CEMAC et a adopté des mesures pour réaliser le passage au LMD en 2006. Ces mesures tiennent à « l'harmonisation des programmes de la recherche-développement et la mise en réseaux des chercheurs dans l'espace CEMAC [et au] passage au système LMD dans le domaine de l'enseignement supérieur » (CEMAC 2005). Des textes juridiques supportent ces mesures. Il s'agit principalement du règlement N° 10/05-UEAC-152-CM-13 portant sur la création de la Conférence des recteurs des universités et des responsables des organismes de la recherche d'Afrique centrale (CRRORAC). Celui-ci crée et définit les attributions de cette structure dans le but de promouvoir l'intégration d'un enseignement supérieur d'excellence (chapitre 2, article 3, al. 2). Il en précise également la composition ainsi que l'organisation générale (chapitres 3 à 5). On note, en relation avec ce règlement, deux importantes décisions du Conseil des ministres de la CEMAC rendues le 7 février 2005. L'une donne mandat au secrétaire exécutif de la CEMAC d'œuvrer à la réalisation des recommandations relatives au LMD et l'autre porte sur la création d'une cellule technique LMD sous la supervision du même secrétaire exécutif chargé du suivi du « Projet LMD pour la construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle ».

À ce jour, le constat que nous pouvons faire à propos du LMD au Gabon et dans l'espace CEMAC est qu'une volonté politique s'est clairement exprimée en faveur de la transition au LMD dans les universités de la sous-région. On peut remarquer par exemple, qu'une sensibilisation a été faite à l'UOB, que des activités ont été menées, que les décideurs politiques du gouvernement et de l'université ont été suffisamment informés des tenants et des aboutissants du passage au LMD. Néanmoins, selon notre analyse de la situation à l'UOB, il est à craindre que les activités engagées soient ralenties, voire renvoyées aux calendes grecques et que l'on ne se résigne simplement à l'adoption du système des crédits et à la semestrialisation des cours.

C'est donc pour prévenir cette situation que nous souhaitons proposer quelques pistes d'action qui nous semblent intéressantes pour appuyer la transition au LMD dans la CEMAC et à l'UOB.

Quelques pistes pour accompagner le passage au LMD

De manière générale, on peut reconnaître au niveau de la CEMAC, la volonté politique de poursuivre l'effort d'intégration des grands ensembles socioéconomiques africains en prônant un enseignement supérieur et une recherche professionnalisantes. Mais quelles pistes peuvent être suivies pour faciliter la transition harmonieuse vers le LMD dans les universités ?

Nous proposons pour cette mise en œuvre, l'instauration de structures permanentes, plutôt que ponctuelles. Celles-ci devraient permettre une décentralisation des pouvoirs vers les universités ainsi que l'ajout de ressources humaines, matérielles et financières pour les soutenir durant le processus d'intégration et assurer leur suivi par la suite. Dans ce sens, la CRRORAC devrait servir d'interface entre les décideurs politiques et les universités. Ce qui signifie qu'elle agirait comme une force de propositions concrètes pour la Conférence des Chefs d'État et on verrait des professionnels aguerris travailler de manière permanente dans cette structure. C'est en pratique ce qui se passe en France, avec la Conférence des présidents des universités (CPU) et au Québec avec la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Ces institutions sont chacune dans son contexte appuyées par des professionnels qualifiés dans les domaines des universités. Cette vision viendrait combler certainement le besoin pressant de la CEMAC de réaliser avec succès les études diagnostiques, l'architecture du système juridique, les évaluations des programmes, la constitution des banques de données car ces activités nécessitent pour leur exécution, un minimum de cohérence et un suivi permanent.

Nous savons également que les décisions des recteurs en Afrique dépendent en grande partie des moyens que l'État peut et veut mettre à la disposition des universités. Malgré leur bonne volonté, ces recteurs pourraient ne pas avoir les ressources et le temps nécessaires pour s'occuper de la réalisation de leurs propres missions, du suivi du fonc-

tionnement de la CRRORAC et de l'exécution des décisions prises dans le cadre de la CEMAC. On peut dès lors craindre que le secrétariat exécutif de la CEMAC soit débordé si les cellules techniques du LMD aux niveaux national et sous-régional ne deviennent pas permanentes et si elles ne disposent pas des moyens nécessaires à leur fonctionnement (personnels, siège, budgets, etc.).

De manière très spécifique au Gabon, au vu des résultats de notre recherche, des actions menées par l'UOB en partenariat avec diverses instances (UE, UL, CEMAC, etc.) et des opinions des acteurs sociaux, un certain consensus sur le besoin de transformer l'université semble bien émerger. Une telle transformation ne peut faire fi de la culture héritée de cette université bien qu'elle doive maintenant viser à élever les talents et améliorer la qualité de la formation et de la recherche. Ce changement sera peut-être une occasion d'éliminer certaines contraintes organisationnelles et institutionnelles qui handicapent le fonctionnement de l'UOB. Mais, pour ce faire, la transformation pourrait s'appuyer sur deux éléments majeurs que sont la bonne gouvernance et l'ouverture sur le monde.

Nous entendons par bonne gouvernance la capacité de prendre des décisions tout en se sentant responsable de leurs conséquences. Cela suppose que le choix des dirigeants et des personnels s'effectue selon des règles consensuelles précises et que soient décentralisées la gestion des ressources humaines, matérielles et financières, les initiatives de nature contractuelle ou économique. Pour les universités gabonaises, dont l'UOB, cette bonne gouvernance est en effet liée en grande partie à la répartition du pouvoir au sein de l'université. Cette répartition procède de plusieurs logiques (Lorenzi, Payan 2003), dont celle du savoir détenu par les professeurs, celle des lois et textes réglementaires définis par les institutions politiques et celle des groupes organisés tels les syndicats des professeurs, des étudiants et des autres personnels. Selon nous, un établissement fonctionne bien si les rôles émanant de ces différentes logiques sont clairement distribués et qu'un consensus global s'est établi autour des prérogatives des instances formelles d'une part et du rôle de la haute direction de l'université d'autre part. La mise en place du LMD à l'université est donc une occasion idoine pour rééquilibrer les relations de pouvoir entre les quatre pôles de gouvernance que sont le rectorat, les facultés, le ministère de tutelle et les autres organismes de l'État, comme nous l'avons suggéré au terme de

notre recherche doctorale (Maganga 2005 : 89). Par exemple, on verrait un rapatriement progressif du pouvoir de recrutement des personnels, du pouvoir budgétaire, du pouvoir d'orientation des politiques de l'enseignement supérieur des ministères autres (Fonction publique, Finances, etc.) vers le ministère de l'Enseignement supérieur. Par ailleurs, on s'attendrait à une décentralisation des pouvoirs budgétaire et académique vers la faculté et le département et une entière responsabilisation des dirigeants de l'université à différents paliers pour permettre à chacun de jouer son rôle. Dans ce sens, pour enrichir la réflexion à l'université, la Conférence des recteurs au Gabon, ne comptant que trois universités, gagnerait à être élargie aux doyens et directeurs généraux des établissements scientifiques et postuniversitaires. De la sorte, appuyée par une structure permanente composée des professionnels compétents et expérimentés, elle pourrait être une excellente cellule de réflexion pour le gouvernement dans l'orientation et la mise en œuvre des politiques universitaires. En revanche, une imputabilité des acteurs à tous les niveaux doit être introduite de manière explicite afin de rentabiliser les moyens humains, financiers et matériels que l'État met à la disposition des universités. Sans une réelle révision des relations entre les différentes composantes, le passage au LMD dans une structure trop centralisée pourrait davantage être problématique.

L'ouverture sur le monde, c'est l'internationalisation des diplômes et des compétences reçues en général. C'est permettre aux professeurs, chercheurs et étudiants de tisser des réseaux au sein de la société du savoir en émergence et ce, en particulier pour l'UOB. Dans ce sens, la reconnaissance des diplômes, l'apprentissage des langues, les technologies de l'information et de la communication sont des atouts majeurs dans cette ouverture. L'ouverture sur le monde, c'est aussi développer les relations avec ses voisins et le monde du travail, comme le suggèrent les personnalités rencontrées lors du séminaire de Libreville.

Conclusion

Nous avons abordé ce chapitre en nous appuyant sur les résultats de notre recherche sur le fonctionnement des universités gabonaises, sur

des documents réalisés dans le cadre du LMD dans la CEMAC et au Gabon, sur des opinions d'acteurs sociaux et sur notre expérience personnelle dans l'avènement de ce projet. Ainsi, nous avons d'abord fait référence au contexte difficile dans lequel on souhaite amorcer le passage au LMD à l'UOB. Ensuite, nous avons décrit les différentes activités entreprises par l'UOB dans le cadre d'un partenariat local et international. En retraçant le cheminement emprunté par l'UOB, nous avons montré également à quel point le passage au LMD à l'UOB et à la CEMAC est une préoccupation d'ordre politique dans la mesure où il semble qu'en Afrique, l'intégration de ce nouveau système ne peut se faire sans l'appui des autorités politiques, des acteurs sociaux et des universités extérieures, notamment celles du monde francophone. Notre analyse rappelle qu'il existe des contraintes majeures qui touchent la gouvernance de l'université, principalement en matière de relations de pouvoir entre les quatre pôles de gouvernance que sont l'État, l'université, les facultés et les autres organismes centraux de l'État. Ainsi, pour que le passage au LMD devienne une ressource capable d'aider à l'amélioration de la gouvernance de l'université, il est nécessaire de s'attaquer progressivement à la révision des relations de pouvoir dans la gestion de l'UOB par la création d'une politique d'ensemble. Cette politique viserait à décentraliser les pouvoirs dans la gestion de l'université pour permettre la participation et la responsabilisation des acteurs impliqués, et elle s'accompagnerait d'une imputabilité institutionnelle. Cette difficile transformation n'est pas impossible si l'on souhaite harmoniser l'université et la société gabonaise. C'est par l'implication et l'adhésion de la majorité des acteurs à cette politique de décentralisation et de responsabilisation qu'il est possible d'espérer que le passage au LMD devienne une ressource pour transformer le fonctionnement l'université gabonaise.

La déclaration de Bologne et ses incidences probables sur la formation à l'étranger des étudiants africains

PAR DAOUDA MAINGARI

*CHARGÉ DE COURS À L'UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ,
CONSEILLER CULTUREL À L'AMBASSADE DU CAMEROUN EN BELGIQUE*

Introduction

Le 19 juin 1999 à Bologne, les Ministres de l'Éducation de vingt-neuf pays européens – dont les Quinze – ont entériné une déclaration définissant une base de convergence européenne en matière d'enseignement supérieur pour le *xxi*^e siècle. Cette déclaration, dite Déclaration de Bologne, prévoit la réalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur pour 2010 au plus tard.

La mise sur pied de l'espace européen de l'enseignement supérieur est censée contribuer à l'intégration scientifique et culturelle dans une unification de l'Europe très marquée pour l'heure par des questions économiques et politiques. Elle entend harmoniser les études supérieures en Europe et encourager à la fois la mobilité des citoyens et leur intégration sur le marché du travail dans ce nouvel espace. Pour atteindre cet objectif, ses concepteurs entendent rendre comparables les diplômes délivrés et convergents les systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Les universités africaines pourront-elles continuer à travailler harmonieusement avec celles d'Europe si elles ne modifient pas leurs structures? Leurs étudiants ne souffriront-ils pas de rejet dans ce nouvel espace plus élargi et insoumis aux connexions qui ont jusqu'ici gouverné les relations entre universités du Nord et celles du Sud? Une intégration sous-régionale n'est-elle pas finalement le point de départ souhaitable d'une meilleure collaboration d'un espace universitaire dans le futur?

Objectifs de la déclaration de Bologne et mise en œuvre

Pour les promoteurs du processus de Bologne, l'objectif majeur du projet est de créer un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur dans lequel circuleront avec un maximum de liberté les étudiants, les chercheurs, les diplômés¹. Maître-mot de l'opération : la compatibilité et la transversalité des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. La réflexion commune sur cet enjeu est traversée par deux préoccupations majeures.

La qualité de l'enseignement

La qualité de l'enseignement est la première préoccupation. Elle fixe non seulement la qualité de l'enseignement mais aussi sa durée à l'échelon supranational. Avec sa mise en œuvre, des socles de formations standardisées remplaceront progressivement les années de cours traditionnelles et sa certification reposera désormais sur un modèle commun de compétences et de cycles de formation, harmonisé autour d'un axe Licence, Maîtrise, Doctorat encore appelé LMD.

Le premier cycle d'une durée de trois ans et comportant 180 crédits mènera au grade de « bachelier ». Une première année plus polyvalente, une deuxième plus spécifique, une troisième orientée vers la spécialisation. Et parce que des universités n'offrent que les deux premières années d'étude, la mobilité devra être garantie au sein de l'espace européen après l'obtention de 120 crédits (deux ans).

Le second cycle d'un ou deux ans avec 60 ou 120 crédits après le titre de « bachelier » mènera quant à lui au grade de « maître » ou « Master ». Il sera sanctionné par un travail de fin d'études et un rapport de stage ou un mémoire.

1. Dès mars 2000, réunis à Lisbonne pour une réunion extraordinaire du Conseil de l'Union européenne, les chefs d'État et de gouvernement d'Europe, conscients du bouleversement induit par la mondialisation et les défis inhérents à une nouvelle économie fondée sur la connaissance ont fixé un nouvel objectif pour l'Union dans la décennie : devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable de croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale, et à y mettre les moyens nécessaires.

Le troisième cycle d'une durée minimale de trois ans après le grade de « maître » sera prioritairement orienté vers la recherche.

Le système des crédits

La seconde préoccupation est l'instauration du système des crédits. Le « *European credits and transfert system* » (ECTS) est un système de crédits qui permettra de transférer et d'accumuler des modules de formations ou de points internationalement reconnus et définis. Un étudiant pourra à ce titre commencer ses études dans une université, continuer dans une seconde et les achever dans une troisième dans le même pays ou à l'étranger dès que les crédits validés seront reconnus compatibles avec les formations données dans chacune des universités.

Pour pousser les établissements à améliorer les formations proposées, des procédures d'évaluation de la qualité des cours sont déjà envisagées par la Commission européenne. Elles déboucheront à terme sur un système de certification géré par un organisme supranational évaluant une grille de compétences générales et spécifiques des formations dispensées par les universités et autres établissements d'enseignement supérieur. Ces établissements sont d'ailleurs appelés à fusionner en pôles pour atteindre la masse critique requise.

En uniformisant le « produit » européen d'enseignement supérieur proposé par les Hautes Écoles et les universités, les penseurs de cette approche entendent conférer à l'enseignement supérieur européen une visibilité accrue qui lui permettra de rivaliser avec ses homologues d'outre-Atlantique, d'Australie ou d'Asie. Qui plus est, avec la montée en flèche de l'enseignement universitaire à distance déjà proposé par des centaines d'universités anglaises, américaines ou australiennes de notoriété internationale, les grandes manœuvres commerciales ancrées sur les notions phares de mobilité, de compétitivité et d'employabilité ont largement commencé.

La mobilité permettra à la fois aux étudiants, enseignants et chercheurs de ce vaste espace de poursuivre des études dans les universités européennes de leur choix, de commencer des formations en un lieu pour les achever en un autre, etc. Cette démarche, dont les esquisses sont perceptibles à travers des programmes de bourses européennes,

Erasmus, Alfa, Tempus, Meda, Asia-Link ou Erasmus-mundus, deviendra progressivement la règle dans les universités en Europe².

La compétitivité permettra aux universités européennes de ne pas rester à la traîne dans un environnement où la notoriété des établissements et la qualité des formations attireront davantage des étudiants. Le développement des formations à distance à travers le e-learning et l'allègement des procédures d'inscription et de suivi des enseignements que les universités mettront en place au profit de leurs étudiants disséminés dans le monde feront partie des outils de compétitivité de l'espace européen par rapport aux universités anglaises et américaines déjà avancées dans ces domaines.

L'«employabilité» : ce néologisme francisé mais de source anglo-saxonne (*employability*) aidera, selon les responsables publics et politiques, à rentabiliser l'investissement consenti par la société et par l'étudiant dans les études supérieures. Pour l'employeur et le marché, cette rentabilité se mesure d'abord à l'adéquation entre les exigences du marché de l'emploi et les performances ou aptitudes, y compris comportementales, acquises par les jeunes au cours de leur scolarité.

Les risques pour la formation de niveau supérieur dans le monde et en Afrique

Les risques pour le monde en général

Le danger de cette opération se situe en premier lieu dans l'absence de contrôle objectif par l'autorité publique des missions attribuées aux institutions d'enseignement supérieur et des niveaux aléatoires de formation atteints. Cela conforte les tenants de la privatisation de l'école à exiger une régulation rapide du secteur selon les règles du marché. À partir de mars 2003, l'Organisation mondiale du Commerce (OMC) a mis sur la table des négociations commerciales l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS). Parmi ces services que le Grand

2. L'U.E avec ses programmes Socrates et Leonardo et leurs sous-programmes Erasmus, Comenius et Lingua pour le premier et Petra, Comett, Force pour le second, contribue aujourd'hui de manière indéniable à la mobilité des étudiants et des chercheurs et à la coopération entre institutions scolaires et universitaires.

Marché voudrait absorber, figure ce qui est encore appelé l'« exception éducative » en raison de la volonté de chaque pays de rester souverain dans ses choix éducatifs et culturels. On imagine avec peine comment la puissance publique peut résister devant l'internationalisation et la globalisation dans tous les segments de la vie sociale, y compris le secteur de l'éducation.

Dans le sillage de l'Accord Général sur le Commerce des Services, le processus de Bologne pourrait donc entériner à brève échéance la présence des lobbies professionnels et d'intervenants extérieurs (contrôleurs, certificateurs, etc.) dans la définition et l'organisation des programmes et des contenus d'enseignement. L'État, à qui reviennent de manière traditionnelle les choix politiques des formations au niveau national, pourrait perdre ses prérogatives et son pouvoir de décision au profit des cabinets de consultants indépendants ou d'autres instances non étatiques nationales ou internationales. Cette tendance risque à la longue d'imposer les formations commercialisables et d'occulter toutes les autres missions essentielles d'éducation que l'école, sous le contrôle de l'État, remplit en marge de la formation professionnelle.

En second lieu, il importe de faire attention à toute dérive utilitariste de l'enseignement. Le développement actuel des offres de formation et leur confinement au monde de l'entreprise mettent davantage l'accent sur la compétence pratique et le savoir-faire marchand au détriment de tout ce qui peut avoir trait au savoir non marchand et pour ainsi dire à la culture. Déjà, le financement de la recherche dans les universités et dans les Grandes Écoles est souvent l'œuvre des grands groupes industriels qui, par des primes, le financement de chaires en leur nom, parviennent à imposer leur volonté plutôt que d'aider à la constitution des corps de savoirs, au développement de la culture et à l'élévation du niveau général d'éducation.

Et il n'y aurait d'ailleurs aucune raison fortuite à cela. La programmation de la recherche et les préoccupations scientifiques à l'échelle internationale survalorisent les recherches économiquement rentables au détriment des savoirs purement culturels. Au niveau européen par exemple, sur les grands thèmes du programme cadre de la recherche (huit au total), plus de la moitié visent à accroître l'emploi et la compétitivité de l'Europe. On y dénombre entre autres, les sciences du vivant et la biotechnologie, les nanotechnologies et les nanosciences, l'aéronautique et l'espace, la qualité et la sûreté alimentaires, l'intégration des

femmes dans la recherche, le développement durable, les changements planétaires et les écosystèmes, etc.

Les risques spécifiques à l'Afrique

Excepté le caractère international de la Déclaration de Bologne, le souci de mobilité, de compétitivité et d'employabilité qu'elle entend mettre sur pied est déjà en vigueur dans plusieurs universités africaines³. Il apparaît cependant nécessaire de relever quelques risques que la Déclaration de Bologne pourrait représenter pour les universités du Sud si aucune mesure n'est prise rapidement.

Le premier serait la difficulté d'accès des étudiants africains à un niveau supérieur de formation en Europe si des passerelles et des systèmes de validation des crédits ne sont pas pris en compte ou n'ont pas été négociés. Les statistiques de l'OCDE indiquent que la plupart des étudiants africains qui poursuivent leurs études en dehors du Continent vont prioritairement en Europe (ACP 2004). Cela obligerait les étudiants du Sud à ne se rendre en Europe que pour commencer un cycle mais non l'intégrer à un niveau intermédiaire comme le feraient des étudiants européens. Des problèmes d'équivalence des diplômes, de reconnaissance des formations dans les secteurs des sciences médicales ou fondamentales, déjà récurrents lors des demandes d'inscription pour les étudiants du Sud risquent de devenir encore plus aigus si des négociations ne sont pas engagées entre les régions Nord et Sud par la signature de conventions ou de lois-cadres.

Le second serait l'asphyxie progressive des universités du Sud si le système d'enseignement à distance, de validation et de collation des

3. Au Cameroun par exemple, la Loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'Enseignement supérieur souligne de manière explicite la nécessité de l'adaptation continue de la formation aux besoins du marché de l'emploi, l'accroissement de l'offre d'enseignement supérieur avec le concours de l'initiative privée, l'organisation des enseignements de manière à rendre possible les passerelles entre les différentes filières et institutions nationales de formation. Au Maroc, la Loi 01/00 portant organisation de l'enseignement supérieur et adoptée par les deux chambres en mai 2000 assigne de nouvelles missions à l'Université avec pour objectif stratégique de faire de l'enseignement supérieur l'instrument majeur du développement national. C'est aussi le cas au Sénégal à travers les deux lois d'orientation de l'éducation nationale sénégalaise numéros 71-36 du 3 juin 1971 et 9-22 du 30 janvier 1991. Dans cette dernière, la notion d'enseignement polyvalent et faisant référence à la professionnalisation est largement évoquée.

grades académiques ne s'entoure pas de précautions utiles. La mise sur pied de l'espace européen de l'enseignement et de la recherche s'accompagnera en effet de l'ouverture d'un large éventail de campus et d'universités virtuelles proposant des formations de tout genre. Les universités des pays en développement risquent d'en pâtir en raison de leur faiblesse technologique pour rivaliser en offres de formation avec celles des pays du Nord. Des étudiants préféreront obtenir des diplômes avec des labels d'institutions de grande renommée si la possibilité leur est donnée de s'inscrire via le Net et de suivre la formation à partir de leur pays sans avoir à dépenser quoi que ce soit pour le séjour à l'étranger.

La troisième serait l'accroissement des restrictions à l'entrée sur le territoire européen des étudiants africains qui souhaiteraient malgré tout se retrouver sur les campus des universités du Nord. De même que le rejet d'une demande d'immigration faite dans un pays membre de l'espace Schengen est valable dans tous les autres pays de l'espace, il n'est pas exclu qu'un étudiant ayant vu sa demande d'inscription pour une formation supérieure refusée dans une université européenne tombe sous le coup du refus d'accès à toutes les autres universités européennes. Bien que les politiques d'admission dans les États membres de l'UE à des fins d'éducation ou de formation soient restées relativement ouvertes, conformément à une résolution du Conseil de l'Union européenne du 30 novembre 1994, la vigilance reste de mise⁴.

La quatrième serait le déficit de renommée et de compétitivité internationales pour les universités africaines. En effet, si elles ne trouvent pas des voies susceptibles de permettre aux jeunes en fin de second cycle de s'orienter davantage vers elles que vers des universités étrangères et d'accueillir un nombre croissant d'étudiants étrangers sur leurs campus, elles pourraient ne plus compter sur l'échiquier des institutions dispensatrices de savoir et ancrées dans la recherche scientifique et prospective. Cela appelle nécessairement à court terme, la création

4. En 2001 déjà, et en dépit de la campagne médiatique sur le grand nombre d'étudiants africains dans les universités européennes, une étude de l'Organisation internationale des migrations (O.I.M.) sur les migrations d'étudiants indiquait que de l'ensemble des étudiants étrangers dans les pays de l'OCDE, l'Afrique subsaharienne n'en représentait que 5,9 %. C'est dire combien malgré la volonté manifeste d'ouverture de l'espace de la formation aux étrangers, des restrictions peuvent prendre des formes diverses pour éviter l'arrivée des étudiants africains dans les universités européennes.

dans les espaces économiques régionaux en Afrique, des pôles d'excellence universitaire dans le cadre de la coopération sous-régionale.

Ces quelques éléments suffisent à montrer que même si la déclaration de Bologne ouvre un éventail de formations et permet à tout étudiant inscrit dans une université de pouvoir se déplacer dans les autres institutions membres d'un pôle, il reste que les complications pour l'accès aux universités européennes vont davantage se multiplier pour les étudiants du Sud. Déjà, les politiques de reconduction aux frontières dans le cadre de la lutte contre l'immigration clandestine en Europe pourraient faire comme victimes collatérales les jeunes étudiants, futurs cadres et acteurs de développement de leurs pays qui veulent se former à l'étranger.

Nécessité de la coopération sous-régionale pour une meilleure intégration en Afrique et dans le processus de Bologne

Nécessité de la mise sur pied des pôles d'excellence universitaire

L'impossibilité d'avoir dans chaque pays les structures et les équipements nécessaires pousse les uns et les autres vers des pays développés. S'il est difficile pour chaque État de supporter les coûts élevés des investissements en équipements des centres de recherche, ce constat devrait tout au moins favoriser, comme le souligne Yalacé Kaboret « le regroupement en pôle d'excellence sous-régionale dont les capacités devront être renforcées pour qu'il contribue à "fixer" dans leur pays, les intellectuels de haut niveau en favorisant des échanges et des collaborations » (Kaboret 2000). L'un des objectifs des pôles d'excellence universitaire pourrait alors être de convenir d'une plate-forme de formations qui convergent vers des préoccupations socio-économiques communes.

En dénonçant des logiques des systèmes qui favorisent le maintien des formations universitaires isolées les unes par rapport aux autres et leur distanciation par rapport aux préoccupations de leur environnement, les pôles universitaires pourraient réconcilier l'université et la société et faire de cette institution le creuset d'où émergent des idées innovantes et socialement utiles. Un système universitaire cloisonné et

déconnecté des réalités sociales reste de toute évidence un terreau fertile au carriérisme des enseignants. Si les moyens mis à sa disposition n'y sont pas considérés comme des investissements créateurs de richesses mais comme des dépenses de prestige, alors son personnel délié de toute obligation formelle de résultat, perd en motivation et en compétitivité. Faute d'effets de sens, l'institution perd en effets de force et devient à la longue un poids pour le contribuable.

Mais l'effort de regroupement si souhaité a souvent buté sur les peurs collectives liées aux incertitudes de l'avenir et a entraîné la création partout sur le continent de micro-universités nationales. Par ailleurs, la précarité politique des pays d'Afrique, comme en témoignent la vague des coups d'État⁵ et les conflits entre pays, a renforcé chez les politiques la tentation d'ériger son université chacun dans son pays, pour prévenir des arrêts de cours liés aux troubles inter ou intra-étatiques et, chez les chercheurs prudents, la tentation de l'expatriation.

Validation des enseignements par un système d'équivalences

La mobilité transnationale croissante des universitaires et des professionnels rappelle la nécessité de mettre en place une structure internationale de contrôle de qualité qui aura pour mission de mettre à l'échelle régionale un minimum de normes communes à tous les pays à l'image du processus de Bologne. La mise en œuvre des systèmes de reconnaissance des formations et des diplômes et de rigoureuses politiques d'évaluation de la qualité des enseignements dans chaque pays assureront la confiance mutuelle indispensable à la validation des études effectuées à l'étranger. Une telle option permettra, à n'en pas douter, d'ouvrir aux jeunes diplômés des universités de réelles possibilités d'études et de travail non seulement dans l'espace sous-régional et régional mais aussi avec une valence positive, dans les nouveaux espaces de formation européens en constitution. Pour avoir du sens, cette démarche devra se donner une double préoccupation : ancrer les étudiants africains dans les réalités de leur pays et de leur région, d'un côté ; favoriser leur ouverture vers des cadres internationaux de formation, de l'autre.

5. Actuellement, encore divers pays ACP sont sanctionnés par l'Union européenne pour raison de coups d'État et de non respect des Droits de l'Homme.

Au niveau de l'ancrage national et régional, l'élément d'appréciation des équivalences devra davantage porter sur les finalités que sur les références à des catégories étrangères. Elle devra par conséquent éviter toute extraversion de l'université ou toute démarche qui, explicitement ou implicitement, ferait d'elle le prolongement en milieu africain des universités européennes dans leurs conceptions et dans leur vision du monde.

Une impulsion décisive dans ce sens a déjà été donnée par la création par l'UNESCO des bureaux régionaux d'éducation et des programmes régionaux d'innovation éducative, qui selon les besoins, ont permis de choisir parmi un éventail de solutions et d'adapter, encore plus, l'action pratique aux problèmes essentiels du pays ou de la région. Cette démarche pourrait être liée à l'établissement des mécanismes institutionnels permanents d'échanges internationaux et régionaux d'informations sur les expériences nationales en matière de conception de politiques et d'application de réformes, de programmes, de structures et d'orientations curriculaires.

Au niveau de l'ouverture sur le monde, la question de la validité de plein droit ou de l'équivalence des diplômes devra être posée non en termes des contenus mais en termes de niveau d'exigence théorique et méthodologique. Il s'agira de faire équivaloir le niveau des enseignements et la qualité de l'encadrement. Les pays partenaires européens auront dans cette optique un rôle majeur à jouer : celui de lever dans les esprits l'éventualité d'une remise en cause de la validité d'un diplôme ou d'un enseignement si tel ou tel point des programmes des centrales métropolitaines était modifié. Il est certes possible que des réajustements s'opèrent dans le cadre des accords de programmes mais qu'ils ne suscitent pas la remise en cause totale d'un système ou sa non-reconnaissance.

Il est évident que les éventuelles angoisses des étudiants du Sud dans leur espoir de confronter leurs connaissances à celles des étudiants d'autres espaces géographiques ne peuvent être levées si aucune garantie ne leur est donnée sur la portée d'une filière de formation, les titres obtenus à l'issue de cette formation et si celle-ci n'est pas un piège dans un système clos qui n'ouvre sur aucun horizon international de formation. Leurs angoisses traduisent au niveau individuel les craintes que les systèmes africains d'enseignement supérieur refoulent en permanence lorsqu'ils prennent conscience de leur ballottage entre deux options antagonistes que sont l'arrimage et le décrochage.

Rester arrimées induit pour les universités du Sud le partage des programmes occidentaux avec des modèles et codes communs. Les universités arrimées se retrouvent ainsi dans l'obligation de subir des choix décidés et pensés ailleurs mais où le simple fait de l'identité des programmes leur donne un semblant de modernité. Décrocher signifierait pour elles un aveu d'incapacité à maintenir le niveau minimum de compétitivité exigé des universités modernes, tout comme il signifierait leur choix de fonctionner en marge des normes requises. Leur retrait les situerait définitivement dans une logique d'autarcie au moment où la plupart des institutions d'enseignement supérieur tendent à s'ouvrir vers une économie de la connaissance. Il importe par conséquent, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, de favoriser le désenclavement des universités africaines par un accompagnement méthodique à travers le renforcement des capacités académiques locales et par la coopération Sud-Sud et Nord-Sud avec à la clé, l'assurance que les diplômes délivrés ne déboucheront pas pour leurs titulaires sur une impasse. De ce point de vue, la mise en œuvre de l'espace européen de l'enseignement supérieur devra, dans sa démarche de coopération avec les pays du Sud, rassurer les individus et les institutions sur les angoisses énumérées ci-dessus.

Mobilité des enseignants et des chercheurs

Il importe par ailleurs d'encourager la mobilité des enseignants et des chercheurs. Les efforts de regroupements économiques en Afrique pourraient, si besoin était, servir de tête de pont à une intégration culturelle et universitaire, ce qui pour l'heure, semble encore poser d'énormes problèmes aux politiques. Qu'il s'agisse des régions Afrique centrale, Afrique de l'Est, Afrique du Nord, Afrique australe, Afrique de l'Ouest telles que définies par la Banque africaine de Développement ou des regroupements plus spécifiques comme la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (CEMAC), la Communauté économique des pays des Grands Lacs (CEPGL), la Communauté économique des États de l'Afrique centrale (CEEAC), la Communauté de l'Afrique de l'Est (EAC), la Communauté pour le développement de l'Afrique australe (SADC) (BAD 2000), la mise sur pied des institutions de formation régionales en leur sein reste encore problématique.

Une volonté affirmée dans ce sens pourrait pourtant faciliter la mobilité des universitaires dans la région et maintenir sur place les cerveaux tentés par l'expatriation. C'est l'optique dans laquelle s'engage la CUD, organisme belge de coopération universitaire au développement qui, dans son deuxième plan quinquennal 2003-2007, met l'accent sur la formation de doctorants et la mise en réseaux des universités du Sud pour réaliser efficacement l'objectif de lutte contre la pauvreté. C'est aussi l'un des objectifs du cadre commun de coopération avec les pays tiers en éducation supérieure de l'Union européenne notamment la mise en réseaux des institutions qui ouvrent à une dimension internationale, la coopération durable entre régions dans le respect du principe de subsidiarité.

En harmonisant les normes économiques et en stimulant les marchés, les besoins de formation face à l'attente d'un marché désormais plus étendu donneraient plus de possibilités aux cadres de chacune de ces régions comme c'est le cas avec les Européens dans la perspective du processus de Bologne ou dans d'autres regroupements économiques entre pays du monde comme l'Association Européenne de libre-échange (AELE), l'Association latino-américaine de libre-échange (ALALE), l'Accord de libre-échange d'Amérique du Nord (ALENA), l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE), la *Caribbean Community and Common Market* (CARICOM) ou en Amérique du Sud où les Ministres de l'Éducation des pays du *Mercado Común del Sur* (MERCOSUR) ont défini un cadre initial de politiques d'accréditation pour faciliter la circulation des professionnels des pays membres à l'intérieur de leur marché.

Cette circulation ne sera plus dense et mieux étoffée que si les universitaires chargés de l'animer sont de qualité. À cet effet, une action significative en faveur du retour en Afrique des nombreux cerveaux qui s'expatrient vers d'autres cieux pourrait renforcer les compétences restées sur place dans cette démarche⁶. Une telle approche permettrait

6. Le Kenya par exemple perd en moyenne vingt médecins chaque mois au profit de meilleurs emplois à l'étranger (Voir Panapress www.panapress.com du 24/08/2001). En février 2000, la Commission économique pour l'Afrique (CEA) avait tenu une conférence de trois jours à Addis Abeba pour réfléchir aux moyens de retenir les spécialistes africains sur le continent. Selon elle, quelque 27 000 intellectuels africains ont émigré vers les pays développés entre 1960 et 1975. Entre 1985 et 1990, ce nombre a atteint 60 000 et la moyenne est depuis de 20 000 par an. Le 26 juin de la

d'éviter leur fuite vers des horizons plus attractifs. Il importe par conséquent de prendre en considération leurs exigences par rapport à leurs conditions de vie et de travail (Bassole 2002), de renforcer leurs capacités et celles des institutions universitaires nationales et sous-régionales (UNESCO 1998c).

Conclusion

La mise sur pied de l'Espace européen de l'enseignement et de la recherche facilitera, à coup sûr, l'intégration des chercheurs et des étudiants mais rendra paradoxalement difficile par ses mécanismes internes l'accès de nouveaux étudiants africains sur le territoire ou dans des établissements constitués en pôles. Méconnaître ces réalités ou se refuser de risquer des solutions mettra à mal non seulement les efforts des États et des organismes internationaux de développement mais aussi toute l'architecture politique que les initiateurs du NEPAD entreprennent pour favoriser un partenariat vertueux entre les pays les plus industrialisés du monde et l'Afrique.

Lenjeu de l'intégration régionale est bien sûr de maintenir la paix, d'accroître la prospérité, de réduire les inégalités et de réaliser les objectifs internationaux de développement. Cela implique en priorité le développement d'un sentiment réel d'appartenance à une même communauté d'intérêts et nourrie par un esprit de solidarité transnationale. Une évolution des mentalités reste à cet effet indispensable pour dessiner la nouvelle configuration des frontières sous la forme d'une nation déterritorialisée. La mobilité internationale des enseignants, des étudiants et des chercheurs peut y contribuer efficacement.

même année, les ministres africains des finances avaient déclaré lors d'une réunion régionale organisée par la Fondation africaine pour le renforcement des capacités que le manque de débouchés sur place et la demande croissante de compétences à l'étranger a transformé la fuite des cerveaux en hémorragie. Les réunions d'Addis Abeba et de Lusaka ont toutes deux réclamé des gouvernements africains qu'ils améliorent les conditions des professionnels locaux et exploitent mieux leurs compétences au service du développement.



Le campus universitaire de Ouagadougou : de l'injonction globale à adopter le LMD aux réalités locales

PAR GÉRALDINE ANDRÉ

CHERCHEUSE AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES CATHOLIQUES DE MONS

Introduction

Les universités africaines francophones sont confrontées depuis un peu moins d'une décennie à la construction « d'un espace mondial de l'enseignement supérieur » (Charlier, Croché 2004b). Percevant progressivement les enjeux qui sous-tendent cette évolution, elles subissent une sorte d'injonction à mettre en branle un processus similaire au modèle européen, lequel semble faire école à une échelle mondiale. Dans le même temps, elles doivent faire face à des problèmes qui leur sont propres : accroissement massif de leurs effectifs, gestion des flux de leurs étudiants dans un contexte marqué par la rareté des ressources économiques, humaines, matérielles et logistiques et dominé par les politiques des organisations internationales qui imposent un impératif de rentabilité des investissements opérés en éducation et accordent une attention prioritaire à l'éducation de base.

Ce chapitre rend compte d'une enquête de terrain de type ethnographique réalisée sur le campus de l'Université de Ouagadougou au cours des mois de juillet et août 2005. L'objectif premier était d'observer les attitudes et les discours des agents de cette communauté universitaire à l'égard de la mise en œuvre du LMD au sein de l'enseignement supérieur burkinabè : les responsables en charge du projet, les professeurs, les étudiants. Sur le terrain, il n'a pas été aisé d'obtenir des réactions sur le système LMD ni de la part des responsables et des enseignants ni des étudiants. La difficulté éprouvée par nos interlocuteurs à émettre un

avis sur le LMD est loin d'être insignifiante, elle doit être interprétée en prenant en compte la situation périphérique de ce campus africain par rapport à des politiques éducatives dont l'orientation se décide dans des capitales occidentales et concerne l'ensemble des pays.

Contrairement à ce qui avait été projeté au départ, je n'ai donc pas pu étudier « l'arrangement local » (Boltanski 1999 : 307), entendu comme la façon dont les Ouagalais installent concrètement le modèle du LMD dans leur université, dont ils composent avec les contraintes qu'il apporte et les possibilités qu'il dévoile. Tout au long de l'analyse de la manière dont la communauté universitaire de Ouagadougou reçoit le système LMD, j'ai centré mon attention, comme le propose Arjun Appadurai, sur l'imagination de ceux qui ont été rencontrés dans la conjoncture de la mondialisation (Appadurai 2001). Il s'est d'abord agi de saisir l'objet réel des préoccupations des agents interviewés. L'organisation de leurs propos amène à les distribuer en deux groupes, d'un côté les responsables locaux en charge de la mise en œuvre du LMD et les enseignants, de l'autre côté, les étudiants. Mais aussi, il a été question d'éclairer la manière dont ils se pensent, se représentent et se présentent dans leurs différences avec les universités du Nord et dans leurs relations avec leurs partenaires occidentaux. Le recours à cette grille de lecture appliquée aux interviews recueillies sur le campus de Ouagadougou permet de dégager quelques réflexions sur la situation de l'enseignement supérieur des pays francophones d'Afrique de l'Ouest confrontés de fait à un mouvement de globalisation.

De l'Université de Ouagadougou et du LMD : de l'injonction à l'« auto-injonction »

L'enquête de terrain que j'ai effectuée en juillet 2005 visait à éclairer la réaction de l'Université de Ouagadougou face à l'injonction qui lui était faite de passer au LMD. Pour ce faire, j'ai rencontré certains membres du personnel universitaire en charge de la mise en œuvre du projet, ainsi que des responsables au siège ouagalais du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES). Ce dernier a eu un rôle historique en matière d'harmonisation de l'enseignement supérieur dans les anciennes colonies et, par ailleurs, il s'est distingué, lors

d'un séminaire relatif au LMD en mars 2005, (Séminaire sur la gouvernance universitaire, Yaoundé, mars 2005), comme une des trois associations régionales aux côtés de la Conférence des recteurs d'universités francophones d'Afrique et de l'Océan indien (CRUFAOCI) et de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), appelées à jouer un rôle central en vue de dégager une voie africaine d'appropriation de la réforme LMD. Enfin, cinq enseignants ont accepté de se laisser interviewer au sujet du LMD et de la construction d'un espace mondial de l'enseignement supérieur.

Quels constats et réflexions pouvons-nous dégager de ces différentes rencontres? D'abord, le passage au LMD figure dans les déclarations de l'université à titre de projet pour la seconde moitié de la décennie 2000-2010. Néanmoins, la manière dont il transparait par exemple dans les documents internes à l'université ou dans les discours des agents interrogés indique que sa mise en œuvre relève plus de la coopération internationale que de l'université elle-même. En effet, il a été intégré dans le Plan stratégique quinquennal de développement institutionnel de l'Université de Ouagadougou 2005-2009 où l'amélioration de la qualité des enseignements est visée à travers «le renforcement du système d'enseignement modulaire, la réforme des premiers cycles des formations par la constitution des troncs communs les plus larges possible, la réforme des cycles doctoraux par l'adoption du système Licence-Master-Doctorat (ou système 3-5-8)» (MESSRS-Université de Ouagadougou 2005:16). Mais les principes guidant cette nouvelle organisation des études ne sont pas explicités: elle n'est pas articulée à l'uniformisation sous-régionale et/ou internationale des modèles d'enseignement supérieur; le «plan d'action stratégique d'ouverture vers les institutions universitaires et de recherche scientifique par la mise en œuvre d'une politique de coopération dynamique» (idem: 19) n'y fait nullement référence. D'autre part, les responsables locaux des coopérations universitaires et internationales semblent plus avoir été conduits par leurs partenaires internationaux à prendre connaissance du système LMD qu'inscrits dans une dynamique propre et autonome d'appropriation du système LMD sur leur campus universitaire:

«Suite à des rencontres et des séminaires avec les acteurs de la coopération universitaire et internationale, avec l'AUF par exemple, on a établi une commission LMD et des comités par UFR avec les trois vice-

présidences, les directeurs de chaque UFR et certains directeurs centraux, des chefs de département et des délégués étudiants. » (Responsable A. de la coopération universitaire, juillet 2005).

« En mars passé [2005] la coopération française a convoqué les universités du CAMES pour présenter dans des exemples, deux français [...] et quand même un africain, une université marocaine, le système LMD et elle a recommandé au CAMES d'étudier le passage à ce système. Puis les 7 et 8 avril, la coopération universitaire a montré à nouveau dans des exemples cette architecture pédagogique. [...] Au mois de mai 2005, l'une des questions qui étaient à l'ordre du jour au Conseil des ministres, c'était le LMD. Les ministres ont demandé des propositions, mais en tenant compte de nos réalités. » (Responsable A. du CAMES, juillet 2005).

Quoi qu'il en soit de son pilotage extérieur, ces responsables et ces enseignants estiment que le passage au LMD est inévitable. Il importe de saisir les raisons de ce jugement, qui paraît essentiellement désabusé et résigné, d'autant plus qu'ils semblent appréhender le passage au LMD plus comme une contrainte que comme un choix positif autonome :

« On est obligé de suivre, on n'a pas réellement le choix. Ou bien ? L'avons-nous, ou bien ? Car pour maintenir [...] le même partenariat qu'on a pour le moment avec le nord, les échanges internationaux, toutes ces choses qu'on a encore pour le moment, on doit s'aligner sur vous autres, sinon on serait seul dans la course de la mondialisation. Il faut qu'on puisse nous enseignants, nos étudiants avoir les mêmes possibilités, les mêmes contacts, les mêmes possibilités d'échange. Ils ne sont déjà pas nombreux, alors si on n'entre pas dans la course, ... » (Professeur K. à l'Université de Ouagadougou, juillet 2005).

« L'harmonisation mondiale du supérieur, pour nos ministres, c'est un alignement inéluctable de nos universités parce que vous vous êtes en avance dans ce processus-là, donc on ne peut pas décider de rester en dehors de tout ça. Il faut harmoniser avec nous pour que nous, les pays africains, on prenne en mains nous-mêmes nos universités. Et puis le système LMD, c'est un modèle en phase avec la situation internationale aujourd'hui, une situation d'échanges et de circulation des professeurs, des étudiants, des savoirs car alors là peut-être nous serons en conformité. [...] C'est comme pour maintenir un équilibre. » (Responsable A. du CAMES, siège de Ouagadougou, juillet 2005).

Ainsi, au fur et à mesure qu'on les interroge sur la mise en œuvre du LMD dans leur université et plus largement dans les universités africaines, les agents interrogés sont conduits à se penser et s'imaginer dans la conjoncture mondialisée. Cette représentation de soi dans un complexe global s'effectue sur la base d'un processus qui émane du Nord. Cela conduit à une comparaison entre les systèmes d'enseignement en présence, comme en témoigne la structuration binaire des discours ci-dessus : nous-vous, nos universités-vos universités, nos réalités-vos réalités. Dans cette perspective, il s'agit d'un alignement contraint des systèmes périphériques sur un centre. En effet, les positions en présence ne sont pas perçues comme égalitaires : elles sont distribuées sur une ligne verticale en haut de laquelle se situent les enseignements supérieurs européens et en bas de laquelle se trouvent les universités africaines francophones. Il n'est donc pas question d'un processus à l'entrée duquel les responsables et les enseignants du Sud se sentiraient au même niveau que leurs partenaires du Nord. Néanmoins, l'isolement n'est pas envisageable parce qu'il ne ferait qu'accroître le déséquilibre des positions. Par conséquent, le LMD surgit et s'impose comme le standard obligé de la mondialisation. Il n'est nullement remis en question : il porte des principes d'équivalence qui permettent de rendre compatibles et cumulatifs les enseignements dispensés dans des universités dont les modes de fonctionnement sont très distants l'un de l'autre. Si effectivement le LMD est porteur d'un ensemble de contraintes et est amené par une injonction, nos interlocuteurs s'approprient cette injonction, en font leur objectif propre. Ce faisant, ils intègrent des contraintes nées ailleurs, dans des contextes où elles ont du sens et sont utiles et ils tendent à les naturaliser, alors même que certaines de ces contraintes sont vraisemblablement dénuées de sens ou inapplicables dans des universités africaines. Ils s'assignent la responsabilité de leur insertion dans un processus sur lequel ils n'ont pas eu prise et n'ont toujours pas de réelle emprise. Il ne leur a pas été demandé de choisir ou de refuser le LMD, ils sont tout au plus appelés à adapter le modèle pour dégager la version africaine du LMD. Cette nouvelle organisation des études porte implicitement des critères de valorisation des universitaires, qui atteignent nos interlocuteurs. La bonne formation universitaire est celle qui a intégré des périodes d'études à l'étranger. La plupart se retrouvent dans ce critère, n'en sont que plus favorables à un passage des universités africaines au LMD en

espérant que le système renforcera les mobilités, les aidera eux aussi à être davantage mobiles.

Pourtant, les responsables et les enseignants n'ont pas manqué de souligner les sérieux obstacles qui s'opposent à la mise en œuvre d'un tel système. Appréhendée dans sa différence avec les universités du Nord, la situation particulière de leur enseignement supérieur face au passage au LMD était d'ailleurs la source de profondes inquiétudes :

« Il faudra beaucoup de soutien et d'aide de votre part parce que nous n'avons pas les mêmes ressources humaines, financières, matérielles, il va falloir trouver les mêmes crédits, établir des modules, le matériel adapté. Nos universités ne vont pas au même rythme. Mais de toute façon, ça concerne un système de mondialisation au niveau universitaire et c'est [...] une dimension que nous avons intégrée depuis la refondation. » (Responsable B. de la coopération universitaire, juillet 2005).

« Mais comme je l'ai compris, c'est un système qui paraît très complexe pour le mettre en œuvre chez nous parce qu'il faut des moyens financiers, humains, logistiques, beaucoup de ressources, des gens informés, au fait de la chose, beaucoup de choses qu'on n'a pas comme chez vous. Nos universités ne sont pas au même niveau que les vôtres. En fait, nos ministres devraient se demander si on est prêt, parce qu'on vient d'une refondation, mais pourtant ils n'ont pas le choix. Il y a pourtant des réalités différentes : vos réalités et nos réalités [...] Donc on ne pourra pas le faire seul. Il faudra votre soutien et votre accompagnement. » (Professeur D. à l'Université de Ouagadougou, juillet 2005).

Pour les responsables et les enseignants, les difficultés liées aux réalités et au fonctionnement de leur enseignement supérieur font obstacle à la mise en œuvre du LMD. Dans leur discours, parallèlement à la mise en avant de certains atouts de leurs universités, transparait ainsi une incertitude quant à leurs capacités actuelles à s'inscrire dans un tel processus et à exécuter efficacement l'injonction de s'aligner sur le LMD, de sorte qu'ils sont contraints à solliciter de l'aide pour réaliser un processus qu'ils n'ont ni souhaité, ni choisi.

Mais de toute évidence, pour ces agents, le LMD s'impose parce qu'ils se positionnent d'emblée non pas au départ de leurs réalités et de critères qui leur sont propres, mais bien selon le contexte de mondialisation, à travers des référents extérieurs. Ainsi, quelle que soit leur

situation locale, ils accordent une priorité à ce qui se joue au niveau global, plus précisément à ce qui a trait aux relations avec le Nord.

De quelques réalités de l'université de Ouagadougou : le discours des étudiants entre méconnaissance et indifférence

De la méconnaissance estudiantine

Nous venons de le voir, le LMD a provoqué une responsabilisation sans emprise, il a contraint les professeurs africains à solliciter de l'aide pour en installer les principes dans leur institution. Il est avant tout porté par une injonction forte et aveugle qui l'impose aux responsables et aux enseignants sur le campus universitaire de Ouagadougou sans le moindre égard pour les réalités et les spécificités de l'enseignement supérieur burkinabè. Ces responsables ont exprimé une soumission sans doute pleine de ruses, d'opportunisme et d'arrière-pensées par rapport à ce qui leur vient du monde des bailleurs. Au premier abord, les étudiants semblent avoir une attitude sensiblement différente, ils s'évertuent à souligner les enjeux locaux, ils s'interrogent sur la pertinence d'introduire le modèle du LMD au sein de leur Université.

À première vue, les étudiants¹ ouagalais manifestent une grande indifférence par rapport à ce qui se prépare, d'autres préoccupations semblent les mobiliser. Cependant, cette indifférence n'est que coquetterie ou pudeur, elle traduit d'abord une méconnaissance de ce qui se joue. C'est apparu de façon évidente quand des membres des deux principaux syndicats étudiants² nous ont rejoints et que l'attention de tous s'est immédiatement centrée sur eux. Il était attendu que ces étudiants supposés informés, engagés et politisés livrent leur analyse de la situation particulière de leur campus universitaire, mais aussi et surtout de son imbrication dans des dimensions plus larges : socio-économiques,

1. J'ai passé plusieurs après-midi sur le campus de Ouagadougou en juillet 2005 et eu de brèves discussions sur le LMD avec une trentaine d'étudiants dont la majorité m'a renvoyée aux syndicats étudiants.

2. L'UGEB (l'Union Générale des Étudiants Burkinabè) et l'UNEF (l'Union Nationale des Étudiants du Faso).

sociopolitiques à un niveau national et international. Ils sont issus de l'UGEB (l'Union Générale des Étudiants Burkinabè) et de l'UNEF (l'Union Nationale des Étudiants du Faso). L'UGEB est la plus ancienne organisation étudiante burkinabè. Autrefois appelée UGEV (Union Générale des Étudiants Voltaïques), elle est née suite aux revendications anti-hégémoniques de la FEANF (Fédération des Étudiants d'Afrique Noire Francophone). Elle est apparue dans les années 1960 et s'est progressivement distinguée comme un acteur porteur de revendications propres au corps étudiant, mais aussi comme une force sociopolitique importante, surtout à partir des années 1970, au moment où l'enseignement supérieur s'est développé de manière significative au Burkina Faso (Bianchini 2004). Quant à l'UNEF, c'est une association étudiante apparue plus tardivement suite à la longue grève de 1997 (Bianchini 2004), dans son opposition aux réactions jugées parfois trop violentes des membres de l'UGEB.

De manière surprenante, les opinions des membres de ces deux organisations ne se différencient pas tellement de celles observées chez les étudiants ordinaires : pas de contestation du processus, une sorte d'indifférence à l'égard du sujet qui en exprime aussi la méconnaissance. Pour confirmer la distance entre les préoccupations des étudiants et le LMD, on peut ajouter que les publications de l'UGEB³ n'y ont pas consacré le moindre article et n'ont donc pas constitué le LMD en objet de réflexion ou de contestation pour les étudiants.

Parce qu'elle est surtout alimentée de méconnaissance, cette indifférence pourrait disparaître bien vite. Il suffirait pour cela que le LMD ait des effets négatifs sur le statut des étudiants africains. Ainsi, le financement de l'uniformisation de l'enseignement supérieur et de la recherche dans l'espace de l'Union Économique et Monétaire ouest-africaine, l'UEMOA, pourrait entraîner une augmentation des frais d'inscription dans les différentes institutions d'enseignement supérieur de cet espace. Dans un tel cas de figure et au vu de ce qui sera développé par la suite sur la condition estudiantine, la mobilisation des étudiants est une hypothèse plausible. Les autorités monétaires en sont toutefois parfaitement conscientes et il y a fort à parier qu'elles auront la prudence de ne

3. L'UGEB édite un journal, *L'étudiant burkinabè*, selon les moyens financiers dont elle dispose. Il n'a pas été des plus aisés d'avoir accès à l'ensemble des derniers numéros. Néanmoins, les plus récents ont été dépouillés.

pas inciter les universités à prendre des mesures brutales impopulaires à un moment où elles ont besoin d'un climat serein pour introduire des réformes qui auront des effets longs sur l'enseignement supérieur de la sous-région.

De l'indifférence et d'autres préoccupations des étudiants

La méconnaissance du projet LMD par les étudiants ouagalais, même les plus engagés et l'interprétation qui vient d'en être donnée ne doivent pas oblitérer une seconde approche des attitudes estudiantines. Ainsi, un des membres de l'UGEB tenait ces propos :

« Nous sommes au courant, nos écoles supérieures, notre université, travaillent à l'uniformisation avec l'enseignement au nord, c'est d'ailleurs apparu dans le dernier plan quinquennal de l'université de Ouaga. Vous avez vu ? [...] Mais ce qu'on attend pour le moment, ce sont des conditions d'étude meilleures, avant toute uniformisation avec vous, on lutte pour accéder à des meilleurs moyens de communication, et surtout à élever le niveau de vie de chaque étudiant. C'est l'objet de toutes nos luttes actuelles et depuis une décennie. » (Membre X de l'UGEB, Siège de l'UGEB à Ouagadougou, juillet 2005).

Les étudiants, militant ou non dans une association syndicale telle que l'UGEB ou l'ANEF, sont plus préoccupés par la situation locale de leur université que par ce qui se joue au niveau global. Pour eux, le LMD, situé à un niveau mondial, n'est pas à l'ordre du jour.

Les deux lectures proposées dans ces pages de l'indifférence des étudiants aux questions posées par le LMD peuvent être envisagées comme complémentaires et soutenir une interprétation plus globale de la place qu'occupent les institutions africaines dans la réorganisation mondiale du champ universitaire. D'un côté, leur méconnaissance de ce qui se joue montre que l'information n'a que peu de chance d'atteindre les agents les plus périphériques des régions périphériques. En d'autres termes, le professeur ou l'étudiant modal n'est pas dans les circuits qui lui donneraient accès aux informations importantes. Même ceux qui ont accès à internet risquent fort de ne pas aller chercher la bonne information, parce qu'ils ne savent tout simplement pas qu'une réforme est engagée dans le Nord et que rien ne les incite donc à chercher dans

cette direction. De l'autre côté, les préoccupations locales l'emportent sur toutes les autres. Les soucis du quotidien occupent tout l'esprit, chaque jour découvre son parcours de survie. La gestion de l'immédiat prend alors le pas sur celle de l'avenir. Même quand l'information sur le LMD arrive, elle n'intéresse au premier chef que si elle apporte des éléments utilisables dans ce quotidien. Ceci montre aussi le décalage hallucinant entre les étudiants du Sud et du Nord au moment où les deux sont invités à se rencontrer dans cette fête collective de la mondialisation.

Bien qu'aucune des questions que je leur posais ne les incitait à situer leurs réponses sur ce registre, les discours des étudiants ouagalais étaient ponctués de revendications corporatistes. Elles présentent l'intérêt de rendre compte un tant soit peu des questions qui se posent très concrètement à ceux qui fréquentent l'enseignement supérieur burkinabè. Dans les discours critiques, les revendications de type alimentaire, relatives à la cantine scolaire, au logement et à la santé prennent systématiquement le dessus.

« En tant que membre de l'UNEF, et donc représentant des étudiants ici à Ouagadougou, ce n'est pas que je ne veux pas en parler [du LMD] [...]. Mais vraiment maintenant il y a urgence, il faut voir les conditions d'études que nous avons. Pour nous, l'urgence ça veut dire le manger, le dormir, [...] la santé [...]. Quand tu es nouveau, où tu vas dormir? Chaque étudiant ne sait même pas de quoi est fait son lendemain: pourrais-je avoir un repas à la cantine? [...] Et si je tombe malade comme ça ou pendant les stages, [...] qui peut m'assurer que je ne devrai pas prendre les choses en charge et que je pourrai le faire, alors est-ce que je pourrai continuer? » (Étudiant X membre de l'UNEF, Ouagadougou, juillet 2005).

Mais surtout, les étudiants semblaient préoccupés par les questions relatives à l'aide financière et à la gestion des effectifs. Ces deux questions sont en fait en étroite relation. Un système de bourses, héritage de la colonisation, permettait aux enfants et aux jeunes originaires d'une zone rurale d'être hébergés dans les internats afin de bénéficier des infrastructures scolaires des villes. Dans l'enseignement supérieur, jusqu'en 1991, les conditions d'attribution des bourses étaient néanmoins plutôt en faveur des jeunes issus des familles relativement aisées (Sanou 2001 : 12). En 1993, un décret a subordonné l'octroi de la bourse

aux revenus des parents (Pilon, Wayack 2003 : 8). L'Université de Ouagadougou n'était pas pour autant sur la voie de la démocratisation : conséquence du programme d'ajustement structurel dont l'impact s'est fait ressentir dans le champ éducatif dès le début des années 1990, la proportion de bourses a diminué « de 97,8 % en 1988-1989 à 46,4 % en 1994-1995 » (Pilon, Wayack 2003 : 82). Ce contingentement des bourses a mis à mal la continuité des études d'une grande partie des étudiants. Alors que le pays voyait son enseignement soumis aux contraintes de l'ajustement structurel, l'Université de Ouagadougou était confrontée à une augmentation massive de ses effectifs : elle a vu passer le nombre de ses étudiants de « 374 [...] en 1974, à environ 16 000 en 2002-2003, à 19 189 en 2003-2004 et à plus de 20 000 en 2004 » (MESSRS-Université de Ouagadougou 2005 : 27). Cette croissance des effectifs explique également le contingentement de plus en plus sévère des bourses, qui ne concernaient plus que 16,8 % des étudiants en 1998-1999 (Pilon, Wayack 2003 : 82).

Les États Généraux qui se sont tenus à Ouagadougou du 5 au 10 septembre 1994 ont été organisés pour analyser les effets de l'ajustement structurel sur l'enseignement (États Généraux de l'Éducation 1994). La rareté des ressources et la faiblesse des capacités d'accueil des établissements face à l'augmentation des effectifs y faisaient déjà partie des sujets dont il était unanimement considéré qu'ils exigeaient une solution urgente. Depuis, le gouvernement a maintes fois essayé de trouver des solutions à la croissance continue des flux d'étudiants par différentes mesures, dont le contingentement des bourses.

L'insuffisance des ressources et des capacités d'accueil de l'Université a provoqué des conflits majeurs entre les associations étudiantes et l'État burkinabè au point d'aboutir au blocage du système universitaire et à l'invalidation de l'année 1999-2000. La Refondation de l'Université de Ouagadougou, qui a d'ailleurs donné lieu à d'autres mouvements étudiants, suit la crise institutionnelle qui avait abouti à l'arrêt de l'ensemble des activités académiques et pédagogiques l'année précédente (MESSRS-Université de Ouagadougou 2001). Les propos que m'ont tenus les étudiants montrent que leurs réactions de contestation à l'égard de cette réforme expriment principalement leur refus d'une gestion exclusivement économique des flux qui, selon eux, porte atteinte à la démocratisation de l'enseignement supérieur. À leurs yeux, de nombreuses expressions de la littérature institutionnelle attestent cette dérive :

« nouveaux critères d'accès à l'université selon l'excellence », « hausse des frais d'inscription », « contingentement des bourses », « mesures en faveur de la décentralisation des enseignements », entre autres par la distinction entre les étudiants « intra » et « extra-muros »⁴ et la décentralisation (MESSRS-Université de Ouagadougou 2004).

Les requêtes estudiantines portent donc la revendication plus globale d'un accès démocratique à l'enseignement supérieur, fortement compromis par l'augmentation des effectifs et les restrictions imposées par les institutions de Bretton Woods. Le récent projet d'un enrôlement sécuritaire du campus – la présence, sur le site universitaire, de milices armées destinées à contrôler les mouvements étudiants – exprime selon eux une volonté politique d'étouffer leurs revendications dont ils affirment qu'elles sont bien plus qu'alimentaires. Ce recours récent de l'État burkinabè à la force est la preuve de son incapacité d'affirmer son indépendance face aux organisations internationales qui le somment de concentrer ses moyens sur l'universalisation de la scolarité de base et de se préoccuper d'efficacité et de rentabilité des investissements en éducation. La soumission dont il fait preuve lui interdit de s'attaquer aux problèmes qui préoccupent très vivement les étudiants⁵.

Ce chapitre ne voulait nullement retracer l'histoire ni présenter l'actualité des mouvements étudiants qui ont secoué et continuent d'ébranler l'Université ouagalaise depuis les années 1990. Néanmoins, il était nécessaire de les rappeler parce ce qu'ils étaient abondamment évoqués par les étudiants en réponse à mes questions sur le système LMD. Leurs revendications semblent exprimer quelques-uns des problèmes auxquels est confrontée l'Université de Ouagadougou. Elles peuvent éclairer également celles d'autres campus universitaires africains. D'une certaine manière, elles illustrent les réalités du campus universitaire ouagalais et de l'enseignement supérieur au Burkina Faso : gestion difficile d'une augmentation des effectifs dans un contexte idéologique et

4. Cette mesure consistait à faire une distinction entre des étudiants qui avaient accès au campus, à ses infrastructures, ses amphithéâtres, qui bénéficiaient d'une formation sur campus clos classique etc. et les étudiants qui restaient dans les campagnes et recevaient leurs cours par correspondance, une formation délocalisée.

5. Notons que la volonté politique d'un contrôle sécuritaire du campus universitaire de Ouagadougou n'est pas neuve et a partie liée avec la perception de l'université africaine comme foyer de contestation politique.

économique qui n'est pas favorable à la démocratisation de l'enseignement supérieur. Ces éléments évoqués par les étudiants n'avaient pas été soulevés par les responsables locaux et les enseignants.

DE L'ISOLEMENT D'UNE SITUATION LOCALE AUX OBLIGATIONS MONDIALES

Les propos des étudiants, tout en étant principalement articulés autour d'une situation locale, portent également sur son inscription dans un contexte plus global. Pour certains, les difficultés actuelles de l'enseignement supérieur burkinabè ont partie liée avec le rapport du gouvernement aux institutions de Bretton Woods, avec l'impact de l'idéologie néolibérale sur les investissements opérés en éducation et avec l'incapacité des dirigeants de faire assumer son système éducatif au pays de manière autonome.

« Depuis l'application du PAS, de profondes réformes sont opérées dans l'enseignement supérieur, l'objectif global visé étant le désengagement de l'État d'un secteur aussi stratégique. Ces réformes qui touchent l'étudiant négativement tant sur le plan social, académique [...] donnent également lieu à de profondes mutations [...]. Au plan académique, [...] l'État burkinabè a entrepris un lent et patient travail de limitation des effectifs. [...] Cette situation frappe durement les étudiants. On assiste de plus en plus à de nombreux abandons. Nombre d'étudiants ne restent sur le campus que dans l'espoir d'obtenir un concours. Les plus hardis se heurtent à un système ultra-sélectif (70 % à l'UO); conséquence conjuguée de sa situation sociale, de l'inadéquation et de l'insuffisance des infrastructures d'encadrement, du manque d'enseignants en qualité et en nombre suffisants. Ce triste tableau illustre bien [...] la Quatrième République conforme à la logique des institutions de Bretton Woods qui estiment que l'enseignement supérieur est un luxe pour les pays sous-développés. » (UGEB 1999 : 9).

Les étudiants les plus engagés attribuent les problèmes propres à l'Université ouagalaise à la servilité de leur gouvernement à l'égard des injonctions de leurs partenaires techniques et financiers. Ils estiment que cette attitude de docilité sera reconduite pour la mise en œuvre du système LMD en dépit des spécificités locales.

« Le gouvernement ne s'opposera pas pour l'harmonisation de l'enseignement supérieur. Cela a toujours été comme ça. Depuis les années 1990, il ne fait que se soumettre aux désirs des bailleurs de fonds. Il les laisse faire, les laisse décider. Il se désengage complètement de l'enseignement et encore plus du supérieur. Ou s'il agit, c'est dans leur sens, contre ce que nous, les étudiants, on demande. Et nous on se demande un peu si on est prêt pour tout cela. Il y a tellement d'autres choses auxquelles il faut trouver une solution avant de s'engager dans la voie de l'harmonisation » (Membre de l'ANEF, juillet 2005).

Les étudiants, à l'instar de leurs responsables et du corps enseignant, évaluent leur situation particulière en la comparant à celle de leurs homologues mieux nantis.

« Mais nous on s'inquiète parce que nous n'avons pas les mêmes programmes, ni le même nombre d'élèves, pas autant de salles de cours, de places que chez vous. Souvent, on n'entre pas au même âge à l'Université. [...] Ici, il n'y a pas assez de personnel, ni de documentation. Les bibliothèques sont restreintes. On est en contact avec des associations étudiantes en France, quand ils nous expliquent leurs conditions, ce n'est pas la même chose. Ici il n'y a pas assez de stages, on n'a pas vos facilités avec l'informatique, l'internet. Puis on se dit que c'est déjà compliqué avec la décentralisation, mais alors avec l'uniformisation » (Membre de l'UGEB, juillet 2005).

Interrogés sur la mise en œuvre du LMD, les étudiants ouagalais ont été conduits à penser leur situation locale en comparaison avec celles des systèmes universitaires occidentaux. Ils ne sont pas dupes de cette distinction contextuelle : elle est d'ailleurs envisagée comme un sérieux obstacle à l'harmonisation mondiale de l'enseignement supérieur. Les relations établies avec les autres associations estudiantines, souvent décevantes en ce qu'elles les renvoient à leurs propres difficultés, aggravent le diagnostic qu'ils posent sur leur isolement et sur celui de l'enseignement supérieur ouagalais.

« On est en contact avec des organisations d'étudiants européens. Par exemple, on a eu récemment contact avec la FEF en Belgique. Mais on ne se comprend pas toujours. Je pense que comme les problèmes ne sont pas les mêmes, c'est difficile qu'ils comprennent un peu ce qu'on revendique. Ils ne peuvent pas vraiment s'imaginer » (Membre de l'UGEB, juillet 2005).

Néanmoins, c'est aussi à cause de ces différences contextuelles que les étudiants en viennent à envisager le LMD comme un processus inéluctable. Son refus consacrerait l'isolement de leur Université. Mais au vu de leurs réalités, ils reconduisent l'attitude de leurs responsables à l'égard du Nord : la dépendance et la demande d'aide.

« Mais le problème c'est que l'uniformisation, c'est obligé, c'est en lien avec la mondialisation, avec le village planétaire. Et on n'a pas le choix, sinon on serait encore plus à l'écart [...] Mais on ne pourra pas y arriver seul, on a besoin de vous » (Membre de l'UGEB, juillet 2005).

Synthèse et perspectives

Les responsables et les enseignants, d'un côté, les étudiants, de l'autre, ont donné à voir des attitudes qui semblent partiellement distinctes par rapport au passage au LMD. L'analyse met toutefois en lumière de fortes convergences dans la structure de leurs discours. La force de cette convergence et les éléments sur lesquels elle tend à se manifester de façon prioritaire suscitent quelques réflexions qui vont dans un sens contraire aux arguments qui avaient été mobilisés par les agents interrogés en faveur du LMD.

En acceptant d'intégrer l'injonction extérieure de s'aligner sur le modèle du LMD, les responsables institutionnels et les enseignants ont manifesté leur volonté stratégique de se penser dans les termes que leur suggèrent avec force leurs partenaires techniques et financiers. Ce faisant, ils ont aisément inclus des référents que ces partenaires amenaient en les référant de façon exclusive au projet à l'intérieur duquel ils étaient apparus. C'est par exemple le cas de la mobilité, qui fait pourtant traditionnellement partie des pratiques qui sont valorisées chez une bonne partie des populations d'Afrique de l'Ouest, ou qui y sont plus simplement considérées comme naturelles. La mobilité trouve de nouvelles légitimations dans le projet du LMD qui la met au service de l'enrichissement scientifique de l'humanité.

Rien n'est simple pour autant. La représentation de soi en ces temps de mondialisation estompe les protections des frontières géographiques ou culturelles, elle renvoie dès lors aux disparités entre les situations des enseignements supérieurs et de la recherche au Nord et au Sud. Celles-ci sont considérées comme un sérieux obstacle à la mise en œuvre du

LMD dans les universités africaines francophones. Mais dans le même temps, la perspective de la réduction des différences est l'une des raisons qui conduit les responsables africains à demander de l'aide pour s'adapter à ce qu'ils n'ont ni souhaité ni choisi. On peut sérieusement douter d'une uniformisation des positions par le LMD dans le sens où l'ensemble des agents seraient égaux non seulement en termes de ressources matérielles, humaines, logistiques, économiques, mais surtout en termes de décisions et de responsabilités. Le LMD semble plutôt aboutir sur la dépendance et l'absence d'autonomie des pays du Sud à l'égard des pays du Nord, la figure paradoxale du demandeur d'aide pour un processus qui leur a été imposé, tout comme la négation de leurs propres difficultés en témoignent. La responsabilité qu'on incombe aux universités africaines francophones dans la définition d'une version locale du LMD traduit une figure actuelle de leur domination à l'égard de leurs partenaires occidentaux.

D'autre part, les discours des étudiants et l'objet de leurs mobilisations diverses de ces dix dernières années sont au contraire en lien avec une situation universitaire locale et la problématique de l'accès démocratique à un enseignement supérieur de qualité. Les étudiants ne sont pas dupes de la dépendance de leur gouvernement à l'égard des pays du Nord. Ils interprètent d'ailleurs leurs difficultés comme la résultante de la configuration qui s'est élaborée au début des années 1990 entre l'État burkinabè et les institutions de Bretton Woods. Ces relations sont l'objet de leurs luttes incessantes dans le sillage de la tradition anti-impérialiste des premières contestations étudiantes voltaïques. La détermination récente du gouvernement burkinabè à étouffer les mouvements de contestations des étudiants par un enrôlement sécuritaire du campus témoigne de l'engagement des dirigeants à respecter les prescriptions extérieures. Cette attitude étatique va à l'encontre de l'intérêt local : il est difficile en effet de voir en quoi le LMD participera à résoudre la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur ouagalais. Ainsi, la « mobilité » ne sera tout au plus l'apanage que de quelques privilégiés constituant ou renforçant une élite « ambiguë ». On se rappelle d'ailleurs facilement que le déplacement au Nord a joué un rôle non négligeable dans la constitution du capital lettré qui avait propulsé à la tête des pays de l'Afrique noire francophone fraîchement indépendante les premières élites (Bianchini 2004).

Le passage au LMD dans les universités africaines francophones apparaît ainsi comme une injonction à se penser mondialement à rebours d'une transformation radicale des rapports entre le Nord et le Sud et surtout en dépit des spécificités et des problématiques locales. De toute évidence, la distance des partenaires du Nord à l'égard des réalités universités africaines confère à ceux-ci le droit d'être utopiste. L'harmonisation de l'enseignement supérieur et de la recherche semble conduire (ou reconduire) à l'absence d'autonomie et d'indépendance des universités africaines francophones.



Conclusion



Demain le LMD

PAR JEAN-ÉMILE CHARLIER

PROFESSEUR AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES CATHOLIQUES DE MONS

Introduction

Sans en proposer une synthèse fidèle¹, ce chapitre s'appuie sur les échanges qui ont eu lieu entre les responsables académiques invités par la Commission universitaire pour le développement (CUD) du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique à participer au séminaire de Dakar des 11 au 15 juillet 2005 et à y communiquer lors de la table-ronde finale. Il tire d'autres de ses éléments des échanges qui ont eu lieu entre ces conférenciers, les autres intervenants au séminaire et les participants.

Cette table-ronde a réuni des représentants des autorités académiques des universités d'Afrique subsaharienne avec lesquelles la CUD est engagée dans une coopération institutionnelle, soit les Professeurs Célestin Hounkpe, Vice-Recteur chargé des Affaires académiques de l'Université d'Abomey-Calavi, Kaumba Lufunda, Recteur de l'Université de Lubumbashi, Gérard Mudaheranwa, Coordinateur du Service de Pédagogie universitaire de l'Université nationale du Rwanda, Domitien Nizigiyimana, Directeur académique de l'Université du Burundi, François Housséni Tall, Vice-Président chargé de la Recherche et de la Coopération internationale de l'Université de Ouagadougou et Jean-Chrysostome Mudogo, Secrétaire général académique de l'Université de Kinshasa. Après avoir confronté leurs analyses, très largement convergentes sur de nombreux points, ces responsables académiques sont entrés en débat avec un public composé essentiellement des personnalités qui

1. Le signataire de ce chapitre demeure seul responsable de son contenu. Aucun propos tenu à cette table ronde n'est rapportée à son auteur. Les citations figurant dans ce texte sont extraites de documents publiés ou accessibles sur le net.

sont intervenues dans le cadre du séminaire, de professeurs de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et d'auditeurs de la Chaire UNESCO en Sciences de l'éducation issus de plusieurs pays d'Afrique (notamment de Mauritanie, du Togo, du Tchad, du Niger, du Burundi, du Cameroun, du Sénégal).

Diagnostics initiaux

L'histoire des universités africaines, telle que rapportée par chacun des témoins réunis autour de la table, est celle d'une croissance incontrôlée et sans doute incontrôlable, qui a conduit dans bien des cas à des situations qui paraissent de plus en plus inextricables. Les parcours singuliers de toutes les universités francophones d'Afrique subsaharienne se fondent dans un schéma d'ensemble qui les confond et en dément la singularité, toutes paraissent atteintes des mêmes maux : augmentation vertigineuse du nombre d'étudiants et sans rapport avec la croissance des moyens², équipements pédagogiques vieillissants, voire déclassés ou inexistants, qualité très inégale de la formation selon les filières, chômage massif des diplômés.

Doyenne des institutions d'Afrique francophone de l'Ouest, l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar a été fondée en 1957 et comptait 43 000³ inscrits en 2005, elle s'étend sur 112 hectares. Son nombre d'étudiants, la superficie qu'elle occupe l'apparentent à une ville de moyenne importance. Ses responsables n'ont pas reçu la formation qui les aurait préparés à gérer la complexité que cette dimension amène et ne disposent ni des équipements ni des structures pour le faire de façon adéquate. Ils font donc face comme ils le peuvent, ils tentent de garder une vision stratégique de ce que doit être une université, alors qu'il est évident que les moyens manquent pour y arriver. Même s'il est extrême,

2. Le cas de l'Université Gaston Berger, au Sénégal semble assez unique. Le nombre d'étudiants y a longtemps été limité au nombre des logements disponibles pour les étudiants. Pareille formule n'apparaît toutefois pas comme une solution, puisqu'elle fait porter la charge de l'accroissement du nombre d'étudiants sur les autres universités sans contribuer le moins du monde à la résolution du problème.

3. En 2008, trois ans après cette table-ronde, le chiffre de 60 084 a été cité par A. K. Ndoye (Deme 2008), dont 27 000 en Faculté de lettres pour 150 enseignants (Wal Fadjiiri 2008).

cet exemple illustre la tendance que connaissent toutes les autres institutions d'Afrique francophone subsaharienne. Créée en 1974 pour 4 000 étudiants, l'Université de Ouagadougou en compte aujourd'hui plus de 20 000, encadrés par 400 enseignants et 400 membres du personnel administratif et technique. Pour accueillir des étudiants toujours plus nombreux, la solution, ici comme ailleurs, est de construire des amphithéâtres toujours plus grands, dans lesquels il est aussi difficile de donner que de suivre un enseignement⁴. Fondée en 1970, l'Université du Dahomey est devenue l'Université d'Abomey-Calavi en 1975. Elle accueille aujourd'hui plus de 25 000 étudiants encadrés par quelque 600 enseignants. Les problèmes évoqués dans les lignes ci-dessus s'y rencontrent également.

L'Université officielle du Congo belge et du Rwanda-Urundi a été créée en 1955 par décret royal comme alternative à Lovanium, l'Université catholique fondée en 1954 à Kinshasa. Elle était dans le même rapport de dépendance par rapport aux universités d'État de Liège et de Gand que l'était Lovanium par rapport à l'Université catholique de Louvain : la Belgique avait exporté ses clivages, ses tensions et leur mode de résolution au cœur du continent africain. De 1960 à 1963, elle devint l'Université de l'État à Élisabethville. Elle fut ensuite dénommée Université officielle du Congo de 1963 à 1971. Mobutu nationalisa les universités, les unifia pour n'en laisser qu'une pour tout le pays ; ce fut le temps de l'Université nationale du Zaïre, campus de Lubumbashi, de 1971 à 1981. L'Université de Lubumbashi prit ensuite le nom qu'elle connaît encore de nos jours. Forte de ses dix facultés, elle compte 21 000 étudiants. L'Université nationale du Rwanda est née en 1963. Elle a aujourd'hui 7 facultés, 7 500 étudiants. L'Université du Burundi a été fondée en 1964. Avec ses 8 facultés et ses 5 instituts, elle accueille près de 10 000 étudiants.

Chacune de ces universités a été ébranlée par les secousses politiques qui ont secoué son pays, et celles d'Afrique centrale ont payé un tribut particulièrement lourd aux dérives de tous ordres, par la perte de nombreux professeurs ou de chercheurs et d'étudiants au potentiel pro-

4. Des affrontements ont eu lieu à l'Université de Ouagadougou en juin 2008. Une des décisions adoptées pour tenter de calmer la fronde a été « la construction d'un complexe de trois amphithéâtres de 2 500 places sur le budget 2009 » (MESSRS 2008).

metteur et par l'exil de beaucoup d'autres. En Afrique de l'Ouest, les situations dramatiques furent moins massives, même si chaque pays connut ses moments de tension avec l'un ou l'autre voisin – on se souvient notamment de cette « guerre des pauvres » qui opposa le Burkina Faso au Mali en 1994. Indépendamment des régimes politiques, les universités africaines n'ont jamais cessé d'être des foyers d'agitation, que tous les pouvoirs s'efforcent d'apaiser ou de contrôler avec des moyens plus ou moins appropriés et une efficacité qui reste toujours très limitée.

Confronté à une pression démographique importante, les autorités des pays africains, comme du reste de bien d'autres dans le monde, se servent de l'université comme d'un moyen de gérer une jeunesse pléthorique dont les perspectives d'avenir ne sont objectivement pas enthousiasmantes, elles tentent de canaliser ses aspirations dans des projets académiques aux étapes clairement identifiées. Inscrire des jeunes à l'université, indépendamment de ce qu'ils font de leurs journées, et, le cas échéant de l'utilité de ce qui leur est enseigné, est au minimum leur fournir un référent identitaire qu'ils peuvent mettre en œuvre avec efficacité dans de multiples situations. Sachant la variété des situations que leur statut recouvre indistinctement, les nombres d'étudiants évoqués dans les paragraphes ci-dessus ne doivent pas être pris (trop) au sérieux. En aucune manière, ils ne donnent la mesure du nombre de jeunes qui suivent l'enseignement avec une assiduité suffisante pour espérer réussir l'épreuve à laquelle ils sont censés se préparer. Pour beaucoup d'entre eux, les enjeux sont ailleurs que dans l'université où ils sont inscrits et ils sont bien souvent d'une autre nature que scientifique.

Certains étudiants qui bénéficient d'une bourse d'études pour suivre les cours dans une institution publique donnée, quelle qu'elle soit, ne s'y rendent jamais. Sitôt leur bourse encaissée, ils vont la verser à une université privée de la place, convaincus que l'enseignement qui y est prodigué est de bien meilleure qualité que celui qu'ils pourraient recevoir dans l'institution publique. La bourse est toutefois insuffisante pour payer ce droit d'inscription, ces étudiants sont donc à la recherche constante de manières de se faire de l'argent, ils montent, sur le campus de l'université publique, toutes les combines pour réunir les moyens de continuer à suivre l'enseignement de l'université privée. D'autres jeunes recherchent le statut d'étudiant parce qu'il permet d'obtenir plus aisé-

ment un visa pour l'Europe, le Canada ou les États-Unis. Pour ceux-là non plus, l'assistance au cours n'est pas une priorité, l'essentiel est de construire le montage qui permet d'obtenir ce visa que les législations européennes rendent de plus en plus inaccessible. Bien d'autres encore n'ont pas la possibilité de mener une scolarité normale parce qu'ils sont sans moyens et consacrent donc leur temps à assurer leur survie et, dans nombre de cas, celle de leurs proches.

Le problème du logement des étudiants se pose avec acuité dans toutes les universités sous revue. Les universités sont toutes situées dans des villes importantes, elles ne peuvent mettre à la disposition de leurs étudiants qu'un nombre limité de logements. La pression des ruraux cherchant à s'établir en ville suite aux très mauvaises récoltes enregistrées ces dernières années et la spéculation immobilière que connaissent les capitales africaines aggravent la situation en provoquant une hausse continue du prix des logements. Le déséquilibre entre les 5 000 lits dont il dispose et les plus de 40 000 étudiants dont il a la responsabilité a amené le recteur de l'Université Cheikh Anta Diop à faire appel à la solidarité étudiante et aux mairies, invitées à se fédérer pour construire des logements pour leurs étudiants à proximité immédiate de l'Université. Cet appel à la solidarité étudiante n'a fait que renforcer la tendance existante : la majorité des chambres individuelles, à Dakar comme dans toutes les villes universitaires, accueillent au moins quatre étudiants, parfois davantage, dans une promiscuité qui n'empêche pas de vivre mais interdit d'étudier et de réviser de manière correcte.

Ces universités sont de plus en plus clairement concurrencées par des institutions privées, dont la finalité est le profit économique : elles sont sept au Burundi, autant au Rwanda, elles sont plus difficiles à dénombrer en RDC, elles ne font encore que s'installer en Afrique francophone de l'Ouest mais la publicité tapageuse qu'elles y opèrent indique qu'elles comptent bien y réussir leur implantation. Les enseignants qui y donnent cours sont, dans de très nombreux cas, des professeurs des universités publiques qui acceptent d'y opérer des vacances pour améliorer leurs conditions de vie, dont il faut reconnaître qu'elles n'ont rien d'enviable. Loin d'être heureuse, cette concurrence non régulée n'a que des conséquences négatives pour les universités publiques. Elle fait fuir vers les universités privées les étudiants les mieux dotés financièrement, ce qui ne laisse aux institutions publiques que les usagers à qui

il n'est pas possible de demander une contribution financière. Elle détourne les professeurs les plus dynamiques et les plus ambitieux de l'université publique, ce qui la prive de leurs compétences qu'elle a largement contribué à former.

Tous ces éléments indiquent que quels que soient les critères pris en compte, le LMD est arrivé « dans un contexte de contre-performances des universités africaines francophones » (Houtondji, Hounkpe 2006), qui explique largement les réticences de certaines, les difficultés de toutes à s'y ajuster. Malgré cela, le LMD s'installe peu à peu, les universités et les gouvernements des pays africains francophones ont tous pris l'option de réorganiser leur enseignement selon les principes qu'il promet. Des réformes significatives sont déjà amorcées, celles que connaît l'Afrique de l'Ouest sont désormais bien avancées et s'inscrivent dans une logique d'ensemble aisément identifiable.

La « directive n° 01/2005/Cm/Uemoa relative à l'égalité de traitement des étudiants ressortissants de l'UEMOA » impose que les droits d'inscription soient identiques dans toutes les universités de la sous-région à partir de la rentrée 2008. Précédemment, ces droits étaient fréquemment dix fois plus élevés pour les étrangers que pour les nationaux, ce qui amenait quelques moyens aux universités les plus attractives dont elles risquent d'être désormais privées. Des mécanismes de compensation devraient être mis en place. Cette mesure fait exister concrètement l'espace ouest-africain de l'enseignement supérieur et noue des liens complexes entre les pays qui de la sous-région et les universités officielles qui y opèrent.

La « directive n° 02/2007/Cm/Uemoa portant instauration d'une période unique de la tenue du baccalauréat dans les États membres de l'Union » impose que le baccalauréat soit organisé aux mêmes dates dans tous les pays de la sous-région. Si la mesure semble anodine, elle a une portée symbolique très importante. En effet, s'il apparaît que les dates d'organisation du baccalauréat, première épreuve de l'enseignement supérieur, peuvent être harmonisées dans toute la sous-région, il n'y a pas de raison que celles des épreuves suivantes ne puissent pas l'être. Pour le moment, les années universitaires sont désajustées par rapport au calendrier civil: la rentrée académique est fréquemment retardée parce que de façon rituelle, elle est précédée de négociations longues entre les gouvernements et les enseignants. Des années académiques sont ainsi décalées de quelques millésimes des années civiles

qui leur ont donné leur chiffre, elles n'en finissent pas de se terminer. Le passage au LMD fait entrer les universités dans un système à haute interdépendance dont elles ne connaissent pas les contraintes. Il nécessite que les années académiques soient synchronisées, parce que c'est la condition *sine qua non* de l'organisation fluide des mobilités d'étudiants et d'enseignants⁵. Chaque université participant à un système d'échanges internationaux doit donc rendre des comptes à toutes les autres quand ses défaillances empêchent des étudiants mobiles de toutes les autres d'y être exposés aux enseignements auxquels ils ont droit. Cette exigence de rendre des comptes en cas de défaillance ne fera que se renforcer quand les procédures de certification de la qualité seront mises en place : l'université dont les étudiants, envoyés dans une autre université au terme d'un accord officiel d'échange, n'auront pu y suivre les cours prévus s'abstiendra d'en être solidaire au risque d'y perdre sa certification. Les institutions peu rigoureuses seront amenées à se réformer par la pression de leurs homologues. Si elles n'y arrivent pas, elles seront marginalisées parce que exclues des systèmes internationaux d'échanges. La synchronisation des rythmes académiques sera indispensable à effectuer pour permettre les mobilités, celle du baccalauréat est sans conteste la première étape du chemin qui mène à cet objectif.

Enfin, la « directive n° 03/2007/Cm/Uemoea relative à l'adoption du système licence, master, doctorat dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA » atteste que la décision de passer au LMD est prise. Il est prévu que ce passage s'opérera en 2009.

À la recherche des moyens de conduire les politiques nouvelles

Dès 2003, peu après son entrée en fonction, le recteur Sall de l'UCAD déclarait à la presse : « 95 % de nos ressources viennent de l'État. Or, la

5. L'expérience de l'application du processus de Bologne en Europe a montré qu'un décalage d'une semaine dans le calendrier académique de deux institutions peut rendre les échanges d'étudiants quasiment impossibles. L'idéal est, de l'avis de tous les gestionnaires académiques, une synchronisation parfaite. Elle ne sera toutefois atteinte qu'au prix de négociations difficiles.

société toute entière doit participer au financement, les étudiants et les diplômés aussi. Les parents d'élèves, les industries, tout le monde doit s'y mettre». Très rapidement, il décidait de lancer des formations payantes et de vendre des services aux entreprises et aux organisations qui sont prêtes à payer pour en bénéficier. Si quelques centres de profits ont pu apparaître, l'opération n'a pas amené à son université les moyens dont elle a impérativement besoin. Le déséquilibre entre le nombre d'étudiants, le nombre de postes universitaires à pourvoir dans la société et les moyens disponibles semble ne cesser de s'accroître.

L'espoir d'obtenir davantage de ressources en sollicitant les bénéficiaires, étudiants ou entreprises, est partagé par tous les responsables d'Afrique francophone. Les universités congolaises, comme les autres, «halètent d'essoufflement et cherchent pour leur survie une ou plusieurs bouées de sauvetage» (Kaumba 2005). Les exemples de réaction négative à la demande de participation financière adressée aux étudiants ne manquent toutefois pas. En 2000, l'Université de Ouagadougou a voulu faire passer les droits d'inscription de 5 000 à 15 000 CFA. Les mouvements sociaux que cette mesure a suscités ont provoqué une année blanche et de nombreux troubles. Les mêmes causes ont produit les mêmes effets au Sénégal : alors même que les autorités, sous la pression des bailleurs, s'étaient engagées à réduire la proportion de boursiers parmi les étudiants, les observateurs sont amenés à y constater une «énorme augmentation du nombre de bourses et la généralisation des aides aux étudiants non boursiers» (Niane 2007 : 6). La réalité impose ses contraintes : l'absence de classe moyenne prive les universités publiques des usagers dont elles pourraient solliciter la participation financière. Les familles les mieux dotées inscrivent leurs enfants dans des filières payantes, au pays ou à l'étranger. Ne reste dès lors dans les filières non sélectives qui acceptent de l'accueillir que la masse de ceux qui n'ont ni les moyens financiers d'aller chercher une formation sur le marché international, ni les compétences académiques suffisantes pour obtenir une bourse qui mettrait ces moyens à leur portée.

Des solutions techniques sont recherchées pour contourner l'obstacle évident à l'augmentation des frais d'inscription et d'études que constitue l'insolvabilité de la majorité des étudiants et de leur famille :

«[...] le modèle le plus achevé de l'enseignement supérieur est le système anglo-saxon. Les étudiants paient ; aux États-Unis, les étudiants

peuvent emprunter au niveau des banques pour payer et il est mis dans leur Constitution que l'accès à l'Enseignement supérieur est un droit. Au Sénégal, c'est aussi un droit et il doit être équitable. [...] C'est la raison pour laquelle nous allons créer une Fondation et des crédits seront "priorisés" pour des étudiants qui les rembourseront après » (Sall 2005).

Ces solutions ne sont toutefois susceptibles de résoudre qu'une petite partie du problème. Seuls les candidats aux études qui ont la quasi certitude de pouvoir les réussir et d'obtenir ensuite un emploi raisonnablement rémunérateur grâce à leur diplôme peuvent se risquer à contracter un emprunt. Ils sont très minoritaires, le marché de l'emploi des universitaires en Afrique n'est guère développé, une bonne part des diplômés, toutes filières confondues, ne parvient pas à valoriser ses compétences dans son pays. Obtenir le statut d'étudiant est donc déjà, dans nombre de cas, un objectif en soi, qui peut être déconnecté de tout projet professionnel. Pour tous ceux qui poursuivent cet objectif, la solution de l'emprunt est simplement inimaginable.

La pression exercée sur les responsables universitaires pour qu'ils rentabilisent les équipements dont ils ont la charge en effectuant des analyses pour des opérateurs privés et pour qu'ils valorisent financièrement les compétences que leurs institutions fédèrent et cultivent en stimulant leurs professeurs à rechercher les missions d'expertise bien rémunérées peut les conduire à chercher à s'inscrire presque à tout prix dans la division internationale du travail scientifique. Le message qui leur est adressé ne varie guère en fonction des continents, il est partout question de les inciter à construire un rapport marchand avec leur environnement, à vendre au meilleur prix leur capacité de formation des compétences, d'analyse et d'évaluation des questions les plus diverses. Le marché de la consultance universitaire est toutefois bien plus étroit qu'il peut y paraître au premier abord, les segments les plus rentables et les plus prestigieux en sont contrôlés jalousement par des institutions qui ont construit des liens organiques avec les entreprises qui sollicitent régulièrement l'expertise universitaire. Ne restent donc ouvertes à la compétition que les offres peu rentables ou dont l'exécution génère des externalités négatives plus ou moins massives. La compréhension fine du mode de fonctionnement du marché de l'expertise scientifique et des contraintes légales qui pèsent sur les accords commerciaux entre les

entreprises privées et les universités a conduit un collègue de l'UCAD à avancer une proposition aussi logique qu'inacceptable. En un mot, il a suggéré, sans susciter l'indignation de ses pairs, qu'il serait opportun que les universités africaines les plus démunies se spécialisent dans tous les tests (médicaux, pharmaceutiques, etc.) et toutes les expérimentations que les législations interdisent de faire sur les territoires américain et européen. Son propos était argumenté : les universités qui viseraient ces créneaux peu recherchés et libres de toute concurrence bénéficieraient de la sollicitude et du soutien technique des donneurs d'ordres, ce qui les aiderait à développer des compétences qu'elles pourraient ensuite valoriser sur des marchés plus intéressants exposés à la concurrence internationale. La manière dont il a suggéré que les universités africaines devraient s'inscrire dans la division internationale du travail scientifique correspond à ces logiques économiques qui amènent le démunie à anticiper les demandes du mieux nanti et à en comprendre le bien-fondé jusqu'à le justifier et à le défendre.

L'exemple rapporté, pour outrancier qu'il puisse paraître, indique une des dérives possibles de la mondialisation des échanges scientifiques : la face positive en est le transfert de connaissances aux régions les moins bien dotées, la face négative en est le transfert simultané, dans le même sens, des manipulations dangereuses pour les hommes et l'environnement ou encore, au terme d'un mouvement en sens inverse, la concentration des meilleurs chercheurs dans les laboratoires du Nord qui se préoccupent exclusivement de la résolution des problèmes des populations les mieux nanties. Si la grandeur de l'université est bien évidemment de refuser que les différences de ressources des personnes ou des groupes impliquent des différences de traitement et de se soumettre non aux lois du marché mais à celle de la déontologie qu'elle s'impose en toute autonomie, les circonstances matérielles de leur fonctionnement, y compris la pression de la concurrence, peuvent mettre ces préceptes à rude épreuve.

Le problème du processus de Bologne ou du LMD reste qu'il n'est qu'une coque largement vide, une armature qui peut être habillée de multiples manières, il doit son succès international à la labilité de ses prescriptions. Il est indubitablement porté, entre autres vecteurs, par une idéologie de la responsabilisation dont une des expressions pour les universités est ce souci de trouver, littéralement presque à n'importe quel prix, une place dans la division internationale du travail scienti-

fique. Cette même logique de la responsabilisation connaît des expressions infiniment plus positives, par exemple quand le Professeur Ndiaw Diouf, Doyen de la Faculté de Droit de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar déclare : « désormais, à côté des finalités traditionnelles que sont l'enseignement académique et la recherche, il va y avoir une nouvelle finalité : l'employabilité » (Deme 2008). Dans ce cas, l'esprit de Bologne a été mobilisé pour mettre l'université au service de sa société, il l'a conduite à évaluer la nature et le volume des demandes qui lui sont adressées et à s'organiser pour y répondre au mieux. Nombreux sont les observateurs qui ont relevé qu'aucun établissement d'enseignement supérieur ne peut en aucun cas construire son « projet » sans se soucier de la société qui est la sienne, des relais naturels qu'il y a implantés, *nolens volens*. « La mise en place du LMD relève d'une politique contractuelle [...] avec l'État, les collectivités territoriales, le tissu économique et social » (Manière 2006). L'esprit de Bologne conduit les responsables des institutions à se parler, à mettre en commun leurs diagnostics des situations et leurs moyens pour les faire évoluer de façon positive.

Ces quelques illustrations l'attestent, en Afrique comme précédemment en Europe, le processus de Bologne se présente comme un réservoir apparemment infini d'arguments pour justifier le sens des réformes qui sont introduites dans l'enseignement supérieur. Si la pression normative exercée par l'esprit de Bologne est faible, comme l'avaient souhaité ses premiers promoteurs, elle est cependant indéniable et conduit les universités à se sentir tenues de rendre davantage de comptes, pour le meilleur comme pour le pire, à la fois à leurs usagers directs que sont les diplômés et anciens étudiants et à la collectivité qui les dote des moyens de fonctionner. C'est de cette façon qu'elle fait converger les systèmes d'enseignement supérieur vers un même modèle, dont seuls les contours sont grossièrement esquissés.

Par son imprécision, le processus de Bologne suscite aussi tous les espoirs. Il est indéniable que l'appui sur les méthodologies et les dispositifs qui lui sont associés ont permis de faire évoluer de nombreuses situations bloquées de longue date, notamment parce qu'ils redistribuent le pouvoir et diffusent une éthique de responsabilité à travers l'ensemble de l'institution. Il ne résout toutefois pas tous les problèmes, ce qui donne une parfaite pertinence aux questions posées par Houtondji et Hounkpe (2006) : « comment l'introduction du LMD permettra-t-elle à

l'université d'être en harmonie avec les besoins de sa société » ; « comment le LMD contribuera-t-il à outiller l'université face aux défis de l'internationalisation ? ». La réponse à ces questions ne va vraiment pas de soi, le processus de Bologne n'est qu'un argument au nom duquel il est possible de tenter d'opérer une mobilisation des acteurs de l'université en leur proposant des perspectives nouvelles, qui ne sont pas que défensives. Pour une université ou un centre de recherches, articuler la double exigence d'orienter son action afin que ses produits répondent aux besoins ou aux demandes du terrain local et aux exigences formelles de la science contemporaine est incontestablement compliqué. Pourtant, c'est de cette articulation que peut venir un développement scientifique qui fixe des balises méthodologiques universelles à toutes les démarches qui se conduisent en son nom, quel que soit leur objet, au service de l'homme.

Parce qu'il est difficile et délicat de composer avec des impératifs partiellement contradictoires qu'il s'agit de tenter d'articuler, les avis de ceux qui ont expérimenté le LMD ne sont pas unanimement positifs. D'aucuns ont fait l'expérience de l'incapacité des étudiants à manier les instruments techniques sur lesquels reposaient les nouvelles approches pédagogiques qu'ils voulaient initier (Lehman 2008). Ces instruments, au premier titre desquels figure internet, ne sont pas nécessairement disponibles gratuitement dans toutes les universités et les étudiants rechignent à consacrer une part de leur budget privé à des consommations dont la finalité est l'acquisition des compétences requises par leurs enseignants. La nature très prosaïque de leur argument contraste de la façon la plus extrême avec celle, très idéaliste du projet de construction d'un espace africain de l'enseignement supérieur : le grand dessein de réunir les peuples dans un seul mouvement vers le savoir et l'émancipation est entravé par le dysfonctionnement d'une intendance basique.

Ce constat ramène à la question posée sous une forme très provocatrice par le recteur Sall dans son discours inaugural au séminaire de Dakar : « Vous allez certainement dans vos résultats nous indiquer comment financer la réforme LMD en Afrique francophone ». Depuis qu'elle a été énoncée, la question a trouvé des réponses partielles : tous les bailleurs ont accepté de soutenir les efforts qu'imposent aux universités le passage au LMD et les contacts internationaux qu'il exige. Rien n'est résolu pour autant, le problème du sous-financement des universités d'Afrique francophone est structurel. Avant d'espérer que la réorga-

nisation des curricula et les contacts avec la société génèrent des moyens complémentaires, dus à une meilleure adéquation entre l'offre et la demande de formation, le manque de moyens reste criant et l'autonomie de gestion des universités demeure très limitée, ce qui hypothèque la possibilité de procéder à de grandes réformes qui reposeraient sur des analyses objectives des situations. Dans ce contexte, le mot du recteur Kaumba (2005) prend toute sa pertinence : « Comment appâter les bailleurs de fonds pour qu'ils mordent à notre hameçon ? ». La question, pleine de malice et de ruse, est bien celle qu'il convient désormais de poser. Puisque les bailleurs sont convaincus, pour de bonnes ou de mauvaises raisons, que le LMD est la meilleure voie pour introduire les réformes dont les universités africaines ont besoin, comment les responsables de celles-ci peuvent-ils les aider à se décider à contribuer au financement d'un changement auquel ils aspirent ? Présentée de cette façon, la relation entre les parties tend à retourner à l'équilibre, le bénéficiaire montre qu'il sait que le bailleur est lui aussi soumis à une obligation de résultats qui lui impose de distribuer les montants qu'il est chargé d'attribuer, faute de quoi il est tenu de justifier sa défaillance et il risque d'en être sanctionné d'une manière ou d'une autre. Alors que la dépendance est toujours objectivement mutuelle, les parties affirment désormais qu'elles en ont pleinement conscience, ce qui change tout. Pour sauver la face et permettre au partenaire d'en faire de même, chacune des parties va dès lors simplement s'efforcer de jouer le jeu attendu, de poser les gestes convenus. L'accord entre les parties s'établit aisément, puisque sans y être fournies de façon explicite, la codification du jeu et surtout les caractéristiques des stratégies qui vont y être proclamées gagnantes sont données par les textes officiels qui présentent un glossaire des termes qu'il est impératif d'utiliser dans les notes, rapports et projets et un ordre de priorité des objectifs. Les bénéficiaires potentiels n'ont plus qu'à s'approprier ces consignes de façon un peu originale et personnelle pour apparaître comme les porteurs authentiques des logiques que ces bailleurs ont souhaité voir apparaître de la façon la plus spontanée.

« Comment appâter les bailleurs de fonds pour qu'ils mordent à notre hameçon ? », se demandait le recteur Kaumba. C'est lui-même qui a fourni la réponse à la question rhétorique qu'il énonçait : à ses yeux, et il est bien difficile d'être en désaccord avec lui, il s'agit de faire le repérage stratégique du glossaire et des objectifs des bailleurs et de leur

renvoyer des notes dans lesquels ils vont trouver ce qu'ils espéraient découvrir :

« [...] que reste-t-il à faire aux universités, sinon à comprendre :
qu'il nous faut rédiger des plans stratégiques ;
qu'il nous faut étudier et maîtriser les procédures de financement et
les conditions d'éligibilité ; qu'il nous faut faire montre d'une certaine
capacité managériale ;
qu'il nous faut surtout et davantage rechercher activement l'informa-
tion utile au développement de notre secteur.
Sans compter évidemment le nécessaire assainissement des mœurs au
sein de la corporation aux fins d'assurer l'assurance qualité »
(Kaumba 2005).

Dans sa thèse de doctorat, Kamuzinzi (2007) pose la question des raisons qui poussent les pays africains à rédiger des notes stratégiques alors qu'ils ne les suivent ni les consultent pas du tout au moment de l'action. La réponse qu'il propose au terme d'une analyse de la façon dont a été utilisé le projet d'« Éducation pour tous » rédigé par le Rwanda est très convaincante ; à ses yeux, les documents produits visent essentiellement à conforter les bailleurs et à leur servir ce qu'ils souhaitent recevoir en échange des moyens qu'ils libèrent. Le même raisonnement pourrait sans difficulté être tenu à propos du passage des pays africains au LMD. L'ordre des priorités imposé par les bailleurs est formellement respecté par les pays qui sollicitent un soutien des organisations internationales pour ajuster leur système d'enseignement supérieur à l'esprit de Bologne. Il n'est pas certain pour autant, loin de là, que les rédacteurs fassent autre chose que rendre hommage à la puissance du lecteur-bailleur quand ils font correspondre leur texte à ce qu'il souhaite lire. Le passage de l'esprit de Bologne aux systèmes d'enseignement africains ne sera donc pas le fruit d'un impossible transfert de prescriptions et de modes opératoires, il supposera inévitablement des appropriations en cascade qui en transformeront des éléments essentiels jusqu'à les défigurer. Et ceci même si le rejet de la maquette initiale vient à être camouflé par des discours qui affirment la continuité entre l'intention première et la réalisation finale.



Réussir une réforme imposée de l'extérieur

PAR JEAN-ÉMILE CHARLIER

PROFESSEUR AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES CATHOLIQUES DE MONS,

SARAH CROCHÉ

CHERCHEUSE AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES CATHOLIQUES DE MONS

ABDOU KARIM NDOYE

DIRECTEUR DE LA RÉFORME À L'UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR

Une esquisse d'espace mondial de l'enseignement supérieur se dessine progressivement

La thèse soutenue dans cet ouvrage est que le processus de Bologne vaut d'abord par l'esprit qui a guidé les réformes conduites en son nom, même si beaucoup d'entre elles ont de surcroît un contenu intrinsèquement positif. En conséquence, ce processus ne devrait en aucune manière être considéré comme un catalogue de recettes ou de prescriptions. Celles qui se sont révélées efficaces en Europe ne sont que des expressions locales et contingentes de cet esprit, dont il est infiniment souhaitable qu'il trouve d'autres déclinaisons pratiques spécifiques aux lieux dans lesquels il sera adopté. Parmi d'autres vertus, le processus de Bologne peut avoir celle de faciliter le passage d'une vision du monde organisée autour de la notion d'internationalisation à une vision du monde structurée autour de l'idéal de globalisation. À la suite de Scott (2000), nous pouvons considérer que le concept d'internationalisation renvoie à un ordre du monde dont l'orientation est fixée par les nations, alors que celui de globalisation suppose une remise en cause de toutes les stabilités anciennes qui rend les frontières obsolètes et exige une réévaluation de toutes les alliances. La logique d'internationalisation supporte donc des concurrences entre des nations ou des confédérations de nations, alors que la logique de globalisation impose un chan-



gement radical d'échelle. C'est à celle du globe que peuvent se gérer les problèmes de changements climatiques, de pollution atmosphérique, d'inégalités entre le Sud et le Nord. C'est aussi à cette échelle que des solutions durables peuvent être recherchées, que des techniques adaptées aux besoins des gens et aux ressources disponibles peuvent être mises au point et diffusées très largement. Nous l'avons laissé entendre dans ces pages et nous l'espérons, le processus de Bologne pourrait constituer une étape importante sur le chemin qui conduit à la mise en place d'un espace mondial de l'enseignement supérieur envisagé dans cette perspective de globalisation.

L'avènement d'un espace mondial de l'enseignement supérieur de ce type, orienté sur la résolution des problèmes essentiels de la planète et des populations qui l'habitent, n'est toutefois qu'une des hypothèses d'évolution du processus de Bologne et des processus qui lui sont comparables dans d'autres parties du monde. Une hypothèse alternative est que les grandes régions du monde s'entendent sur des règles de compétition pour pouvoir ensuite se mesurer l'une à l'autre à l'intérieur de limites admises par toutes et chacune. Ce scénario n'est malheureusement pas absurde, c'est celui que propose notamment l'OMC pour l'enseignement supérieur comme dans bien d'autres matières (Croché, Charlier 2008) : la régulation par la concurrence est proclamée conduire au meilleur rapport entre la qualité et le prix. Cette assertion, acceptable moyennant quelques solides réserves dans le domaine de la production et de la livraison de biens matériels, perd ce qui lui reste de pertinence dès lors qu'il est question de faire prospérer et de distribuer la connaissance scientifique. Il faut admettre que l'objectif de faire évoluer l'enseignement supérieur en un produit pouvant être commercialisé sur une scène mondiale n'est pas exclu par le processus de Bologne dont les promoteurs s'avèrent, *nolens volens*, assez proches des positions de l'AGCS sur cette question. Il a bien sûr fort heureusement été affirmé à la réunion de suivi qui s'est tenue en 2001 à Prague que l'enseignement supérieur était un « bien public ». La protection qu'assure cette déclaration contre la « dérive marchande » reste toutefois imparfaite, comme l'attestent les propos tenus par les nombreux analystes qui, depuis cette date, ont fait remarquer que la qualification de l'enseignement supérieur en bien public n'empêchait nullement ni que les frais d'inscription réclamés aux étudiants par les universités et les écoles supérieures soient considérablement augmentés ni même que des gammes de savoirs

soient réservées à une distribution privée organisée pour garantir un profit maximum à ses opérateurs.

Même l'idéal de qualité peut être corrompu et inspirer des mesures qui favorisent et accélèrent la soumission des universités à des objectifs contestables. La définition de ce qui est attendu comme retombées directes et indirectes de l'enseignement supérieur devrait être l'objet de débats démocratiques très ouverts dans chaque pays. Les critères de qualité de l'enseignement supérieur auraient alors une force et une légitimité indiscutables parce qu'ils seraient l'expression des projets des peuples. Au lieu de quoi, il est à craindre que la qualité devienne une matière technique, dont l'apparente dépolitisation signerait la totale politisation. Selon des observateurs critiques, l'adoption de normes « universelles » de qualité dans l'enseignement supérieur y introduit subrepticement des logiques qui contribuent à l'orienter (Vinokur 2008). Ainsi, les critères de qualité empruntés à la sous-traitance industrielle sont porteurs d'une logique gestionnaire qui vise à subordonner la gestion des enseignements supérieurs nationaux massifiés aux besoins de l'accumulation à l'échelle mondiale. La mesure normée de la qualité a une fonction de hiérarchisation et de distinction, elle sert une logique commerciale selon laquelle les marchés de services d'enseignement s'internationalisent et deviennent des marchés de concurrence où la compétition se joue non sur les prix mais sur la qualité.

Le processus de Bologne oscille sans cesse entre les pôles opposés symbolisés respectivement par la perspective humaniste universelle et la perspective stratégique européenne. Depuis son lancement à la Sorbonne en 1998, le processus apparaît en effet tiraillé entre une volonté d'ouverture à la terre entière et un souci à la fois de filtrer assez strictement l'accès à ses instances de pilotage et de réserver la meilleure part des produits positifs de l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur aux seuls pays européens. Dès le départ, les propos des promoteurs du processus ont laissé apparaître une hésitation sur la stratégie à privilégier autant que sur l'objectif final à atteindre, ce qui a généré des ambiguïtés : tous les pays ont été invités à adopter les principes d'organisation de l'enseignement supérieur préconisés par Bologne, tous ne peuvent pas pour autant prétendre participer à sa conduite. Les premiers sommets ministériels ont été en partie consacrés à lever cette ambiguïté en arrêtant des règles de cooptation qui se sont progressivement précisées et durcies.

L'appel lancé par les quatre ministres de l'enseignement à la Sorbonne en 1998 était adressé à tous les pays de la « grande Europe » : les promoteurs du processus souhaitaient que leur initiative soit reçue positivement et validée par le plus possible de pays du vieux continent, mais seuls ces pays étaient les bienvenus dans ce qui allait se constituer comme le Club de Bologne (« Nous lançons un appel aux autres États-membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens »). Le ton de l'appel de la Sorbonne était impérial et européocentrique, sans doute à l'excès, ses auteurs se sont permis d'amples libertés avec la réalité historique pour donner plus de force à leurs arguments. La déclaration de Bologne n'a pas opéré de nette rupture de ton avec l'appel de la Sorbonne : les autres régions du monde n'étaient conviées qu'à s'aligner docilement sur le modèle qui se dessinait. La mise à l'épreuve de cette position a eu lieu en 2001, quand l'Australie a demandé d'adhérer au processus de Bologne. Le flou relatif qui avait présidé jusqu'alors devait être dissipé : le processus visait-il à créer directement un espace mondial de l'enseignement supérieur ou avait-il pour première finalité de renforcer l'Europe dans la compétition à laquelle se livrent les grandes régions du monde ? Le refus de la candidature de l'Australie a fourni une réponse sans équivoque à cette question. Comme les déclarations de la Sorbonne et de Bologne l'avaient exprimé précédemment de façon explicite, en 2001, le premier objectif visé par la création de cet espace européen de l'enseignement supérieur était encore et toujours de renforcer la place de l'Europe dans le monde et de la doter des compétences dont elle a besoin pour réussir la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne décidée en 2000.

Une diversité des statuts qui ne peut pas perdurer

De 1998 à 2003, les promoteurs du processus de Bologne ne se sont donc intéressés qu'aux pays européens. Leur objectif était de rendre réel cet espace de l'enseignement supérieur dont les déclarations officielles n'ont cessé de proclamer l'avènement. Le projet a globalement abouti, le

nombre d'étudiants étrangers choisissant de poursuivre leurs études supérieures en Europe a connu une croissance spectaculaire, favorisée par les restrictions imposées par les États-Unis à l'entrée sur leur territoire de citoyens provenant de pays où l'islam est la religion dominante. Par ailleurs, tous les pays d'Afrique, d'Amérique latine, d'Asie ou d'Océanie ont manifesté un intérêt actif pour le processus de Bologne. Seule l'Amérique du Nord est restée apparemment indifférente, préférant faire mine d'interpréter le processus de Bologne comme une réforme cosmétique, dont la principale ambition était d'aligner l'organisation européenne des études sur la sienne. Ce n'est qu'après que le processus de Bologne ait fait l'unanimité sur le territoire européen et ait suscité l'intérêt dans d'autres régions du monde que ses promoteurs ont terminé de structurer et d'armer leur stratégie de séduction par rapport aux autres continents. L'ouverture qu'ils font aux autres régions du monde reste particulièrement mesurée, les pays non-européens ne peuvent pas faire partie de l'espace européen de l'enseignement supérieur, il leur est seulement permis de collaborer avec ses membres, notamment en poussant la coopération jusqu'à créer des espaces éducatifs communs. Le processus de Bologne compte ainsi au moins cinq catégories d'affiliés, qui jouissent de droits très différents :

- Les pays signataires membres de l'Union européenne. Ils sont au centre de la toile et ont tous les droits. Ce sont eux qui, avec les acteurs externes (EUA, EURASHE, ESU, ENQA, EI, BusinessEurope, UNESCO-CEPES, Commission européenne, Conseil de l'Europe), pilotent le processus et ont les moyens objectifs d'infléchir ses orientations quand le besoin s'en fait sentir.

- Les pays signataires qui ne sont pas membres de l'Union européenne. Ce sont les pays de la « grande Europe », signataires de la Convention culturelle européenne qui ne font pas partie de l'Union. Ils jouissent des mêmes droits que les précédents, excepté qu'ils ne peuvent obtenir la présidence des comités de pilotage. Cette restriction est loin d'être anodine puisque la présidence est stratégique, c'est le pays qui l'exerce qui définit l'agenda de travail des deux années à venir et qui a le droit de choisir les acteurs extérieurs qu'il convient d'associer aux travaux. Ces deux catégories n'en font qu'une dans la terminologie de Bologne, ce sont les « *participating countries* ».

- Les « associés ». Deux pays sont dans un statut que l'on peut qualifier d'associé, même si les documents officiels ne recourent pas à ce

vocable. Ce sont le Kazakhstan et le Kosovo, des pays qui, par leur position géographique, peuvent revendiquer de passer dans la catégorie des « *participating countries* ». Ils en ont fait la demande, refusée parce qu'ils ne sont pas signataires de la Convention culturelle européenne. Leur enseignement supérieur a toutefois été ajusté aux principes de Bologne, ils sont pour cette raison autorisés à participer aux réunions techniques qui rassemblent les pays signataires.

- Les pays qui sont aidés par les programmes communautaires (TEMPUS TACIS, TEMPUS MEDA et TEMPUS CARDS) à conformer leur enseignement supérieur aux principes de Bologne. Ces pays, parmi lesquels ceux d'Afrique du Nord, forment une couronne autour du noyau des pays signataires. Ils peuvent bénéficier de soutiens techniques et matériels, mais ils n'ont pour le moment pas le droit d'entrer dans le groupe de pilotage du processus de Bologne. Il est plausible que la couronne soit appelée à s'élargir progressivement.

- Les pays qui adoptent les principes de Bologne sans bénéficier pour cela d'une aide ou d'un soutien européen. C'est notamment le cas des pays d'Afrique subsaharienne. Si, comme on peut l'escompter, le modèle de Bologne est stabilisé au cours des prochaines années dans les pays concernés par les programmes TEMPUS, il est vraisemblable que ces pays d'Afrique subsaharienne feront partie de la prochaine cible des programmes communautaires.

Le maintien de pareille situation est difficile à imaginer sur le long terme. Le statut des pays est trop différent, alors même qu'ils sont unis par leur adhésion à un même modèle d'enseignement. L'échéance de 2010 est cruciale de ce point de vue : à cette date, l'espace européen de l'enseignement supérieur aura été créé, les déclarations des pilotes du processus sont sans hésitation sur ce point. La question de la manière de le conduire cessera alors d'être technique pour devenir politique. Le processus de Bologne, nous l'avons vu dans ces pages, a fait des émules dans les autres régions du monde. Certains, comme l'Australie, se sont ajustés à ce nouveau standard international dans l'objectif explicite de ne pas se laisser mettre hors-jeu de l'espace mondial de l'enseignement supérieur qui se construit. Ceux-là, de façon très stratégique, ont façonné leur schéma d'enseignement supérieur pour le rendre équidistant de ceux d'Amérique du Nord et de l'Europe. Ce sont des partenaires potentiels, et la demande d'adhésion que l'Australie a adressée aux

pilotes du processus de Bologne en 2001 l'atteste, ce ne sont sûrement pas des usagers obligés. Il est évident que la force du soutien qu'ils pourraient apporter à la construction d'un espace mondial de l'enseignement supérieur aligné sur le modèle de Bologne sera fonction de la place qui leur sera reconnue dans les instances qui en assureront le pilotage.

D'autres régions du monde, et cela semble en particulier être le cas de l'Afrique, se sont alignées sur le modèle de Bologne parce que les alternatives n'étaient pas nombreuses. Selon Vaniscotte, « seule l'Europe place en tête de ses préoccupations l'enseignement technique et professionnel, puis la recherche pédagogique et l'élaboration des programmes et enfin l'enseignement supérieur » (UNESCO 1985: 33-34, cité in Vaniscotte 1990). « Les problèmes de planification et d'administration, les difficultés de formation des personnels, les phénomènes de population sont en revanche le plus souvent des domaines prioritaires des autres régions » (Vaniscotte 1990: 136). Dans les premières années de ce siècle, quand la pression a été mise sur tous les systèmes nationaux d'enseignement supérieur pour qu'ils s'alignent sur un standard international, un seul paraissait aisément disponible et se donnait à voir et à comprendre en quelques suggestions organisationnelles apparemment simples, c'était le système européen. Nombreux sont donc les pays qui ont choisi de réformer leur système d'enseignement supérieur en prenant celui de l'Europe pour modèle. Il serait aussi inconvenant qu'incompréhensible qu'ils restent indéfiniment exclus de son pilotage. Soit ils seront intégrés aux instances qui conduisent l'espace européen élargi de l'enseignement supérieur, soit ils seront incités à constituer un espace africain de l'enseignement supérieur, dont les responsables seront habilités à négocier d'égal à égal avec leurs homologues européens. Dans les deux cas, le droit de participer à la conduite et à l'orientation de l'espace d'enseignement supérieur auquel ils se sont ralliés et qu'ils font vivre ne pourra leur être indéfiniment contesté.

En toute hypothèse, la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur a dégagé le passage vers un espace plus large dont le pilotage ne sera pas réservé aux seuls pays européens. La forme institutionnelle qu'il prendra, l'organisation internationale qui l'hébergera font l'objet d'innombrables débats et inspirent tout autant de stratégies. Il est vrai que les choix en ces matières sont cruciaux, puisqu'ils détermineront la manière dont les représentants des autres parties du monde seront associés à son pilotage.

Les usages multiples de la référence à Bologne

Les contributions réunies dans cet ouvrage mettent en lumière les différences dans la manière dont le processus de Bologne a été et est perçu en Europe, en Afrique et dans les autres régions du monde. Il y a plus que des nuances entre les analyses de ceux qui estiment que le processus de Bologne a cessé d'être un fantasme pour devenir un projet politique et ceux qui jugent qu'il n'est aujourd'hui encore qu'un mythe, une belle histoire racontée hors de leur continent par les Européens pour y faire paraître leur enseignement plus attractif.

Les différences d'appréciations se retrouvent partout dans le monde. Ainsi, le processus de Bologne n'est envisagé de la même manière ni par les autorités de tous les pays africains ni par tous les acteurs institutionnels ou politiques de chacun de ces pays. D'aucuns minimisent l'impact du processus, affirment qu'il ne fait que valider les réformes qu'ils ont réalisées précédemment, quand d'autres en dramatisent les effets pour introduire des changements lourds dans leur système d'enseignement. Malgré ces différences d'appréciations, souvent dictées par des intentions stratégiques, tous veulent y voir ou feignent d'y voir une contrainte lourde dont il est impératif de tenir compte. Leurs positions sont bien logiques, le processus de Bologne donne de l'autorité à celui qui s'en réclame : il est le passage obligé vers l'inscription dans la communauté universitaire mondiale, vers la mobilité des étudiants et des professeurs, vers les échanges intellectuels et fonctionnels qu'exige la vie universitaire. Passer pour maîtriser les voies qui mènent à Bologne confère à celui qui s'en affirme l'habileté l'autorité qui est spontanément accordée aux personnes ou aux instances capables de guider de façon sûre vers un avenir meilleur. Les premiers enjeux des pilotes des processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur, que ce soit en Europe ou en Afrique, n'ont toutefois jamais été son internationalisation. Dans tous les cas, l'appui sur le processus de Bologne aide moins à importer des références ou des réformes de l'extérieur qu'à réaliser enfin ou à justifier des réformes pensées localement, qui ont parfois été attendues très longtemps et que l'argument de Bologne aide à faire passer sans résistance.

Des analystes critiques l'ont relevé à très juste titre, les normes internationales mises en place par Bologne cristallisent des rapports de

pouvoir et des effets de domination. Ces rapports de pouvoir s'expriment dans le constat très largement partagé par tous les observateurs, selon lequel il n'est pas possible de s'opposer aux prescriptions de Bologne. Une telle attitude serait en effet suicidaire, elle mènerait dans une voie sans issue. Le retrait est devenu impensable, puisqu'il amènerait des conséquences pires que le mal qu'il prétendait combattre. Seules trois attitudes restent alors possibles pour ceux qui ne sont pas convaincus que le processus de Bologne va dans le bon sens : le « traînage de pieds », l'apparente soumission aveugle et l'assujettissement au sens foucaldien du terme.

Le « traînage de pieds » est une des nouvelles formes de résistance apparues dans ce contexte inédit où il n'est plus possible d'identifier l'adversaire, de mesurer ses forces, de le défier. Ainsi, en France, la contestation du processus de Bologne ne peut, pas plus qu'ailleurs, s'affirmer dans l'espace public, une fois encore parce qu'il est impensable de s'y opposer. L'autocensure pratiquée par les acteurs qui s'interdisent de porter leur insatisfaction et leurs doutes à l'explicite a pour conséquence que leurs réticences à s'engager ne s'expriment que par des conduites d'opposition qui exploitent les failles du nouveau système sans pour autant remettre globalement celui-ci en question. Les seules stratégies de résistance perçues comme encore acceptables par les acteurs reposent sur la ruse, sur l'exploitation malicieuse de toutes les imperfections du système.

La soumission aveugle est une attitude affichée et revendiquée par de nombreux professeurs et responsables académiques des pays du Sud comme du Nord. Il y a là une ironie de l'histoire : le processus de Bologne est porté par un courant idéologique qui veut stimuler les recteurs et présidents des universités, les professeurs et les étudiants à prendre et à assumer pleinement leurs responsabilités. La puissance dont est investi ce courant idéologique permet paradoxalement à ceux qui lui sont exposés d'adopter une attitude d'acceptation passive qui en nie le contenu normatif. Cette attitude se traduit par la répétition d'expressions souvent entendues comme « il vaut mieux en être » ou « nous n'avons pas le choix ». Cela étant, la mise en avant de la contrainte ne signifie pas nécessairement que ceux qui l'évoquent en sont authentiquement victimes. Elle fournit toutes les justifications à ceux qui éprouvent de grandes difficultés à installer chez eux les principes du processus de Bologne ; elle valorise dans le même temps ceux qui y

impriment leur griffe, et qui prouvent par là qu'ils ont été capables d'infléchir une logique qu'ils ont préalablement décrite comme monolithique, implacable et irrésistible.

La troisième attitude est celle de l'assujettissement au sens foucauldien du terme. Constatant qu'il n'y a plus aucune possibilité d'échapper à la logique de Bologne, portée par de multiples institutions et des dispositifs puissants, des acteurs décident non de s'y soumettre, mais de se l'approprier pour la transformer et la mettre au service d'objectifs locaux. L'institution se fonde alors dans son appropriation particulière des prescriptions de Bologne. Elle s'aligne objectivement sur un modèle international universel, mais elle le fait par une décision et au terme d'un processus qui décentrent radicalement ce modèle, c'est-à-dire qui l'orientent vers les fins qu'elle s'est choisies.

Les illustrations de cette troisième posture sont très nombreuses dans ces pages. Il y apparaît que les prescriptions du processus de Bologne ont fréquemment été reçues moins comme des contraintes que comme des points d'appui sur lesquels il a été possible d'adosser des réformes et des innovations. Ceci indique que même s'il est lourd de prescriptions qui sont parfois présentées comme indépassables, le processus de Bologne constitue une ressource susceptible d'être mobilisée pour conduire la transformation des modes de fonctionnement des universités dans les sens souhaités par les acteurs locaux. C'est en son nom que sont justifiées des réformes profondes qui installent les conditions techniques de base de la comparaison des performances des universités et de la mise en place de dispositifs d'évaluation de la qualité. En faisant entrer des références externes dans les établissements, le processus les aide aussi à reprendre à nouveaux frais l'indispensable réflexion sur leurs missions et les services qu'ils peuvent rendre à leur société.

La culture de l'excellence et de la qualité promue par le processus de Bologne, malgré toutes les ambiguïtés dont elle est chargée et que nous avons soulignées jusque dans ce chapitre, s'impose progressivement comme un creuset de références dont la légitimité et la pertinence sont aujourd'hui difficilement contestées. Pour cette raison, elle peut aider les pays africains à se dégager des modèles institutionnels que leur a légués la colonisation. L'idéal de l'université africaine cesse d'être de se rapprocher le plus possible de ses homologues de l'ancienne puissance coloniale. Son idéal n'est plus prédéfini, il est à établir dans un dialogue

avec toutes les parties concernées. L'enjeu, pour chaque pays, qu'il soit du Nord ou du Sud, est de faire aboutir une réflexion autonome sur le rôle que peut jouer l'enseignement supérieur dans son projet de développement et d'en déduire les critères opérationnels de mesure de sa qualité. L'enjeu est en même temps de multiplier les échanges entre les systèmes d'enseignement supérieur insérés dans des environnements culturels, sociaux et économiques comparables afin de changer l'échelle à laquelle peut se penser le développement. L'idéal serait de le situer à une échelle globale; faute de pouvoir l'y situer immédiatement, il faut accepter que le décalage qui conduit du national au sous-régional est déjà très heureux.

C'est par les échanges opérés par exemple dans les sous-régions d'Afrique de l'Ouest ou d'Afrique centrale que pourra s'approfondir la réflexion sur les rôles que l'université peut valablement y tenir. Des structures comme le REESAO, la CEMAC, le CAMES ou le NEPAD peuvent favoriser chacune à sa manière la création d'un espace régional d'enseignement supérieur en Afrique et la consolidation de pôles d'excellence scientifique focalisés sur des questions intéressant par priorité le continent africain. Le terrain en ces matières est loin d'être vierge, de nombreuses initiatives ont été prises par l'UNESCO. Aucune d'entre elles n'a pourtant pu bénéficier d'un contexte culturel et politique aussi favorable que celui d'aujourd'hui où l'utilité de rapprocher les divers systèmes d'enseignement supérieur n'est plus contestée par quiconque. Cette unanimité, dont une des expressions se lit dans le lancement, en 2007 d'une « stratégie relative à l'espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial », devrait être exploitée avant qu'elle ne s'effrite devant le constat des difficultés techniques que le projet de construire un espace mondial de l'enseignement supérieur rencontrera nécessairement.

Pour le volontarisme

Il est parfois reproché au processus de Bologne de n'être que la copie du système étatsunien. Les contributions réunies dans ces pages montrent que si le système LMD s'appuie bien sur une architecture en trois cycles comme celle que connaît l'Amérique du Nord, il n'en est pas

la copie conforme. Le premier s'appuie sur un découpage 4+2+3, quand le second, avec le 3-5-8, promeut un découpage 3+2+3. Peu importe finalement, l'essentiel est que la compatibilité entre les systèmes a été augmentée par le processus de Bologne. De façon plus fondamentale encore, l'essentiel est que le mouvement lancé à la Sorbonne en 1998 a amorcé un mouvement de grande ampleur dont les effets sont sensibles sur les universités de tous les continents.

Le LMD a été installé en ordre relativement dispersé dans les pays d'Europe, la convergence reste jusqu'ici un projet qui tarde à se réaliser. Cela étant, les dispositifs techniques mis en place par la Commission européenne (MOC, *benchmarks*) ont un effet structurant sur l'enseignement supérieur des pays ayant adhéré aux objectifs de Bologne. Le cadre proposé par les ministres réunis à Bergen en 2005 (*Framework of Qualifications for the European Higher Education Area*) est pris en compte par de multiples opérateurs, notamment dans le domaine de la qualité, ce qui va progressivement faire converger les systèmes européens d'enseignement supérieur. Les accréditations EQUIS (*European Quality Improvement System*) de l'EFMD (*European Foundation for Management Development*), AACSB (*Association for the Advancement of Collegiate Schools of Business*), AMBA (*Association of MBAs*) dans le domaine de la gestion, EUR-ACE (*Accreditation of European Engineering Programmes*), ENAEE (*European Network for Accreditation of Engineering Education*) pour les filières de préparation au métier d'ingénieur, ISO (*International Organization for Standardization*) pour toutes les formations, ont une très grande visibilité. Beaucoup d'autres existent mais ne sont pas connues parce qu'elles ne concernent que des métiers plus spécialisés (par exemple, les accréditations WHO-WFME *World Federation for Medical Education* et *World Health Organization* ou ASPHER *Association of Schools of Public Health in the European Region* dans le domaine de la médecine). En ciblant d'abord des filières prestigieuses, les organismes de certification contribuent à faire penser qu'il n'existe de qualification que certifiée. Des effets de débordement sont prévisibles et déjà repérables, des filières moins prestigieuses ont recours aux outils techniques associés à la certification pour affirmer le sérieux des formations proposées. On peut en déduire que les poches de résistance à l'homogénéisation de la durée des curricula et des procédures de contrôle de la qualité sont appelées à se réduire.

L'entrée des pays africains dans la logique de Bologne s'opère avec prudence. Le Maroc a été le premier à sauter le pas en septembre 2003, avant même les pays européens. Son comportement résolu – téméraire ont dit les opposants au changement – s'explique par la convergence fortuite entre l'agenda national du pays et celui de Bologne : les acteurs de terrain réclamaient une réforme depuis plus de trente ans pour ancrer leurs universités dans un grand projet de développement, le pays a choisi de la réaliser en ajustant d'emblée son enseignement supérieur au standard international qui était alors en train de s'affirmer. Le passage au 3-5-8 est aujourd'hui quasiment réalisé, même si des filières bac+2 subsistent dans les universités. Les effets positifs du passage au LMD du Maroc semblent nettement dépasser ses effets négatifs. En l'occurrence, les orientations générales de l'architecture LMD ont été reprises à leur compte par les acteurs locaux qui les ont faites à leur main, qui les ont adaptées au contexte où il s'agissait de leur trouver une concrétisation. Ainsi approprié, le LMD s'est révélé une ressource qui a permis de soumettre à une évaluation critique l'entièreté des pratiques et des manières de procéder en vigueur dans les universités marocaines. Dans tous les cas, le LMD remet en cause les équilibres internes, les rapports de force au sein des universités et des écoles supérieures. Il force à justifier les manières de faire, à argumenter les critères d'évaluation des actions. En cela, il contribue à redistribuer le pouvoir et les capacités d'influence, ce qui explique tant l'intérêt que le rejet qu'il suscite.

Le LMD se présente comme porteur de messages fondamentalement paradoxaux. D'un côté, il s'impose de la façon la plus brutale en ne permettant plus aucun espace de développement universitaire hors de ceux qu'il régit. D'un autre côté, il invite les acteurs locaux à des réappropriations critiques et inventives de ce qu'il prescrit. Le dilemme auquel conduisent des injonctions paradoxales de ce genre est bien connu. Il n'est possible d'y échapper qu'en refusant de s'y engager, c'est-à-dire en niant la description du monde qu'elles proposent, ou en la poussant dans ses ultimes limites, c'est-à-dire en allant au bout des logiques paradoxales, que ce soit en hypertrophiant les comportements de soumission aux formes prescrites ou la créativité des réappropriations.



Bibliographie



A nation at risk: the imperative for educational reform, 1983, A report to Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education.

ABELARD, 2003, *Universitas calamitatum, le livre des réformes universitaires*, Broissieux, Éditions du Croquant.

ACA, 2006, *Perceptions of European Higher Education in Third Countries*, Final Report.

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES, 2007, consulté sur <http://www.arwu.org/rank/2007/ranking2007.htm>.

Accord de partenariat entre les membres du groupe des États d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique et la Communauté européenne et ses États membres signé à Cotonou, Bénin, le 23 juin 2000, consulté sur <http://www.acpsec.org/fr/conventions/cotonou/accord1.htm>.

ACCT, 1992, *Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Actes du colloque international organisé à l'occasion du 20^e anniversaire de l'École internationale de Bordeaux du 29 septembre au 2 octobre*, Bordeaux, ACCT.

ACOE, 2003, *La reconnaissance des acquis: une perspective internationale*, Ottawa, avril.

ADJETE P., 1997, « Cerveaux », *Afrique Tribune*, vol. 3, n° 63.

ALCUE, 2005, *Second meeting of ministers of education of Latin America and the Caribbean and the European Union*, Mexico, 15 April.

ALLÈGRE C., 2000, *Toute vérité est bonne à dire*. Paris, Robert Laffont/Librairie Fayard.

ALLÈGRE C., 2006, *Vous avez dit matière grise?*, Paris, Plon.

ALLEN M., 1988, « Philosophy as a source of ideas about university goals », *The Goals of Universities*, Milton Keynes and Philadelphia, Society for Research into Higher Education and Open University Press, pp. 13-24.

- ALTBACH Ph. G., 2004, « Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World », *Tertiary Education and Management*, n° 1, consulté sur http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/publications/pub_pdf/Globalization.pdf.
- ANGLANA T. W., 2002, « Guide à la nouvelle diaspora : au revoir Afrique », *African societies*, consulté sur http://www.africansocieties.org/fr_giugno2002/fr_guidealannuuelle.htm.
- APPADURAI A., 2001, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.
- AUBIN J.-P., HADDAD G., 2003, « L'Europe des Universités », consulté sur <http://www.crea.polytechnique.fr/personnels/fiches/aubin/UnivEuro.doc>.
- AUF, 2005, *Séminaire sur la gouvernance universitaire. Les universités africaines dans le contexte mondial de la transformation de l'université*, Yaoundé, 1-3 mars.
- BAD (BANQUE AFRICAINE DE DÉVELOPPEMENT), 2000, *Rapport sur le développement en Afrique. Intégration Régionale en Afrique*, Paris, Economica.
- BALLION R., 1994, *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette-Éducation.
- BANQUE MONDIALE, 2002, *Une stratégie de la Banque mondiale : édifier une société du savoir, nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Banque mondiale.
- BARRY M., 2003, « Modèle universitaire anglo-saxon : l'Université de Dakar est déjà prête », *Wal Fadjiri*, 20 décembre.
- BASSOLE A., 2002, « La problématique de la fuite des cerveaux en Afrique et l'éternelle question des femmes », *Mots pluriels*, n° 20, février, consulté sur <http://motspluriels.arts.uwa.edu.au/MP2002ab.html>.
- BEAUDET P., 2004, « Ce qui nous attend avec George W. Bush », *Alternatives*, Québec, 29 novembre.
- BECKER G., 1975, *Human Capital*, New-York, NBER.
- BFUG, 2005, *From Berlin to Bergen, General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education*, Oslo, May.
- BFUG, 2007, *European Higher Education in a Global Setting. A Strategy for the External Dimension of the Bologna Process*, London, May.
- BIANCHINI P., 2004, *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala.
- BIRNBAUM J. H., 2005, « The Road to Riches is Called K Street. Lobbying Firms Hire More, Pay More, Charge More to Influence Government », *Washington Post*, June 22, p. A01.

- BODSON A., BERLEUR J., 1998, *Quelles urgences pour une politique universitaire en Communauté française de Belgique? Rapport à Monsieur William Ancion, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, consulté sur <http://www.cfwb.be/rapuniv/charger/rapport.pdf>.
- BOLTANSKI L., 1999, « Une sociologie sans société? », *Le genre humain*, pp. 303-311.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO È., 2000, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, NRF Essais.
- BONAMI M., GARANT M., éd., 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles, De Boeck.
- BOUAZOUNI O., FERFERA M. Y., 2003, « Estimation de quelques indicateurs d'efficacité scolaire en terminale », *Cahiers du CREAD*, n° 64.
- BOURDIEU P., 1989, *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOWLES P., 2005, « Globalisation and Neoliberalism: A Taxonomy and Some Implications for Anti-Globalisation », *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, vol. XXVI, n° 1, pp. 67-88.
- BROADY D., CHMATKO N., DE SAINT-MARTIN M., 1997, *Formation des élites et culture transnationale*, Colloque de Moscou, 27 au 27 avril 1996, Paris, EHESS.
- BRUNELLE D., 2004, « La Zone de libre-échange des Amériques: autopsie d'un échec », *Chronique des Amériques*, décembre, n° 42, pp. 1-11.
- BWGOF, 2005, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Report for the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education, February.
- CADE, 2002, « L'Afrique face à la mondialisation, la libéralisation des échanges », *La lettre de la CADE, Coordination pour l'Afrique de demain*, n° 55, juillet, consulté sur <http://www.afrique-demain.org/Lettres/lettre55.htm>.
- CEMAC, 2005, *Les bulletins officiels de la CEMAC*, consulté sur www.izf.net/izf/Documentation/JournalOfficiel/AfriqueCentrale/2005/REG10_2005.htm.
- CEPES-UNESCO, 2003, *Rapport – 10^e réunion Commune des Réseaux ENIC et NARIC*, Liechtenstein, 18-20 mai.
- CHADWICK O., 1989, « Le savoir: la science et la religion » *Newman*, Paris, Éditions du Cerf, pp. 73-85.
- CHAKRABARTY D., 1999, « Postcolonialité et artifice de l'histoire. Qui parle au nom du passé "indien"? », in DIOUF M. *L'historiographie indienne en débat*.

- Colonialisme, naturalisme et sociétés postcoloniales*, Paris-Amsterdam, Karthala – Saphis, pp. 73-107.
- CHARLIER J.-É., 2001, « Pour un débat démocratique sur les choix opérés au niveau supranational », in PHILIPPART A., VANDEVELDE L. *L'éducation dans tous ses états. Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation*, Bruxelles, AFEC-CEDEF, pp. 263-272.
- CHARLIER J.-É., 2003a, « Du Sud au Nord : que peut apporter à la sociologie de l'éducation l'analyse des systèmes éducatifs africains ? », *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, 1-4, pp. 57-77.
- CHARLIER J.-É., 2003b, « La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents », *Éducation et sociétés (Les influences internationales sur les politiques éducatives nationales)*, n° 12, pp. 5-13.
- CHARLIER J.-É., 2005, « Processus de Bologne, de la Sorbonne-Bologne, LMD, Ba-Ma, 3-5-8. Que cachent ces oripeaux ? », *Conférence donnée lors du colloque De la comparaison en éducation : colloque en hommage à Soledad Perez*, Genève, 8 décembre.
- CHARLIER J.-É., 2006, « Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen ? », *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 45, n° 2, pp. 22-30.
- CHARLIER J.-É., 2008, « Le racolage des QI de compétition », *Revue Nouvelle*, n° 1 (janvier), pp. 99-103.
- CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés, (Les influences internationales sur les politiques éducatives nationales)*, n° 12, pp. 13-34.
- CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., 2004a, « Le processus de Bologne en Belgique », *Politiques d'éducation et de la formation*, n° 12, pp. 63-76.
- CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., 2004b, « Les universités africaines francophones et l'espace mondial de l'enseignement supérieur en construction », *Développement durable, leçons et perspectives*, Colloque organisé par l'AUF, Ouagadougou, 1-4 juin, pp. 159-165.
- CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., 2007, « The Bologna Process. The Outcome of Competition Between Europe and the United States and a Stimulus to This Competition », *European Education*, vol. 39, n° 4, pp. 10-26.
- CHARLIER J.-É., MOENS F., 2003a, « Gérer les universités en Belgique francophone », *Sciences de la société (Les universités à l'heure de la gouvernance)*, n° 58, pp. 136-150.
- CHARLIER J.-É., MOENS F., 2003b, « Quand le passé grève l'avenir. Le projet de Bologne et une de ses déclinaisons locales », in FELOUZIS G., dir., *Les muta-*

- tions actuelles de l'Université*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 71-88.
- CHARLIER J.-É., MOENS F., 2005, « Vers une concentration de la recherche ? Construction européenne et gestion nationale de la recherche universitaire », *Revue française d'administration publique*, n° 112, pp. 687-696.
- CHARLIER J.-É., PIERRARD J.-F., 2001, « Système d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne : analyse des discours et des enjeux », *Autrepart*, n° 17, pp. 29-48.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CLARK B., 1998, « Pathways of transformation », « University transformation », *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*, New York, IAU Press, pp. 1-8 et 127-148.
- Clark B., 2001, « L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite », *Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE, vol. 13, n° 2, pp. 9-26.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2004, *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi (Rapport du groupe de haut niveau présenté par Monsieur Wim Kok)*, Luxembourg, Office des Publications officielles des Communautés européennes.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2005, *Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne*, COM(2005)-152.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2006, *Pour la Commission européenne, l'Europe a besoin de moderniser ses universités*, COM (2006)-592.
- COMMUNIQUÉ DE BERGEN, 2005, *L'espace européen de l'enseignement supérieur – Réaliser les objectifs*, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 mai.
- COMMUNIQUÉ DE LONDRES, 2007, *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : Répondre aux défis de la mondialisation*, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Londres, 17-18 mai.
- COMMUNIQUÉ DE PRAGUE, 2001, *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Communiqué de la Conférence des ministres de l'enseignement de l'Enseignement Supérieur, 19 mai, Prague.
- CONAHEC, 2002, *Priorités pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord*, Colloque, Calgary, 20 octobre.
- CORREA J.-L., 2001, *La méthode ouverte de coordination au sein de l'Union européenne (MOC) – L'évolution du droit constitutionnel européen*, Lausanne, Université de Lausanne.

- CREAD, 2004, *Actes du colloque international «La question de l'emploi en Afrique du Nord: tendances récentes et perspectives 2020»*, Alger, 25-27 juin.
- CROCHÉ S., 2006, « Qui pilote le processus de Bologne? », *Éducation et Sociétés*, n° 18, pp. 203-217.
- CROCHÉ S., 2008, « How and Why the European Commission has acquired the right to vote in the Europeanization process in a field of national competence? », *European Education*, vol. 40, n° 1, pp. 8-19.
- CROCHÉ S., CHARLIER J.-É., 2008, « AGCS et processus de Bologne: des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur », *Distances et Savoirs*, vol. VI, n° 1, pp. 13-41.
- CROZIER M., 1987, *État modeste, État moderne*, Paris, Fayard.
- CUNNINGHAM J. B., 1993, *Action Research and Organizational Development*, Westport, Praeger.
- DAHAN N., 2001, « Vers un espace européen de l'enseignement supérieur », note de cadrage, *Groupe des belles feuilles*.
- DALE R., 2007, « Changing Meaning of "the Europe of Knowledge" and "Modernizing the University", from Bologna to the "New Lisbon" », *European Education*, vol. 39, n° 4, pp. 27-42.
- DARRAS, 1969, *Le partage des bénéfices*, Paris, Éditions de Minuit.
- DE CERTEAU M., 1994, *L'invention du quotidien: 1. Les arts de faire*, Paris, Gallimard.
- DE CERTEAU M., GIARD L., MAYOL P., 1994, *L'invention du quotidien: 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard.
- DE LA ROSA S., 2005, *La place de la méthode ouverte de coordination dans la soft law communautaire (MOC). Une ressource normative en gestation? Rapport provisoire*, consulté sur <http://pagesperso-orange.fr/ceric/recherche/config/SOFTLAW-SDelaRosa.pdf>.
- DE LANDSHEERE G., 1994, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- DEME A., 2008, « UCAD Pour une bonne application du système LMD: la Faculté de Droit expose ses doléances », *Le Quotidien*, 10 juillet.
- DENECKE D., 2005, *Country of Choice: How International Student Decisions Affect U.S. Graduate Education*, A Presentation delivered at the CSCS Annual Meeting, February 26.
- DEROUET J.-L., (dir.), 2002, *Le collège unique en questions*, Paris, PUF.
- DEROUET J.-L., 2000, « Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires », DEROUET J.-L., dir., *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck Université, pp. 125-143.

- DEROUET J.-L., 2006, « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral. Bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 », *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 5-18.
- DEROUET-BESSON M.-C., 2001, « Questions à la sociologie politique de l'éducation : Peut-on maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et le management ? », *Revue de l'institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, 1-4, pp. 93-107.
- DEROUET-BESSON M.-C., 2005a, « Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école », *Éducation et Sociétés, (La posture critique en sociologie de l'éducation)*, n° 13, pp. 141-159.
- DEROUET-BESSON M.-C., 2005b, « La ruse des petits, la sainteté des grands et la critique sociale », *Éducation et Sociétés, (La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux)*, n° 16, pp. 227-237.
- DIENG B. D., SALL H. N., DE KETELE J.-M., 2002, « Gestion de la transition secondaire-supérieur : éléments d'analyse critique théorique du système de sélection à l'entrée à la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar » in SALL H. N., SOW A., eds, *Actes 18^e Colloque Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)/2^e Assises CIF-FERSE. AIPU : les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur. CIF-FERSE : l'enseignement des sciences expérimentales*, Dakar, ENS, pp. 3-13, consulté sur http://www.ens.ucad.sn/aipu/th_1.pdf.
- DILLEMANS R., 1997, *Optimalisering universitair aanbod in Vlaanderen. Eerste voortgangsrapport voor de minister vice-president en minister van Onderwijs Luc Van den Bossche*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie.
- DIOUF M., 1999, *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, naturalisme et sociétés postcoloniales*, Paris-Amsterdam, Karthala – Saphis.
- DUBARLE E., 1829, *Histoire de l'Université depuis son origine jusqu'à nos jours*, Paris, Brière.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., 2000, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DUGAS S., 2004, « L'ALÉNA : un bilan social négatif », *Chronique des Amériques*, octobre, n° 33, pp. 1-8.
- DURU-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- EASTON D., 1965, *A System Analysis of Political Life*, New York, Wiley.

- ETZKOWITZ H., LEYDESDRORFF L., 1997, *Universities and the global knowledge economy: a triple helix of university-industry-government relations*, London, New York, Pinter.
- EURIAT M., THÉLOT C., 1995, « *Le recrutement des élites scolaires depuis quarante ans* », *Éducation et formation*, juin.
- EURYDICE, 2000, *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*, Bruxelles, Eurydice.
- FELDFEBER M., SAFORCADA F. (2005), « Droit, politique ciblée ou marchandise : l'éducation dans le cadre des Sommets des Amériques », *Bulletin du Secrétariat continental sur l'éducation*, n° 3, mars, pp. 4-15.
- FERROUKHI D., 2004, « Le passé scolaire et sa relation à la réussite (ou l'échec) à l'examen du baccalauréat », *Cahiers du CREAD*, n° 70.
- FNRS, 2006, *Les écoles doctorales de la Communauté française de Belgique près le FNRS (Graduate Colleges) et les écoles doctorales thématiques (Graduate Schools)* consulté sur <http://www.fnrs.be>.
- FORAY D., 2004, *L'économie de la connaissance*, Alger, Éditions Casbah.
- FOUCAULT M., 1971, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- FRÉTIGNÉ C., 2001, « Recension de BOLTANSKI L., CHIAPPELLO È., *Le nouvel esprit du capitalisme* », *Revue française de sociologie*, 42/1, pp. 171-176.
- FROMENT E., 2003, *Bologne est un engagement que l'on prend librement, sous le regard des autres*, Interview Act-U, consulté sur <http://www.amue.fr/ActU/Actu.asp?Id=631&Inst=AMUE>.
- GAUTHERIN J., 2005, « Quand la frontière est bien tracée », *Éducation et Sociétés (La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux)*, n° 16, pp. 137-154.
- GEORGOPOULOS T., 2005, *La méthode ouverte de coordination européenne: « En attendant Godot? »*, Note de recherche n° 1, Institut d'études européennes, Université de Montréal.
- GERESE (GROUPE EUROPÉEN DE RECHERCHE SUR L'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS), 2005, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Université de Liège, Service de Pédagogie théorique et expérimentale.
- GERHARDT H. P., 1993, « Paulo Freire », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 3-4, pp. 445-465.
- GIBBONS M. et al., 1994, *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- GIBBONS M., 1998, *L'enseignement supérieur au xx^e siècle*, Washington, Banque mondiale.

- GINGRAS Y., 2003, *Les caractéristiques du nouveau mode de production des connaissances*, Symposium 2003 de la Commission de planification de l'Université du Québec, Rimouski, 16 octobre.
- GINZBURG C., 1980, *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier au xvr^e siècle*, Paris, Flammarion.
- HACKL E., 2001, *Towards a European Area of Higher Education: Change and convergences in European Higher Education*, European University Institute, september.
- HALVORSEN T., Michelsen G. G., 2004, « Identity Formation or Knowledge Shopping? Globalisation and the Future of University Education and Research in Africa » Communication à l'Atelier sur les répercussions de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique, Accra, du 27 au 29 avril, consulté sur <http://www.aau.org/wto-gats/papers/gatsproceedings-fr.pdf>.
- HAUG G. et TAUCH Ch., 2001, *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*, Genève, CRE-Association of European Universities, Fondation de formation européenne, European Commission.
- HAULLEVILLE P. C. A., 1858, *Histoire des communes lombardes depuis leur origine jusqu'à la fin du xiii^e siècle*, Paris, Didier.
- HAVELOCK R. G., HUBERMAN A. M., 1980, *Innovation et problèmes de l'éducation. Théories et réalité dans les pays en développement*, Paris, UNESCO.
- HÉLOU C., 1994, *Ordre et résistance au collège*, Thèse de Doctorat nouveau régime sous la direction de Luc Boltanski, Paris, EHESS.
- HIRSCHMAN A. O., 1972, *Exit Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press.
- HOLM-NIELSEN L. B., 2001, *Challenges for Higher Education Systems*, Consulté sur http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Challenges_for_higher_ed_systemsEn01.pdf.
- HORN H., 1993, « Karl Jaspers », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 3-4, pp. 745-764.
- HOUTONDI A., HOUNKPE C., 2006, *Chemin parcouru par le REESAO pour l'implantation du système LMD*, Séminaire REESAO, Cotonou, 7-8 septembre, consulté sur http://www.uac.bj.refer.org/IMG/ppt/Chemin_parcouru_par_le_REESAO.ppt#264,17,2 – LE CHEMIN PARCOURU (suite).
- HRDC, 2000, *Credit where credit is due. Canadian universities and the European and Asian transfert system*, Vancouver, June.

- HUTMACHER W., 2005, « Enjeux éducatifs de la mondialisation », *Éducation et sociétés (Un phénomène majeur: la sociologie de l'éducation et de la formation face à la mondialisation)*, n° 16, pp. 41-51.
- IDIATA D. F., 2006, *L'Afrique dans le système LMD (Licence – Master – Doctorat). Le cas du Gabon*, Paris, L'Harmattan.
- JACOBSSON K., VIFELL A., 2003, *Employment policy coordination: Between deliberation and discipline? A mid-term report of the Govecor project*, 20 December.
- JASPERS K., 1959, *The Idea of the University*, London, Peter Owen.
- JASPERS K., 1970 (1945), « Le renouveau de l'université », *Essais philosophiques*, Paris, Payot, pp. 5-17.
- JASPERS K., 1970 (1960), « Les deux aspects de la réforme universitaire », *Essais philosophiques*, Paris, Payot, pp. 94-115.
- JOBERT A., MARRY C., TANGUY L., 1995, *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, A. Colin, publié avec le concours du CNRS, Bibliothèque européenne des Sciences de l'éducation.
- JOBERT B., 1992, « Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 42, n° 2, pp. 219-234.
- JOSPIN L., 1998, *Intervention à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO*, Paris, 5 octobre, consulté sur www.archives.premier-ministre.gouv.fr/jospin_version2/PM/D051098.htm.
- KABORET Y. Y., 2000, « Éviter la fuite des cerveaux en Afrique subsaharienne: Rôle des institutions sous-régionales de formation et de recherche », Communication présentée à la *Conférence régionale sur l'exode des compétences et développement des capacités en Afrique*, Addis-Abeba, 22-24 février.
- KANE O., 2003, *Intellectuels non europhones*, Dakar, CODESRIA.
- KATZ C., 2001, *L'abîme entre les illusions et les effets de la ZLÉA*, Réseau d'information et de solidarité avec l'Amérique latine, juillet, consulté sur http://risal.collectifs.net/article.php3?id_article=185.
- KAUFMANN C., 2003, « Éléments de réflexion sur les Objectifs 3.4 et 3.5 "Mobilité et coopération européenne" », *Séminaire de présentation des objectifs concrets des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Bruxelles, 12 février.
- KAUMBA L., 2005, « Rapport de la table ronde avec les bailleurs », VLIR-UNIKIN, *Conférence académique 6-8 avril 2005. L'apport des universités belges dans le désenclavement des universités congolaises: communication, échange d'information et coopération*, consulté sur www.vlir.be/uos/UK/04agenda/downloads/Congo050408-06.pdf.

- KERR C., 1963, *The Uses of the University*, Cambridge, Harvard University Press.
- KHAOUA N., 2004, « Développement territorial durable, flexibilité des emplois et compétences dans la région d'Annaba », *Colloque international: Les logiques de compétences et les stratégies des entreprises dans les pays en développement*, GRECOS/Université de Tanger, 26/28 avril.
- KNIGHT J., 2004, « Enseignement transnational dans un environnement commercial: Complexité et répercussions des politiques » Communication à l'Atelier sur les répercussions de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique, Accra, du 27 au 29 avril, consulté sur <http://www.aau.org/wto-gats/papers/gatsproceedings-fr.pdf>.
- KRÜCKEN G., 2005, (mit BUNZMANN J., HÜRTER L., KANDZORRA M., KLOKE K., KÖRNERT J., LUDWIG S., PODOLSAK B., PRILL Y.) *Hochschulen im Wettbewerb. Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor – und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten*, Report, Bielefeld, Department of Sociology, University of Bielefeld.
- LANGE M.-F., 2003, « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, pp. 143-166.
- LARSSON A., 2001, « A Turning Point of Employment Policy », *Europa-Novas Fronteiras*, n° 9-10, pp. 49-54.
- LAVAL C., WEBER L., (coord.), 2003, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepses, FSU.
- LAWN M., NÓVOA A., 2005, *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- LECLERCQ D., (dir.), 1998, *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Bruxelles, Mardaga.
- LEGRAND L., 1982, *Pour un collège démocratique*, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française.
- LEHMAN L. G., 2008, *Enseignement supérieur: le système LMD en question*, consulté sur <http://www.cipuf.org/spip.php?article1493>.
- LIGHTFOOT S. L., 1983, *The Good High School: Portraits of Character and Culture*, New York, Basic books.
- LIJPHART A., 1999, *Patterns of Democracy. Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*, New Haven, Yale University Press.
- LORENZI J.-H., PAYAN J.-J., 2003, *L'université maltraitée. Pour sauver notre enseignement supérieur: universités, grandes Écoles de recherche*, Paris, Plon.
- LOURTIE P., 2001, *Furthering the Bologna Process*, Report to the Ministers of Education of the signatory countries, Prague, May.

- LUNDVALL B.-A., (ed.), 1992, *National systems of innovation: Towards a theory of innovation and interactive learning*, London, Pinter Publishers.
- LUSIGNAN S., 1999, *Vérité garde le Roy. La construction d'une identité universitaire en France (XIII^e-XV^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- MAGANGA T., 2005, *Management et gouvernance des universités en Afrique: points de vue des acteurs à propos des modes de fonctionnement de l'université Omar Bongo et de l'université des Sciences de la Santé au Gabon*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.
- MAHIEU C., MOENS F., 2003, « De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. Le *lifelong learning* dans le discours et les pratiques européennes », *Éducation et sociétés (Les influences internationales sur les politiques éducatives nationales)*, n° 12, pp. 35-55.
- MAINGARI D., 2001, « Démocratie, culture et développement », *Couleurs locales*, n° 11, octobre, novembre, pp. 21-22.
- MANE D., 2005, « Une réforme pédagogique pour plus de performance », *Le Soleil*, n° 10597, 26 septembre, p. 6.
- MANIÈRE R., 2006, « Adapter l'enseignement supérieur à la globalisation: la réforme du LMD, un outil de facilitation », *L'enseignement supérieur au cœur des stratégies de développement en Afrique francophone*, Ouagadougou, 13-15 juin, consulté sur http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1137083592502/Presentation_Maniere.ppt.
- MARX K., 1972 (1859), *Contribution à la critique de l'économie politique*, Paris, Éditions sociales.
- MEBA, 1999, *Plan décennal de développement de l'éducation de base 2000-2009*, Ouagadougou.
- MENESR, 2003, L'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, dossier de presse, 22/10/03 consulté sur www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=2003.
- MESSRS, 2008, « Universités de Ouagadougou. Des conditions pour une reprise dans la sérénité », *L'hebdomadaire du Burkina*, n° 490, 12-18 septembre, consulté sur <http://www.hebdo.bf/spip.php?article627>.
- MESSRS-UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU ET IDRC, 1998, *Actes du séminaire « L'Université de Ouagadougou au xx^e siècle: À la recherche de l'efficacité et de la performance »*, Ouagadougou.
- MESSRS-UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU, 2001, *Refondation de l'Université de Ouagadougou*, Ouagadougou, PUO.
- MESSRS-UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU, 2004, *Rapport général de la table ronde des partenaires techniques et financiers de l'Université de Ouagadougou*, 2-3 décembre.

- MESSRS-UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU, 2005, *Plan stratégique quinquennal de développement institutionnel de l'Université de Ouagadougou 2005-2009*, Ouagadougou.
- MIALARET G., 1997, *Le plan Langevin-Wallon*, Collection Pédagogues et Pédagogies, n° 16, Paris, PUF.
- MICHAUD P., SALL H. N., 2005, « L'éducation et la technologie: perspectives des femmes sénégalaises », *Revue canadienne d'études du développement*, vol. XXVI, n° 1, pp. 107-130.
- MIGNOT-GÉRARD S., BARRAUD DE LAGERIE P., 2005, « The Implementation of the Bachelor-Master Study Structure in French Universities. A European Reform in the Hands of Academic Tribes », *Second Euredocs International Conference: Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries*, Bergen, May.
- MILNER J.-C., 1984, *De l'École*, Paris, Seuil.
- MINESUP, 2002, « Loi portant Orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun », *Sup-Infos*, Ministère de l'Enseignement supérieur, n° 4, janv.-fév.-mars.
- MOENS F., 2002, « Du cloisonnement au paysager. Métamorphose du paysage de l'enseignement supérieur en Communauté française », *La Revue Nouvelle (Enseignement supérieur: la filière européenne)*, tome 115, n° 9, pp. 72-79.
- MONGKHONVANIT P. et EMERY S. A., 2003, « Perspectives asiatiques sur l'enseignement supérieur européen », *UNESCO-CEPES Quarterly Review « Higher Education in Europe »*, vol. XXVIII, n° 1, pp. 50-56.
- MORIN E., (1977 à 2004), *La Méthode*, Paris, Seuil (6 tomes).
- MORIN E., 2004, *Pour entrer dans le XXI^e siècle*, Paris, Seuil.
- MOSHER J., 2000, « Open Method of Coordination: Functional and Political Origins », *ECSA Review*, n° 13, pp. 2-7.
- MUGLIONI J., 1984, *Philosophie, école même combat*, Paris, PUF.
- MULLER P., 2000, « L'analyse cognitive des politiques publiques, vers une sociologie de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 1, pp. 96-102.
- MUSSELIN C., 2000, *The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe: The Case of France*, Center for European Studies, Working Paper, Series 73, march.
- MUSSELIN C., 2003, « Quelle place pour les universités françaises dans la conquête de leur autonomie: vers un nouveau modèle européen ? », *14^e colloque du GISGUF*, Paris, 2-6 juin.
- MVÉ-ONDO B., 2005, *Afrique: la fracture scientifique. Africa: The Scientific Divide*, Paris, Futuribles Perspectives.

- NDOYE A. K., 2005, «Les grands défis de l'université à l'époque de la mondialisation», Communication présentée lors de la *Journée Panafricaine du COSEWA*, Dakar, 25 mars.
- NEPAD, 2002, *Human Development Programme: Bridging the Education Gap*, Midrand.
- NEWMAN H., 1852, *The Idea of a University*, consulté sur <http://www.newmanreader.org/works/idea/>.
- NIANE M. T., 2007, «Le Rôle de l'intellectuel dans la Société», *Cyber Campus Sinkou*, 12 janvier, consulté sur http://www.sinnkou.com/Documents/Le_Role_de_lintellectuel_dans_la_societe.doc.
- NIANG S., 1990, *L'Université de développement: son rôle et sa mise en œuvre locale*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- NIANG S., 1994, *L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar: stratégies, prospectives et mise en œuvre*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- NIANG S., 1995, *De la réforme universitaire et prospective pour une université de développement*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- NORMAND R., 2001, «Le mouvement de la school effectiveness et sa critique dans le monde anglo-saxon», *Revue de l'institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, 1-4, pp. 135-166.
- NORMAND R., 2005, «Les comparaisons internationales de résultat: problèmes épistémologiques et questions de justice», *Éducation et sociétés (Les influences internationales sur les politiques éducatives nationales)*, n° 12, pp. 73-89.
- NYBORG P., 2002, *National, European and Global Challenges in Higher Education*, consulté sur http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/03-PNY/PNY-2002_challenges_bol.pdf.
- OFFE C., 2003, «The European model of "social" capitalism: can it survive European integration?», *Journal of Political Philosophy*, vol. 11, n° 4, pp. 437-469.
- ORTEGA Y GASSET J. 1944, *Mission of the University*, Princeton, Princeton University Press.
- PAPATSIBA V., 2001, *Le séjour d'études à l'étranger: formation, expériences. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*, Thèse de doctorat en science de l'éducation, Paris 10-Nanterre.
- PESTIEAU B., BOTENGA M., 2001, *L'enfer ou le paradis? L'enseignement en Europe après la déclaration de Bologne. Études marxistes*, octobre-décembre, n° 56.
- PILON M., WAYACK M., 2003, «La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso: que peut-on en dire aujourd'hui», *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, pp. 63-86.

- PITSEYS J., 2005, *La méthode ouverte de coordination*, Document de travail de la Chaire Hoover, n° 149, UCL, septembre, consulté sur [http://www.etes.ucl.ac.be/Publications/DOCH/DOCH/DOCH%20149%20\(Pitseys\).pdf](http://www.etes.ucl.ac.be/Publications/DOCH/DOCH/DOCH%20149%20(Pitseys).pdf).
- POCHET P., 2001, «Subsidiarité, Gouvernance et Politique sociale», *Revue belge de sécurité sociale*, n° 1, pp. 125-140.
- POLITIQUE, 2002, *L'université formatée par le marché*, n° 24, pp. 8-33, consulté sur <http://www.bea-ulb.be/IMG/pdf/dossier.pdf>.
- PONTON B.C., GANSTER P., LEON-GARCIA F., MARMOLEJO F., 1997, *A Region in Transition: The U.S. – Mexico Borderlands and the Role of Higher Education*, Boulder, WICHE Working Papers.
- POUCHEPADASS J., 2004, «Que reste-t-il des subaltern studies?», *Critique internationale*, n° 24, juillet, pp. 67-79.
- PROST A., 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV: L'École et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France.
- PROST A., 1983, *Les lycées et leurs études au seuil du xxi^e siècle*, Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles. Paris, ministère de l'Éducation nationale, CNDP.
- RAVINET P., 2003, «The Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision and Europeanisation», *Third Conference on Knowledge and Politics*, University of Bergen, may.
- RAYOU P., 2000, *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- REDING V., 2003, «We need to implement wholeheartedly the Bologna process», *Berlin conference on Higher Education*, 18 September, consulté sur <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/03/418&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>.
- REINALDA B., KULESZA E., 2005, *The Bologna Process. Harmonizing Europe's Higher Education*, Leverkusen-Opladen, Verlag Barbara Budrich.
- REMY J., 1993, «Laïcité et construction de l'Europe», in VINCENT G., WILLAIME J.-P., dir., *Religions et transformations de l'Europe*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 365-379.
- RENAUD P., TORRÈS A., 1996, «Internet, une chance pour le Sud», *Le Monde diplomatique*, février, p. 25.
- RENAUD A., 1995, *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, 2002, *Document de stratégie de réduction de la pauvreté*, Dakar, Gouvernement du Sénégal.
- REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION, 2005, *La formation des élites*, n° 39.

- ROGGEMAN Y., 2004, *Le processus de Bologne. Situation en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Administration de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- ROMIAN H., dir., 2000, *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*, Institut de recherches de la FSU, Paris, Hachette Éducation.
- SALL A. S., 2003, *Notre vision de l'UCAD*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- SALL A. S., 2005, « Il faut construire un consensus national sur l'université », *Le Soleil*, 16 décembre.
- SALL H. N., 1996, *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur, quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar? Tomes 1 & 2*, Thèse de doctorat d'État en sciences de l'éducation, Dakar, UCAD/Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- SALL H. N., 1998, « Efficacité interne dans l'enseignement supérieur: le cas de la Faculté des Sciences et Techniques de Dakar », *Liens Nouvelle Série*, n° 1, pp. 103-116.
- SALL H. N., DE KETELE J.-M., 1997, « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 3, pp. 119-142.
- SANCHEZ-SALGADO R., WOLL C., 2004, « L'eupéanisation et les acteurs non étatiques », *Eupéanisation des politiques publiques et intégration européenne*, Paris, 13 février.
- SANCHEZ J. E., 1994, « José Ortega y Gasset », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 1-2, pp. 267-285.
- SANOU F., 2001, *Éducation et démocratie*, Ougadougou.
- SCOTT P., 2000, « Globalisation and Higher Education: Challenges for the 21st Century », *Journal of Studies in International Education*, vol. 4, n° 3, pp. 3-10.
- SEDDOH K. F., 2003, « Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique », *UNESCO-CEPES Quarterly Review « Higher Education in Europe »*, vol. XXVIII, n° 1, pp. 31-39.
- SENE, J. B., 2005, « Les avantages de la réforme universitaire avec le LMD », *Le Soleil*, n° 10390, 17 janvier, p. 8.
- SERVANT J.-C., 2002, « Entre paupérisation et agitation politique: Les universités nigérianes en déshérence », *Le Monde diplomatique*, mars, pp. 20-21.
- STAMELOS Y., 2001, « La déclaration de Bologne et ses conséquences sur le système de l'éducation tertiaire: l'exemple grec », in PHILIPPART A., VANDEVELDE L. *L'éducation dans tous ses états. Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation*, Bruxelles, AFEC-CEDEF, pp. 45-56.

- TELÒ M., 2001, *Combiner les instruments politiques en vue d'une gestion dynamique des diversités nationale: A critical Appraisal of the Commission White Paper on Governance*, Jean Monnet, Working Paper, n° 6.
- THÉVENOT L., 1997, « Un gouvernement par les normes; pratiques et politiques des formats d'information », in CONEIN B., THÉVENOT L., éd., *Cognition et information en société*, Paris, EHESS.
- THOMPSON T. S., 2004, *Observations on the United States as Stakeholder in the Bologna Process*, Improving the Recognition System of Degrees and Study Credit Points, University of Latvia, Official Bologna Process Seminar, Riga, December 3-4.
- TORRES C. A., 1994, « Intellectuals and university life: Paulo Freire on higher education », *Paulo Freire on higher education*, New York, State University of New York Press, pp. 1-25.
- TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. BOLOGNA PROCESS, National report 2004-2005, Ministère de l'Éducation nationale.
- TROTTIER C., BERNATCHEZ J., 2005, *L'enseignement supérieur au Québec: étude de cas*, Alliance for International Higher Education Policy Studies (AIHEPS), New York.
- UCAD, 2006, *Projet de décret relatif aux écoles doctorales*, UCAD/Direction de la recherche, consulté sur http://www.ucad.sn/article.php3?id_article=473.
- UCAD/Rectorat, 2005, *Plan stratégique de développement de l'UCAD*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- UEMOA, 2005, *Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA, Rapport final*, consulté sur <http://www.uemoa.int/Publication/2005/RapportEnsSupPII.pdf>.
- UGEB, 1999, « XIX^e Congrès ordinaire. Rapport sur la situation internationale, africaine et nationale », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 27, pp. 5-9.
- UGEB, 2000, « L'anarchisme encore sur le campus », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 28, p. 3.
- UGEB, 2000, « La FSS en ébullition : pourquoi ? », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 29, pp. 5-6.
- UGEB, 2000, « UPB. Lutte victorieuse des étudiants », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 30, pp. 7-8.
- UGEB, 2001, « Croisade pour de meilleures conditions d'étude », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 32, pp. 9-10.
- UGEB, 2002, « Contre le musellement de l'Université, la mobilisation », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 33, pp. 3-4.
- UGEB, 2002, « Octroi des bourses italiennes à l'UO: comment Alfred les a attribuées », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 33, pp. 5-6.

- UGEB, 2005, « Cités Universitaires : haro sur la mafia », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 35.
- UGEB, 2005, « Enseignants-Étudiants : un antagonisme d'intérêts ? », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 36, p. 4.
- UGEB, 2005, « La SDS contre le contingentement », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 37, (*La SDS contre le contingentement*), pp. 3-5.
- UGEB, 2005, « Mai 90 : Terreur sur le campus de l'Université de Ouagadougou », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 38 (*Spécial 19 mai 2005*), pp. 3-5.
- UGEB, 2005, « Mobilisation contre la PSU : une première victoire », *L'Étudiant burkinabè*, n° 37, pp. 6-7.
- UMAP, 2004, *Final Implementation Report on Canada's Regional Workshop on UMAP and UCTS in 2003-2004*, consulté sur <http://www.umap.org/Events/Workshop/CANADAContent.html>.
- UNEF, 2000, *Plan U3M – Un plan vers la privatisation de l'université*, Paris, UNEF.
- UNESCO, 1961, *Conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique. Addis-Abéba (15-25 mai 1961). Rapport final*, Paris, UNESCO.
- UNESCO, 1963, *L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique. Rapport de la Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique (Tananarive, 3-12 septembre 1962)*, Paris, UNESCO.
- UNESCO, 1998a, *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le xxi^e siècle : vision et actions*. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Paris, 9 octobre.
- UNESCO, 1998b, *Deuxième réunion conjointe des six comités intergouvernementaux chargés de l'application des conventions régionales sur la reconnaissance des études, diplômes et grades de l'enseignement supérieur*, consulté sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001133/113319fo.pdf>.
- UNESCO, 1998c, *Enseignement supérieur en Afrique : Réalisations, défis et perspectives*, UNESCO-BREDA.
- UNESCO, 1998d, *L'enseignement supérieur au xxi^e siècle : visions et actions, Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur*, Paris, 5-9 octobre.
- UNESCO, 2003a, *Higher Education in the Arab Region 1998-2003, Meeting of higher education partners*, Paris, June.
- UNESCO, 2003b, *Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique Subsaharienne au xxi^e siècle, Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur*, Paris, June.
- UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU, 2004, *Bilan annuel de la coopération universitaire. Année 2003*, Ouagadougou.

- UNIVERSITÉ LAVAL ET UNIVERSITÉ OMAR BONGO, 2004, *Séminaire d'information et de formation sur la mise en place du LMD à l'Université Omar Bongo (UOB) du Gabon*, Rapport de mission, préparé par T. MAGANGA, Libreville, 29 mai.
- UNIVERSITÉ LAVAL, 2004, *Devis d'implantation du LMD préparé à l'intention de la direction de l'université Omar Bongo Libreville, Gabon*, Version préliminaire, Québec, Bureau International.
- UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE À ABU-DHABI, 2006, *Un monde d'héritage culturel*, Dossier de presse, avril.
- VAN AUDENHOVE L., 1999, *Development co-operation in higher education, a strategic review of international donor policy and practices*, Bruxelles, Free University.
- VAN HAECHT A., 2001, « Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques », *Revue de l'institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, 1-4, pp. 15-40.
- VANDENBERGHE V., 2002, *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser. État des lieux et utopie*, Bruxelles, Labor.
- VANISCOTTE F., 1990, *Actualité : 70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*, Saint-Amand-Montrond, Hatier.
- VELTMEYER H., 2005, « Development and Globalisation as Imperialism », *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, vol. XXVI, n° 1, pp. 89-106.
- VIDAL K., 1999, *Ces réfugiés aux portes de l'Europe. Voyage au bout de l'errance*, Bruxelles, GRIP-Complexe.
- VINOKUR A., 2008, « Enseignement supérieur national et normalisation internationale : contraintes et choix stratégiques », Papier présenté au colloque *L'évaluation de la formation universitaire en Algérie à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation*. Oum El Bouaghi, 27-28 avril.
- WÄCHTEL N., 1971, *La vision des vaincus, Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole*, Paris, Gallimard.
- WAL FADJIRI, 2008, « Bassirou Dieng, professeur de lettres à l'UCAD : jamais l'étudiant n'a été aussi poreux à l'appel des politiques », *Wal Fadjiri*, 10 septembre.
- WONGIBE E., 2000, « L'exode des cerveaux en Afrique », *Développement et Coopération*, n° 1, Janvier-Février, pp. 27-29.
- WYATT J., 1990, *Commitment to higher education. Seven west european thinkers on the essence of the university*, Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press.

ZGAGA P., 2003, *Bologna process between Prague and Berlin*, Report to the Ministers of Education of the signatory countries, Berlin, September.

ZGAGA P., 2006, *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting. On the « External Dimension » of the Bologna Process*, Oslo, Norwegian Ministry of Education and Research.

Table des matières



INTRODUCTION 5

Les enjeux du passage des universités
d'Afrique subsaharienne au LMD

par Jean-Émile Charlier, Abdou Karim Ndoeye, Sarah Croché 7

Les universités d'Afrique face au LMD

Allocution de Monsieur Bonaventure Mvé-Ondo 13

L'Université Cheikh Anta Diop face au LMD

par Abdou Salam Sall 19

LE PROCESSUS DE BOLOGNE EN EUROPE 21

Le processus de Bologne, son histoire officielle,
quelques éléments de son histoire cachée
et quelques enjeux immédiats

par Jean-Émile Charlier 23

Introduction : remettre le processus à hauteur d'homme 23

Dépasser une histoire officielle faite (aussi) d'omissions
et de demi-vérités 28

La place de la « dimension externe » dans le processus
de Bologne 41

Vers la construction d'un espace mondial
de l'enseignement supérieur 55

Conclusion : plaider pour l'esprit de Bologne 65

Au-delà de la mise en place du LMD en France : un nouveau cadre pour penser les politiques d'éducation et de formation <i>par Jean-Louis Derouet</i>	69
L'enjeu profond : mettre fin à l'exception française et plonger le système éducatif français dans le « grand bain » de la concurrence internationale	69
L'inscription du LMD dans un enseignement supérieur différencié : « dépendance du sentier » ou résistance ?	76
Quelques changements de fond dans l'enseignement supérieur : le doute des classes populaires sur les bienfaits de l'allongement des études ; la mise en place d'un gouvernement par les normes de qualité européennes ; le changement du mode de formation des élites	78
Conclusion : nouvelles figures de la domination, nouvelles figures de la résistance	83
Le mythe de Bologne <i>par Sarah Croché</i>	89
Introduction	89
Des discours à la pratique	90
La souplesse apparente de la MOC	98
Qui contrôle quoi ?	108
Bologne, un mythe aux effets normatifs à l'échelle internationale	110
Conclusion	111
Le LMD en Belgique – (Re)Modeler l'existant <i>par Frédéric Moens</i>	113
Spécificités et complexité belges	115
La communautarisation de l'enseignement	118
Enseignement supérieur et « processus de Bologne » en Belgique	121
Déboucher sur du neuf ou (re)modeler un paysage existant. ...	129

DE PREMIERS EFFETS EXTERNES DU PROCESSUS. 133

Le LMD et l'enseignement supérieur en Algérie :

le cas de l'Université d'Annaba

par Nadji Khaoua, Boualem Chebira 135

Introduction 135

L'Enseignement supérieur à partir du cas

de l'Université d'Annaba 136

Modèle d'enseignement supérieur en Algérie 141

Le système du LMD et l'université algérienne 142

Conclusion 145

Le LMD au Maroc

par Mohamed Kouam, Abdelhanine Belhaj 147

Introduction 147

Évolution de l'université marocaine 148

Genèse de la réforme du système pédagogique universitaire ... 150

La réforme pédagogique universitaire: LMD 152

Organisation et intégration de l'espace nord-américain

de l'enseignement supérieur

par Jean Bernatchez 167

Introduction : des systèmes marqués politiquement

et culturellement 167

L'espace nord-américain 169

L'espace nord-américain de l'enseignement supérieur 175

Conclusion : un intérêt ténu face au processus de Bologne,

et une réponse peu inspirante 182

LES UNIVERSITÉS SUBSAHARIENNES**FACE AU LMD 189**

Stratégie de mise en œuvre de la réforme LMD

à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

par Abdou Karim Ndoye 191

Introduction 191

Contexte 193

Objectifs.....	196
Cadre théorique	196
Séquence de mise en œuvre	197
Réalisations	201
Conclusion.....	204
Enjeux et perspectives d'une réforme institutionnelle :	
les universités africaines face au processus de Bologne	
<i>par Hamidou Nacuzon Sall.....</i>	207
Introduction	207
Cadre général	208
Qualité, compétitivité et coopération.....	213
Perspectives	219
Conclusion.....	223
Le LMD dans l'espace REESA0.	
Premières leçons de la mise en place d'une innovation	
<i>par Maryse A. Quashie.....</i>	225
Le réseau pour faire face aux défis actuels.....	225
Leçons de la mise en place d'une innovation.....	230
Le Gabon face au LMD dans la Communauté économique	
et monétaire de l'Afrique centrale	
<i>par Théophile Maganga, Ph.D.....</i>	237
Introduction	237
Les premiers jalons du passage au LMD.....	238
Quelques pistes pour accompagner le passage au LMD	247
Conclusion.....	249
La déclaration de Bologne et ses incidences probables	
sur la formation à l'étranger des étudiants africains	
<i>par Daouda Maingari</i>	251
Introduction	251
Objectifs de la déclaration de Bologne et mise en œuvre	252
Les risques pour la formation de niveau supérieur	
dans le monde et en Afrique.....	254

Nécessité de la coopération sous-régionale pour une meilleure intégration en Afrique et dans le processus de Bologne	258
Conclusion	263
Le campus universitaire de Ouagadougou :	
de l'injonction globale à adopter le LMD aux réalités locales <i>par Géraldine André</i>	265
Introduction	265
De l'Université de Ouagadougou et du LMD :	
de l'injonction à l'« auto-injonction »	266
De quelques réalités de l'université de Ouagadougou :	
le discours des étudiants entre méconnaissance et indifférence .	271
CONCLUSION	283
Demain le LMD	
<i>par Jean-Émile Charlier</i>	285
Introduction	285
Diagnostics initiaux	286
À la recherche des moyens de conduire les politiques nouvelles .	291
Réussir une réforme imposée de l'extérieur	
<i>par Jean-Émile Charlier, Sarah Croché, Abdou Karim Ndoye</i> . . .	299
Une esquisse d'espace mondial de l'enseignement supérieur se dessine progressivement	299
Une diversité des statuts qui ne peut pas perdurer	302
Les usages multiples de la référence à Bologne	306
Pour le volontarisme	309
BIBLIOGRAPHIE	313