

***LIENS**, nouvelle série:*

Revue francophone internationale — N°05 / Décembre 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation - FASTEF

ISSN: 2772-2392 - <https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS,

nouvelle série :

Revue francophone internationale

-- N°05 --

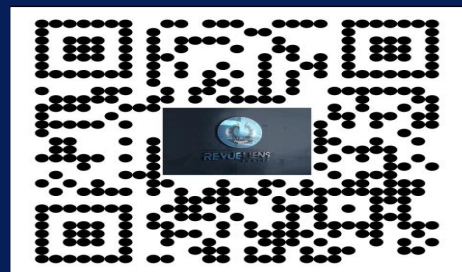
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la
Formation
FASTEF



DAKAR, DECEMBRE 2023

ISSN 2772-2392

<https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS
FASTEF

Copyright © 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

148111



Dakar – Décembre 2023

ISSN 2772-2392

revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Bassirou GUEYE

Assistante de rédaction

Ndeye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.-Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH -UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).



Sommaire

Editorial	9
<i>Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef</i>	9
<i>Constantine Kouankem, Julia Ndibnu-Messina</i>	11
Dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées camerounais	11
<i>Robert Mbella Mbappé, Emmanuel Ndjebakal Souck</i>	21
Les dispositifs du management éthique des établissements du secondaire privés de Yaoundé au Cameroun.....	21
<i>Gilbert Daouaga Samari</i>	37
L'enseignement en classes de langues au Cameroun : entre autorité épistémique et autorité didactique	37
<i>Alassane Ndiaye</i>	53
Les uniformes scolaires à l'épreuve des inégalités sociales	53
<i>Amadou Tidiane Ba, Mamadou Thiaré</i>	65
La mixité scolaire au prisme du genre : analyse des facteurs de la faible fréquentation des filières scientifiques par les filles dans l'académie de Tambacounda au Sénégal	65
<i>Wendyam Ilboudo, Wénégouda Olivia Solange Zagare</i>	75
Problématique du peu d'engagement des filles dans les filières techniques et professionnelles au Burkina Faso	75
<i>Tinsakré Konkobo, Issoufou Ouédraogo</i>	87
Évaluation des raisons des échecs au Certificat d'Études Primaires dans les écoles périurbaines. Cas de la Circonscription d'Education de Base de Koudougou 1 au Burkina Faso	87
<i>Médard Sènoukounmé Ahouassa, Sègbégnon Eugène Oké</i>	103
Étude exploratoire sur l'enseignement scolaire du concept de force chez deux enseignants expérimentés de collège au Benin	103
<i>Yao Agbéno</i>	117
Les dépenses d'éducation favorisent-elles la croissance économique ? Une analyse empirique à partir de la Guinée	117
<i>Frédéric Nodjinaïbeye, Judith Sadjia Kam et Lawrence Dikko Lambo</i>	129
Étude de la transposition didactique du calcul littéral dans les manuels de Mathématiques.....	129

<i>Athéna Varsamidou, Lionel Franchet</i>	141
Attitudes et perceptions des enseignants grecs à l'égard de l'évaluation authentique et du portfolio en tant que technique alternative	141
<i>Yancouba Cheikh Diedhiou</i>	151
Pédagogie et formation dans les spécialités : talon d'Achille des Enseignants de l'ENDSS et de l'ENTSS face aux exigences de l'APC et du système LMD	151
<i>Aminata Cissé</i>	169
Problématique de la qualité de l'enseignement supérieur : enjeux et stratégies pour l'Afrique.....	169
<i>Babacar Diop</i>	183
Le LMD dans les universités publiques du Sénégal : Une réforme diversement appréciée par les acteurs locaux.....	183
<i>Seydou Khouma</i>	199
السنة المنهجية لدى الشيخ أحمد بامبا. دراسة لمفاهيم الخدمة والهمة والهدية في تشكيل المريديّة ومسارها.....	199
<i>Kokou Sahouegnon</i>	211
L'imaginaire linguistique de l'œuvre d'Olympe Bhêly-Quenum.....	211
<i>Demba Lo</i>	221
Voix et voies poétiques dans <i>Abraham sacrificiant</i> de Théodore de Bèze et dans <i>le cid</i> de Pierre Corneille	221
<i>Oumar Dièye</i>	235
La lecture de la langue littéraire de la renaissance à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) : entre obstacles, procédures et finalité didactique. De la <i>Délie</i> de Maurice Scève au <i>Moyen de parvenir</i> de Béroalde de Verville	235
<i>Secka Gueye</i>	247
Le prix de l'identité dans <i>De purs hommes</i> : représentations et figures de l'homosexuel	247
<i>Astou Fall Diop, Sokhna Fall, Sana Diedhiou</i>	257
Étude du personnage de Hope Clearwater dans <i>Brazzaville Beach</i> (1990) de William Boyd : une idéalisation de la question genre.	257
<i>Didier Kombieni</i>	267
Prémonition et espoir d'émancipation et de réunification familiale chez les esclaves américains : étude critique du roman <i>Au bord de la rivière Cane</i> de Lalita Tademy	267

<i>Mahamadou Diakhité</i>	279
A costa dos getes : o sentido espaço-temporal da solidão através de duas obras pictóricas - <i>Estudo, Auto-retrato</i> - e <i>Cidade solitária</i> de Fernando Namora	279
<i>Ballé Niane</i>	291
Les figures féminines dans <i>Sous les pieds des mères</i> de Buṭayna al-‘Īsā	291
<i>Cheikh Diop</i>	307
Impact de la covid-19 sur les réactions des habitants des HLM et de Sam notaire (Dakar) face à la mauvaise qualité de l’air en temps d’alizé continental	307
<i>Thierno Bachir Sy, Cheikh Ndiaye, Sidia Diaouma Badiane, Diatou Thiaw, Mamoudou Démé, Sara Danièle Dieng et Mathieu Gueye</i>	323
Phytonymie et marqueur spatial dans l’agglomération de Dakar : cas de Sandaga, Fass Bentenier, Mbul et Baobab	323

Editorial

Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef

La revue internationale, *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale* est une revue qui offre aux enseignants-chercheurs et aux chercheurs l'opportunité de faire valoir leurs productions scientifiques. Cette édition, comme à l'accoutumée, comprend une série d'articles qui sont du domaine des sciences de l'éducation et une autre série relevant des disciplines allant de l'arabe à l'anglais, sans oublier la littérature et les sciences humaines.

C'est ainsi qu'en ce qui concerne les sciences de l'éducation, il est question des dispositifs d'autoformation en période post-covid dans les lycées Camerounais avec Constantine Kouankem et Julia Ndibnu-Messina. Leurs compatriotes Robert Mbella Mbappé et Emmanuel Ndjebakal Souck leur emboîtent le pas en réfléchissant sur les dispositifs du management éthique des établissements du secondaire privé de Yaoundé. Gilbert Daouaga Samari, quant à lui, revient sur l'enseignement en classes de langue au Cameroun.

Alassane Ndiaye axe son étude sur les uniformes scolaires. Il réfléchit sur les uniformes scolaires à l'épreuve des inégalités sociales. Amadou Tidiane Ba et Mamadou Thiaré traitent de la mixité scolaire au prisme du genre. Ils analysent les facteurs de la faible fréquentation des filières scientifiques par les filles de l'Académie de Tambacounda (Sénégal). Sur la même lancée, Wendyam Ilboudo s'intéresse à la problématique du peu d'engagement des filles dans les filières techniques et professionnelles au Burkina Faso. Nous restons dans ce pays avec Tinsakré Konkobo dont la réflexion porte sur l'évaluation des raisons des échecs au Certificat d'Etude Primaire dans les zones périurbaines.

Alors que, dans un tout autre cadre, Médard Sènoukounmé Ahouassa et Sègbégnon Eugène Oké font une étude exploratoire sur l'enseignement scolaire du concept Force chez deux enseignants expérimentés de Collège au Bénin. Et Yao Agbeno de se demander si les dépenses d'éducation favorisent la croissance économique : il prend l'exemple de la Guinée Conakry. Frédéric Nodjinaïbeye, Judith Sadja Kam et Lawrence Dikko Lambo ont dans leur production scientifique mis l'accent sur l'étude de la transposition didactique du calcul littéral dans les manuels de Mathématiques.

Par ailleurs, Athéna Varsamidou et Lionel Franchet rappellent et soulignent l'importance du portfolio des élèves et des enseignants. Le portfolio est un puissant outil pédagogique favorisant l'apprentissage et l'évaluation d'une manière holistique. Leur article donne de la visibilité aux résultats des recherches, effectuées en Grèce, sur le portfolio.

Nous en venons à l'enseignement supérieur avec le système LMD. Sur cette question, Yancouba Cheikh Diedhiou revient sur l'importance de la pédagogie et de la formation en ce qui concerne les enseignant-chercheurs évoluant dans les écoles et instituts publics de santé du Sénégal. Aminata Cissé, quant à elle, traite de la problématique de la qualité de l'enseignement supérieur. Son étude met l'accent sur les enjeux et les stratégies pour l'Afrique. Babacar Diop axe sa

réflexion sur le LMD dans les universités publiques du Sénégal : chronique d'une réforme diversement appréciée par les acteurs locaux. Et Seydou Khouma de clore cette partie réservée aux sciences de l'éducation avec son article qui traite de la Sunna méthodologique de Cheikh Ahmed Bamba. Il revient sur l'approche innovante de Cheikh Ahmed Bamba qui a su créer en ses disciples un esprit de communauté et d'indépendance en accord avec un système éducatif bien organisé.

Pour les articles relevant des disciplines fondamentales, Kokou Sahouegnon réfléchit sur l'écriture d'Olympe Bhêly-Quenum. En ce qui concerne Demba Lo, la revue *Liens Nouvelle Série* publie son article à titre posthume et présente ses condoléances à sa famille et à ses collègues. Son étude a pour objectif de prouver que l'abondance des voix semble aboutir à des pratiques théâtrales inédites chez Theodore de Bèze de la même manière que chez Pierre Corneille. Oumar Dieye lui emboîte le pas avec une étude portant sur la lecture de la langue littéraire. En effet, cette contribution apporte des éclaircissements sur l'épineuse question de la lecture des œuvres humanistes dans les universités publiques sénégalaises. Secka Gueye, dans un tout autre cadre, revient sur l'expérience homosexuelle des personnages dans de *Purs hommes*.

En études anglophones, Astou Fall Diop, Sokhna Fall, Sana Diedhiou et Didier Kombieni nous proposent deux productions scientifiques. La première s'intéresse à l'étude du personnage de Hope Clearwater dans *Brazzaville Beach* (1990) de William Boyd. La seconde traite de prémonition et d'espoir d'émancipation et de réunification familiale chez les esclaves américains.

Par ailleurs, Mahamadou Diakhité revient sur les années 1940 et 1950 au Portugal. Lesquelles années coïncident avec l'âge d'or du Néo-réalisme littéraire portugais. Ballé Niane, quant à elle, nous plonge dans l'univers des sociétés arabes et plus particulièrement Koweïtiennes avec son article sur les figures féminines.

Cheikh Diop a, dans son étude, réfléchi sur l'impact de la Covid 19 sur les réactions des habitants des HLM et de Sam notaire (Dakar) face à la mauvaise qualité de l'air en temps d'alize continental. Thierno Bachir Sy, Cheikh Ndiaye et compagnie ont, dans leur article, étudié les noms des lieux se rapportant au règne végétal dans l'agglomération de Dakar. Ces auteurs clôturent cet éditorial.

Le LMD dans les universités publiques du Sénégal : Une réforme diversement appréciée par les acteurs locaux

Résumé

Cette contribution est la suite d'une réflexion antérieure sur le point de vue des étudiants sénégalais sur la mise en œuvre du système LMD (Licence-Master-Doctorat). Elle aborde la mise sur agenda de cette réforme dans les universités publiques au Sénégal. La thèse principale avancée est que la perception de chaque individu impliqué dépend de son rôle, de son statut et de ses intérêts dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cette étude privilégie une approche qualitative avec des entretiens réalisés. Les résultats de recherche analysés révèlent trois postures distinctes dans les discours des différents acteurs. Elles se dessinent selon la manière dont les acteurs se positionnent vis-à-vis de la réforme : destinataires (professeurs, syndicalistes), exécutants (autorités académiques) et gestionnaires (personnel administratif et technique). Les appréciations diverses des différents acteurs sur la manière d'appliquer le LMD démontrent que leur position est influencée par la place qu'ils occupent respectivement et les intérêts stratégiques en jeu.

Mots-clés : LMD, Réforme, Acteurs, Intérêts stratégiques, Université, Sénégal.

Abstract

This contribution is a continuation of a previous reflection on the point of view of Senegalese students on the implementation of the LMD (License-Master-Doctorate) system. It addresses the putting on the agenda of this reform in public universities in Senegal. The main thesis put forward is that the perception of each individual involved depends on their role, status and interests in the field of higher education. This study favors a qualitative approach with interviews carried out. The analyzed research results reveal three distinct postures in the discourses of the different actors. They emerge according to the way in which the actors position themselves with regard to the reform: recipients (teachers, trade unionists), implementers (academic authorities) and managers (administrative and technical staff). The diverse assessments of the different actors in the way of applying the LMD demonstrate that their position is influenced by the place they respectively occupy and the strategic interests at stake.

Keywords : LMD, Reform, Actors, Strategic interests, University, Senegal.

Introduction

Le secteur de l'enseignement supérieur dans le monde a connu des mutations importantes durant ces dernières décennies. En effet, dans les pays du nord comme dans ceux du sud, l'enseignement supérieur s'est massifié. Son accès, qui jadis était plus réservé à un public issu de classes aisées s'est vu plus démocratisé avec l'accès des couches les plus défavorisées de la société. De 1970 à 1990, soit en 20 ans, le nombre d'étudiants, dans le monde, est passé de 28 à 69 millions pour atteindre 122 millions en 2002, et les projections donnent 150 millions d'étudiants en 2025 (UNESCO 2005, p.90). Avec ces effectifs qui ne cessent de s'accroître, il va de soi que le secteur de l'enseignement supérieur est devenu un vaste marché planétaire au moment où l'économie de marché a investi tous les domaines de la vie économique et sociale. Au Sénégal, la réforme LMD s'inscrit dans cette perspective mondiale de la marchandisation de l'enseignement supérieur. Après plusieurs réformes comme les EFEF¹ en 1981 et la CNES² en 1993-1994, le Sénégal, s'est engagé depuis 2003 dans la réforme LMD. Le sigle LMD qui signifie Licence, Master et Doctorat est la déclinaison française de la réforme de Bologne³. C'est une réforme qui vise à changer fondamentalement l'enseignement supérieur au niveau de sa gestion, des grades, de l'évaluation des enseignements, de l'offre de formation, (Ndoye, 2005, p.13).

Ce travail a pour objectif de répondre à la question de recherche suivante : en quoi les statuts, les rôles et intérêts des acteurs déterminent leurs positions par rapport à la réforme LMD ? La connaissance sociologique a de plus en plus tendance à appréhender la construction scientifique à partir de l'individu et/ou du groupe comme acteur et de sa capacité à produire du social. Nous avons opté dans cette présente contribution pour une démarche de confrontation des théories aux réalités qu'expriment les informations collectées, d'où l'intérêt de recueillir directement le discours des acteurs concernés par l'enseignement supérieur au Sénégal.

Nous avons mené quarante-quatre (44) entretiens avec les autorités étatiques (ministère) et universitaires, le Personnel Enseignant et de Recherche (PER) ainsi que le Personnel Administratif Technique et Service (PATS). Pour les enseignants, nous avons utilisé un échantillonnage aléatoire, tandis que pour les autorités étatiques, les membres du PATS et les autorités universitaires, nous avons interviewé des chefs de services et des responsables académiques exerçant dans diverses structures telles que la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (DGES), les rectorats, les facultés et les Unités de Formations et de Recherches (UFR). Après avoir ciblé ces individus, nous leur avons directement soumis des demandes d'entretiens. Cette méthode a été employée afin d'obtenir une compréhension approfondie du processus de mise en œuvre de la réforme LMD dans les universités

¹ Etats Généraux de l'Education et de la Formation

² Concertation Nationale sur l'Enseignement Supérieur

³ Selon Favet-Bonnet (2007), La réforme de Bologne de la déclaration fait dans la ville de Bologne en Italie par une trentaine de pays européens pour une harmonisation de leur système d'enseignement supérieur. Elle est signée le 19 juin 1999 à Bologne, elle s'articule autour de six objectifs à réaliser d'ici 2010 par chaque pays signataires : un système de grades académiques facilement «lisibles» et comparables, incluant la mise en œuvre du supplément au diplôme; un système essentiellement fondé sur deux cycles : un premier cycle (Licence/Bachelor) d'une durée d'au moins 3 ans, et un deuxième cycle (Master) exigeant l'achèvement du premier cycle; un système d'accumulation et de transfert des crédits (l'ECTS); la mobilité des étudiants, des enseignants, et des chercheurs; la coopération en matière d'assurance qualité et la dimension européenne de l'enseignement supérieur.

sénégalaises, incluant les motivations, les pratiques, les changements dans les routines et les difficultés rencontrées.

L'intérêt de cette approche qualitative choisie pour interroger une partie des acteurs de la réforme au Sénégal consiste à explorer en profondeur les processus décisionnels, les attitudes, et les motivations susceptibles de moduler le processus de mise en œuvre et les comportements d'une partie des acteurs. Les relations entre acteurs peuvent être envisagées dans leur dépendance à des normes, règles propres à l'institution (universités publiques) qui leur servent de garants. A noter que ce travail est la suite d'une première réflexion publiée en 2016 qui est consacrée au parcours des étudiants comme acteurs clés du système universitaire sénégalais dans le cadre du LMD. Par conséquent l'objet de cet article porte plus sur les autres acteurs des universités cités plus haut que sur les étudiants. Dans ce cas, ce que les acteurs de l'enseignement supérieur sénégalais ont a priori en commun, c'est le partage de valeurs et de normes d'action qui donnent le sentiment d'appartenir à quelque chose de commun et qui définissent la place et le rôle de chacun dans le système d'enseignement supérieur. C'est pourquoi les dimensions organisationnelles et symboliques se sont révélées particulièrement précieuses et utiles pour comprendre les cadres dans lesquels les relations entre acteurs, mais aussi les positions par rapport à la réforme LMD se définissent. Dans cette perspective, les rôles, les positions, les intérêts stratégiques et les normes seront également analysés pour voir dans quelle mesure elles encadrent les relations entre acteurs. Les informations fournies par les enquêtes ont permis d'identifier les informateurs potentiels dans les segments que nous avons définis. Par ailleurs, les idées récurrentes ressorties des interviews ont permis de définir les différents axes d'orientation du travail et de répondre aux questions suivantes : quelles sont les positions des différents acteurs sur la réforme LMD dans l'espace universitaire sénégalais ? Quels sont les intérêts qui sous-tendent les positions stratégiques des différents acteurs ? Cela passe par le repérage des positions des acteurs par rapport à la réforme qui accrédite une des trois thèses, à savoir : l'approbation de la réforme LMD sans réserve, le rejet de la réforme, ou encore une approbation de la réforme avec un « MAIS ».

1. Enseignement supérieur et réformes universitaires au Sénégal : éléments de problématique

Le Sénégal, capitale de l'administration coloniale française en Afrique Occidentale abritait les plus grandes institutions de la métropole sur le continent africain. À partir de 1960, le pays accède à la souveraineté internationale et prend en charge son propre développement. Sur le plan éducatif, le pays s'inspire du modèle français pour bâtir son système d'éducation. Durant ces années postindépendances, l'État est devenu le plus grand bailleur de l'enseignement supérieur avec l'aide de la France dans le cadre de la coopération bilatérale. Son action dans le système éducatif s'inscrit en conformité avec les recommandations de l'UNESCO qui considère l'éducation comme un droit pour chaque citoyen⁴. Son action est conduite par un ministère de l'enseignement supérieur qui a connu d'ailleurs plusieurs dénominations jusqu'à devenir actuellement le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). Aujourd'hui, force est de constater que l'enseignement supérieur reste toujours sous le modèle de la métropole alors que sa mission est la formation d'un personnel de haut niveau, scientifiquement et techniquement qualifié, adapté au contexte africain et au monde contemporain (Sakho 2005, p.38). A partir des années 1970, l'enseignement supérieur public sénégalais commence à vivre ses premiers remous, avec les mouvements de revendication des

4 Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Adoptée le 14 décembre 1960 par la Conférence générale de l'Unesco réunie à Paris lors de sa onzième session.

étudiants qui réclamaient de meilleures conditions d'études et les enseignants qui réclament de meilleures conditions de travail. Ainsi, les années 1970 marquent ainsi le début des premières crises dans le sous-secteur, liées entre autres à la faiblesse des moyens, aux difficultés de redéfinition de la politique d'enseignement supérieur (Goudiaby 2009, p.81). Le financement de la recherche constitue également un problème majeur. Les budgets consacrés à la recherche, lorsqu'ils existent, servent essentiellement à la prise en charge des dépenses de personnel, et les laboratoires de recherche dépendent, pour la plupart, de financements de la coopération internationale pour mener leurs activités (Sock 2004). Ce déséquilibre dans l'allocation des ressources a impacté négativement la visibilité et l'attractivité des universités. Les dépenses liées au social et au fonctionnement absorbent 70% des ressources allouées alors que 30% seulement sont consacrées au volet pédagogique. (CNAES 2013, p 5). Cette répartition inégale des moyens fait que les conditions du développement de la recherche ne sont pas garanties. Ainsi, les rares équipes de recherche existantes dans les universités du pays sont marginalisées face aux chercheurs occidentaux, car leur apport est presque insignifiant dans le monde scientifique malgré la qualité des ressources humaines dont regorgent les universités du pays. Pour les chercheurs qui font appel aux financements internationaux, leurs marges de manœuvre restent limitées, car les domaines de recherche peuvent être imposés par les bailleurs. Il faut souligner que malgré ce manque de moyens dont souffre l'enseignement supérieur, les pouvoirs publics investissent 1,2 % du PIB national alors que la moyenne de l'Afrique saharienne est de 0,6 % (CNAES 2013, p.5).

Par ailleurs, il s'avère indispensable de revoir la distribution des ressources entre le volet social et pédagogique d'une part, mais aussi d'envisager l'exploration d'autres créneaux porteurs de ressources d'autre part. Pour remédier à ces maux qui plombent le développement de l'enseignement supérieur sénégalais, des tentatives de réformes ont été amorcées à partir des années 1980. Il y a eu les États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) du 28 au 31 janvier 1981 et, 10 ans plus tard, la Concertation nationale sur l'enseignement supérieur (CNES) d'avril 1992 à août 1993 (Goudiaby et Pilon 2022, p.62). Les états généraux devaient permettre de réorganiser et de donner une nouvelle dynamique à l'enseignement supérieur en particulier, mais aussi, de l'adapter avec les besoins socio-économiques du Sénégal. Les résultats et les recommandations de ces assises qui étaient censés rendre plus efficace le secteur n'ont pas donné les effets attendus. Avec le CNES, l'Etat a adopté le Programme d'Amélioration de l'Enseignement Supérieur (PAES) en 1994 avec l'appui de la Banque Mondiale (Ndiaye 2005, p.121). Il faut noter que ces années correspondent à une période de déficits budgétaires pour le Sénégal. L'État se désengage des secteurs clés de l'économie et du social. En effet, ce changement de posture s'inscrit dans le renouvellement des théories libérales et la mouvance des Politiques d'Ajustements Structurels (PAS) initiées par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International (Sall 1996). À partir de ce moment, l'État commence la libéralisation du secteur avec la création de la première université privée du pays en 1996 en l'occurrence l'université Dakar Bourguiba et la première école de formation supérieur, l'Institut Supérieur de Management (ISM en 1992). L'enseignement supérieur privé se développe en investissant des créneaux très peu explorés par les universités publiques : les formations professionnelles, notamment dans le domaine du tertiaire (Goudiaby 2009, p.82). Cette situation a accentué les difficultés des universités publiques dont les programmes étaient en manque de renouvellement et la question de l'adaptabilité des offres de formations se posait de plus en plus. L'action de la Banque Mondiale au Sénégal dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur s'oriente dans l'expertise, le financement et les conditionnalités liées à l'accès aux ressources, et à travers elle l'idéologie libérale qu'elle répand (Lauwerier 2013, p.53). En conséquence, l'État, qui depuis les indépendances a joué les premiers rôles dans le secteur de l'éducation, est de plus en plus marginalisé et n'est plus le seul acteur décisionnel (Altinok & al. 2007). Le visage des réformes imposées dans l'enseignement supérieur par les instances

internationales dans les années 1990 est dominé par les mesures d'austérité budgétaires et l'encouragement d'un enseignement privé (Bianchini 2004). La Banque mondiale a donc commencé à s'intéresser à l'enseignement supérieur et à appuyer l'action des autorités sénégalaises dans ce secteur clé de l'éducation nationale. L'appui de la Banque Mondiale, matérialisé à travers le Projet d'Amélioration de l'Enseignement Supérieur (PAES), a permis d'accompagner et de consolider cette volonté nationale de réforme du sous-secteur (Sack 2004). Avec l'arrivée de la Banque le secteur de l'enseignement supérieur public connaît de nouveaux acteurs qui exercent une forte influence sur le choix des politiques et les prises de décisions (Samoff 1996). Le rôle de l'État se limite désormais à ses fonctions régaliennes. Lorsque la Banque mondiale prétend ensuite mener à bien des réformes de l'enseignement supérieur, elle se trouve quelque peu en porte-à-faux par rapport aux acteurs du système universitaire, du fait de sa politique marchandisation de l'éducation (Bianchini 2004). A cet effet, elle prône que tous les autres secteurs de productions ou de services doivent, pour plus d'efficacité, être ouverts à l'initiative privée (Banque Mondiale 2003). Au Sénégal, à côté de ces mesures imposées de l'extérieur, un autre élément vient s'ajouter à la volonté de revoir l'enseignement supérieur. En effet, le chômage des jeunes commence à gagner du terrain d'où la nécessité d'adapter son système d'enseignement supérieur au marché de l'emploi (Bianchini 2004). À partir de ce moment, les pouvoirs publics essaient de trouver les voies et moyens pour mettre en place un système d'enseignement supérieur capable de former des citoyens capables de prendre en charge les questions de développement du pays. A ce titre (Baranshamaje 1997) note que : « *la qualité de l'enseignement et des programmes de cours ne sont donc pas au niveau requis pour pouvoir former les cadres compétents dont le Sénégal et l'Afrique ont besoin* » (Baranshamaje 1997, p.42). Au moment où la Banque mondiale faisait son apparition dans la gestion de l'enseignement supérieur, l'État du Sénégal procède à une reconfiguration de la carte universitaire avec la création de l'université de Saint-Louis d'abord en 1990, pour d'une part, diminuer les effectifs de l'université de Dakar et d'autre part, créer une université d'excellence en phase avec les besoins et les réalités du pays. C'est ainsi qu'on assiste à la création des UFR pour donner une plus grande importance à la recherche développement (Goudiaby 2009, p.81).

1.1 Questions de recherche

- Comment la réforme LMD s'est-elle traduite dans le système d'enseignement supérieur du Sénégal ?
- Sur quelles bases les différentes appréciations des acteurs de la réforme LMD se fondent ?
- En quoi le point de vue de chaque acteur sur la réforme LMD dépend de sa position respective, de son statut et de son rôle au sein de l'enseignement supérieur ?

1.2 Hypothèses

- La mise en place de la réforme LMD au Sénégal s'est traduite par une politique d'harmonisation des pratiques universitaires face aux défis à l'échelle internationale.
- Les différentes appréciations que les acteurs de la réforme dépendent de leurs rôles, leurs intérêts stratégiques et de leurs positions dans le système universitaire
- La traduction de la réforme LMD est le résultat de la contradiction de plusieurs volontés et points de vue qui sont issues de l'hétérogénéité des acteurs.

2. Résultats de la recherche

Pour analyser ces différentes stratégies et répondre aux questions de recherche, nous avons opté pour la démarche suivante : d'abord aborder la question de la « réforme du LMD au Sénégal : entre intégration et détournement », ici nous analyserons l'exposé des motifs et la justification de la réforme par les initiateurs. Ensuite, nous mènerons une réflexion sur comment la réforme

est accueillie et appréciée par les différents acteurs en fonction de leur statut dans le système de l'enseignement supérieur sénégalais. Enfin, nous finirons par parler des pratiques et routines bouleversées, c'est-à-dire des nouvelles configurations dans le fonctionnement, les changements de pratiques déjà ancrées dans les mœurs et faire la discussion des différents arguments développés. Cette structuration a été retenue en raison de la prégnance des discours des acteurs interrogés. L'objectif visé est de mettre en évidence les éléments de divergence et de convergence dans les différentes appréciations portées sur la réforme, en lien avec le statut, le rôle, les intérêts stratégiques et les positions des acteurs dans le système de l'enseignement supérieur au Sénégal.

2.1 Le LMD dans les universités sénégalaises : entre intégration et détournement

Le processus de réappropriation de la réforme LMD au Sénégal a été très mouvementé pour l'ensemble des acteurs impliqués dans une dynamique qui vise la redynamisation de l'enseignement supérieur. S'il est vrai qu'à l'origine l'appropriation au Sénégal de la réforme était justifiée par une logique d'intégration et de repositionnement de l'enseignement supérieur sénégalais dans un contexte globalisé, il s'est avéré que dans la pratique certaines orientations ne correspondaient pas à cette logique. Par conséquent, cette situation a créé des tensions conduisant à une certaine hybridité de la réforme du point de vue de sa mise en œuvre pratique. Ainsi, l'hybridation implique des allers-retours entre l'élaboration et l'implantation, entre la politique et la pratique, et des boucles de rétroaction efficaces. A travers la question d'amorce « *Pourquoi le LMD au Sénégal* » diverses réponses sont données. En effet, selon que l'acteur auquel la réforme est destinée directement ou indirectement (étudiants et professeurs), ou selon que l'acteur est chargé d'exécuter la réforme (autorités académiques initiatrices de la réforme), ou selon que l'application de la réforme impacte sur les rôles des gestionnaires (PATS...), pour dire que les positions des acteurs dans le système éducatif est un déterminant de la posture et l'attitude vis-à-vis de la réforme. Il faut simplement relever que même si a priori les acteurs ne rejettent pas le principe de la réforme, ils expriment cependant des appréhensions par rapport aux objectifs poursuivis et aux résultats attendus. Les entretiens mettent également en lumière des points de vue équivoques partagés entre adhésion sur la nécessité d'une réforme et des réserves sur le contenu la réforme. « *La seule pratique qui a changé par rapport à l'ancien système, c'est que maintenant on ne raisonne plus en termes d'année universitaire, mais de semestre. Le changement est donc juste temporel si je peux dire. Or, ce n'est pas seulement ce qui fait la réforme, c'est-à-dire qu'au Sénégal on a une perception très caricaturale en réalité du LMD. Je peux dire alors que le LMD actuellement c'est comme si tu avais une maison et que tu changes la forme, mais qu'à l'intérieur rien n'a été changé* »

E : 24 Syndicaliste PER

Pour certains acteurs, une réforme est nécessaire, mais la difficulté de sa mise en place tient au fait de l'inexistence de conditions matérielles nécessaires, car pour eux, l'État n'a pas les moyens de mettre à bien sa politique. Ils considèrent en effet que l'État ne dispose pas de suffisamment de moyens pour mener la réforme dans toutes ces exigences. L'absence d'une position unifiée des différents acteurs dans le processus de la mise en place de la réforme explique le forcing de l'État. Les revendications des syndicats universitaires et les changements parfois radicaux de certaines pratiques prônées par la réforme ne riment toujours pas avec un climat social et éducatif apaisé. À cela, s'ajoute l'idée fortement ancrée dans la tête d'une partie des acteurs que la réforme est précipitée pour étouffer les vrais problèmes de l'enseignement supérieur sénégalais, comme la question des effectifs et des infrastructures. À ce niveau aussi, les entretiens font fortement allusion à ces défis. Selon le professeur Daff (2014) du département de lettres modernes de l'UCAD, il s'agit du résultat d'une expertise extérieure qu'on essaie de copier sans contextualiser. Il n'a peut-être pas tort en parlant du LMD quand il

précise que « *toute graine possède en elle-même les conditions de sa germination* ». Encore faudrait-il que le contexte local s'y prête. Cependant, avec toutes les contestations qui ont suivi le mouvement de la réforme, nous avons le sentiment qu'une partie des acteurs ne se retrouve pas dans la démarche voire dans les choix effectués. En effet, si tout changement suscite des mouvements d'humeur et des réticences, il n'en demeure pas moins que la réussite d'une réforme qui demande des changements de pratiques et d'habitudes nécessite l'adoption d'une approche dite holistique des problèmes, de nature à réduire les incertitudes. En outre, les changements attendus ne peuvent être obtenus que si la réforme est le fruit d'une concertation qui tient aussi compte des attentes des acteurs et de leurs intérêts. En effet « *pour qu'il y ait des chances de réussite toute réforme doit émaner de l'expression des besoins des populations et non de la superstructure administrative* » (Sylla, 2004). A cet effet, le LMD est arrivé à un moment où le système qui était en place s'est essoufflé (Sall, 2012). Donc, à partir du moment où l'ensemble des acteurs était d'accord que le système d'enseignement supérieur en place devait dans tous les cas changer de fonctionnement, l'argument de mettre en place le LMD était plus facile à défendre. Cependant, les réticences notées par rapport à certains aspects et certaines méthodes utilisées dans la mise en œuvre de la réforme se justifient, d'une part par des tâtonnements qui ont fini par plomber le dialogue qui devait être à la base du processus. D'autre part, il faut noter que le fait que la réforme ait été perçue par une partie des acteurs comme du mimétisme, c'est-à-dire un modèle d'enseignement supérieur imposé par l'extérieur, n'a pas facilité son acceptation (Diop, 2016, p.11).

Ces divergences sont plus notées entre l'État et les autres acteurs qui perdent souvent beaucoup de temps avant de trouver des consensus. Ainsi, les calendriers universitaires sont profondément bouleversés et l'année académique est à chaque fois, sauvée in extrémis. Certaines réactions des acteurs mettent en évidence l'asymétrie de pouvoir entre les pays du sud et ceux du nord, même si la mise en place de la réforme est perçue comme une opportunité pour les enseignants et les étudiants quand bien même elle s'impose aux universités du Sud. Ainsi le LMD ne devient plus un choix, mais une contrainte qu'il faut intégrer. Faisant état d'une interprétation politique qui met en évidence une certaine perception de l'influence de la France dans l'application de la réforme, l'adoption de cette dernière est lue sous le prisme des rapports historiques entre le Sénégal et la France. En effet si la France, à cause des rapports historiques qui la lie au Sénégal, est le pays qui reçoit le plus d'étudiants sénégalais, ce qui a permis de tisser des liens scientifiques forts s'est mise à la réforme, il devient impératif pour le Sénégal de prendre le train de la réforme ne serait-ce que pour se conformer aux exigences du système universitaire français. Ceci est perçu et interprété par certains acteurs comme une domination ou une influence de la France sur la politique éducative du Sénégal. La réforme est le résultat de l'influence que la France continue d'exercer sur les politiques publiques du Sénégal en général et sur l'éducation en particulier. Nous avons saisi dans le discours des acteurs l'importance de cette influence extérieure que subit de manière permanente le système d'enseignement supérieur public.

« Comme vous le savez, l'enseignement supérieur au Sénégal est un système hérité du système français donc de la colonisation et comme vous le savez aussi le premier jalon de l'enseignement supérieur au Sénégal a été mis en place par la France et pendant longtemps la seule université du Sénégal était l'université Cheikh Anta Diop de Dakar qui était d'ailleurs une université française et depuis les années 70. Finalement, l'UCAD était devenue la seule à conserver son encadrement juridique, son organisation. Aujourd'hui, il faut tenir compte de l'environnement international et ce dernier était en train de changer aussi notamment en Europe en construisant des espaces d'enseignement supérieur et en Afrique aussi avec le CAMES et beaucoup d'institutions, la tendance est aussi à la construction de l'espace africain d'enseignement supérieur »

E : 6 Responsable DGES

Adopter la réforme aurait pour finalité de permettre au moins aux enseignants et surtout aux étudiants de pouvoir se mouvoir dans un espace universitaire plus large. Cette explication qui s'inscrit dans le sillage de l'argumentaire politique consiste à justifier la mise en œuvre de la réforme par les mutations qui s'opèrent dans le contexte sous régional et international. De ce point de vue, l'appropriation de la réforme LMD répond à une logique d'intégration dans un contexte globalisé de l'enseignement supérieur.

2.2 Justification du LMD : principes, valeurs soutenues et pratiques

Les grands principes et valeurs mis en avant pour justifier la réforme LMD au Sénégal et dans l'espace Ouest-africain à travers le réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest tournent autour de grands axes traduits par des slogans sous forme de défis à relever. C'est à travers les concepts « *d'étudier autrement, Enseigner autrement, Évaluer autrement, Professionnaliser et Gérer autrement* » que la réforme est présentée aux acteurs concernés (REESAO, 2008). Le réseau a émis ces slogans comme directive à mettre en œuvre depuis 2005 pour l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone. Au regard des discours des différents acteurs dans leurs diversités, le choix du Sénégal d'aller vers la réforme LMD trouve son soubassement dans une volonté de se mouvoir dans un système mondial d'enseignement supérieur qui ne laisse plus beaucoup de place aux contextes nationaux. Ce choix s'impose d'autant plus que l'influence des pays développés qui se sont engagés dans la réforme est de plus en plus forte sur les autres pays en développement. Sous ce rapport, nous pouvons noter que le premier élément de justification de la réforme est plutôt lié à une volonté de se conformer à la nouvelle réalité des études supérieures dans le monde. Il est vrai qu'en Europe la réforme s'inscrit dans une dynamique de rapprochement des systèmes d'enseignement des pays membres pour faire de l'Europe un espace de référence dans l'économie de la connaissance. Cette forte volonté qui a sous-tendu Bologne en Europe s'est présentée comme un modèle à suivre dans le monde et notamment dans les pays en voie de développement qui restent encore sous l'influence de cette partie du monde. « *L'Europe a construit un système d'enseignement harmonisé et la périphérie n'a pas vocation à être en marge de ce qui se fait à l'international parce qu'aussi c'est une question de voir ce qu'on veut. Par conséquent, avant le LMD on n'avait rien je suis désolé de le dire, si vous voyez qu'aujourd'hui la Chine et les pays émergents se sont développés c'est à partir de la formation professionnelle articulée à des secteurs qu'ils ont considérés comme stratégiques. En outre, le substrat de cela c'est la culture nationale, si nous ne regardons pas le monde à partir de ce que nous sommes et de ce que nous pouvons apporter, nous n'aurons ni l'initiative ni le leadership nécessaire pour faire face au monde* »

E : 40 Agent technique DGES

Au Sénégal, la volonté d'aller vers la réforme s'inscrit d'abord dans ce vaste mouvement d'internationalisation des études universitaires. À ce niveau, ses rapports avec la France et le lien que les modèles d'enseignement supérieur des deux pays ont toujours fait que le LMD au Sénégal est fortement inspiré du modèle français. Ce lien s'explique par un passé colonial dont les empreintes continuent de marquer le fonctionnement et la philosophie des études supérieures du pays. Une partie importante des acteurs locaux voit en cette réforme une manière de se conformer au système français qui, lui aussi, est en pleine mutation dans le contexte de la réforme de Bologne, initiative européenne. L'impératif pour le Sénégal de prendre le train de la réforme, ne serait-ce que pour se conformer aux exigences internationales, est perçu et interprété par certains acteurs comme une domination ou tout au moins comme une influence de l'extérieur.

« Je crois que la philosophie du LMD c'est de former un nouvel étudiant accroché à la théorie et à la pratique, mais aussi accroché à l'environnement. Une préparation de l'étudiant lui donne les outils lui permettant d'accéder à un certain niveau d'autonomie. Jusque-là nous avons un sujet plutôt vague parce que c'est l'Enseignant qui avait tous les savoirs et les savoirs faire. Maintenant, il va falloir initier l'étudiant à faire des travaux personnels même si ces derniers ont besoin d'être encadrés, mais c'est quelqu'un qui va devoir allier les ressources théoriques et les compétences pratiques. Et je crois que le LMD se cache derrière cette philosophie en organisant les enseignements autour des semestres. Il permet de jeter en même temps les bases communicantes entre les différentes structures supérieures de formation au monde de manière à pouvoir capitaliser et valider des expériences qui ont été acquises ailleurs. Donc, favoriser les échanges d'enseignements, favoriser aussi les échanges d'étudiants. »

E : 42 Personnel Enseignant et de Recherche.

Cependant, justifier la réforme par une nécessité de s'aligner sur les nouvelles politiques universitaires au plan mondial permet aussi de poser le débat sur les relations Nord/Sud en matière d'enseignement. En effet, cette logique réactualise le débat sur l'autonomie et la souveraineté des pays en voie de développement. Ce débat se pose ici en termes de marge de liberté par rapport à la définition des politiques éducatives sans l'injonction d'un pays tiers en conformité avec les enjeux et les réalités du contexte local. Par ailleurs, si le LMD est perçu par les initiateurs comme un moyen de rendre plus attractive et visible l'offre de formation au Sénégal (Charlier et al, 2009), il n'en demeure pas moins que l'arrimage de la réforme sur un modèle extérieur peut poser un problème de cohérence au moment où le débat sur la reconfiguration du système d'enseignement supérieur sénégalais se pose de manière récurrente. Pour les défenseurs du LMD, la réforme permet la lisibilité des parcours de formation. Cet aspect du LMD est perçu comme une des valeurs de la réforme. En effet, avec les trois niveaux de formation qui sont la Licence, le Master et Doctorat reconnu avec la réforme, les étudiants peuvent passer sans difficulté d'un système universitaire à un autre avec le système d'équivalence. Cette possibilité de passer d'un système à un autre se traduit dans le principe de la mobilité. Celle-ci est prônée et présentée comme une des valeurs du LMD, mais est diversement appréciée. Un des principes du LMD est entre autres la mobilité qui permet aux étudiants et chercheurs de se mouvoir dans un espace d'enseignement supérieur plus grand. En effet, avec les ECTS qui sont capitalisables et transférables d'un système à un autre, la semestrialisation qui divise désormais l'année universitaire et une architecture des diplômes repensée avec trois cycles (Licence, Master, Doctorat) qui résument toutes les études universitaires, c'est le fonctionnement académique même au niveau des études supérieures qui est remodelé. À cela s'ajoute la dimension professionnelle dans les nouvelles formations proposées. Ce volet du LMD vient remettre en cause la finalité des universités. En effet, si à l'origine les études universitaires visaient plus la production des connaissances à travers la recherche et donc la conceptualisation, la réforme introduit une nouvelle dimension qui fait que l'université se doit aussi de prendre en considération la professionnalisation des filières avec des compétences pour répondre aux besoins pratiques de l'économie et de la vie d'une manière générale.

Nous estimons que le choix de tout système de formation doit reposer dans des référentiels solides et bien ancrés dans des valeurs choisies et voulues, afin de décider du modèle de société à construire. Cela rend impératif un travail de contextualisation pour adapter les offres de formation aux spécificités et besoins de chaque pays. Or, selon l'avis de certains acteurs, la réforme LMD, les problèmes des universités sénégalaises sont structurels, donc la mise en place de la réforme requiert des changements en profondeur qui tardent à se réaliser dans les universités publiques. Pour les acteurs qui sont restés critiques par rapport à l'application de la réforme LMD au Sénégal, ils estiment qu'elle n'a pas encore donné les résultats escomptés et

que l'enseignement supérieur continue de vivre les mêmes problèmes, malgré cette nouvelle politique. Les propos de ce chef de département sont illustratifs du scepticisme de certains acteurs :

« Avec cette manière de pratiquer le LMD dans nos universités, c'est comme si nous avons mis du vin neuf dans de vieilles tasses. Je pense aussi qu'il a des forces extérieures qui effectivement travaillent à brouiller la bonne marche de cette réforme, mais tout dépend de la position dans laquelle on se trouve. En ce qui me concerne en tant que chef de département et enseignant chercheur, je vois qu'il y'a eu très peu d'avancées. Je voulais faire beaucoup de choses, mais il n'y'a pas eu de moyens nécessaires pour mettre en avant les idées là. »

E : 12, Chef département

Au total, nous pouvons retenir que par rapport à l'opportunité de la mise en place de la réforme ; différentes postures s'opposent, les autorités universitaires, le personnel administratif, technique et de service, ainsi que les responsables du ministère à travers la direction générale de l'enseignement supérieur, se montrent favorables et appellent de tous leurs vœux qu'elle soit appliquée dans les universités du pays. Alors que les étudiants et les enseignants sont ceux qui montrent le plus de réticences quant à l'application du LMD, en mettant souvent en avant l'absence de dialogue et des mesures d'accompagnements préalables. Quels sont d'une part les intérêts stratégiques et attentes des uns, et d'autre part les craintes et appréhensions des autres pour déterminer les différentes postures ? Notons que même si les acteurs sont d'accord sur les grands principes de la réforme, il existait un problème de fond lié à une certaine incohérence des acteurs dans leur position. Ce constat nous fait dire que les acteurs sont ouverts à l'idée de réformer les universités, mais restent allergiques au changement. En 2013, avec la concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur, soixante-dix-huit recommandations ont été formulées sous cinq axes qui concernent : la gouvernance, le financement, l'internationalisation et l'ouverture sur le marché, l'offre et la qualité, et enfin la recherche et l'innovation (CNAES, 2013). Ces propositions nécessitent des changements profonds dans les pratiques des acteurs, mais aussi dans le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les questions de financement et de gouvernance ont créé beaucoup de débats et réticences, notamment concernant l'augmentation des droits d'inscription, la création d'une police universitaire et le respect des franchises universitaires.

2.3 Une réforme diversement accueillie par les acteurs locaux

L'assemblée du 13 août 2007 tenue à l'UGB a adopté ce nouveau type de formation pour permettre aux étudiants de s'adapter au niveau universitaire international et d'être plus performants et compétitifs sur le marché de l'emploi. À Dakar, le lancement de la mise en œuvre a été solennellement donné par le recteur de l'université de Dakar qui a annoncé, dès sa nomination en 2003, que le passage au système LMD serait prévu dès 2005 (Bodian, 2012). De l'avis de certains auteurs et acteurs de l'université qui ont eu à prendre une position favorable à l'application du système LMD : *« L'adoption du système Licence, Master, Doctorat constitue pour l'UGB une obligation, mais aussi une chance historique de rénovation de son système d'enseignement. Toutefois, la mise en place du dispositif LMD devrait s'accompagner d'une réflexion pédagogique pour mieux saisir les contours et les enjeux »* (Sy, 2007). Nous retenons avec ces propos que le système LMD est un outil qui peut permettre à l'université de s'ouvrir au niveau international en élaborant un nouveau programme pédagogique adapté aux exigences du monde actuel. Bien que le système bénéficie d'un écho favorable auprès de nombreux universitaires, il en existe cependant des réticents, comme le professeur Daniel Franck Idiata dans son ouvrage *« L'Afrique dans le système LMD (Licence, Master, Doctorat) »* qui soutient que : *« le processus est certes enclenché, mais beaucoup d'écueils restent encore à surmonter entre autres l'application effective de la semestrialisation, l'organisation des unités*

d'enseignement, la mise en œuvre des crédits et la gestion des parcours de formation » (Idiata, 2006). À cela il faut ajouter l'ensemble des normes standards, mais surtout le sous-équipement criant des universités. Le professeur IDIATA déplore l'application brusque du système du fait de l'absence de mesures d'accompagnement en Afrique. Lors du forum de la 26ème session ministérielle du CAMES tenue à Dakar en 2009, qui a porté sur « L'état des lieux de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) dans l'espace CAMES », le professeur Étienne Ehouan EHILE (2008) estime qu'avec le système LMD il faut « *une autre manière d'enseigner, de voir, de gérer et de gouverner l'université* ».

2.4 Les pratiques et routines bouleversées

Toutes les réformes organisationnelles induisent de nouvelles configurations dans le fonctionnement et les changements de pratiques déjà ancrées dans les mœurs et une redéfinition du rôle des acteurs concernés. Ces différents paramètres inhérents à tous processus de changement créent forcément des réticences, des confrontations, mais aussi mènent à la recherche et la mise en place de consensus pour pouvoir avancer. Plusieurs voies de recherche restent à explorer dans le domaine de la gestion du changement au sein d'organisations complexes comme les universités (Vas et al. 2011/4, p.19). Ce jeu des acteurs est d'autant plus complexe dans le contexte universitaire sénégalais. En effet, les syndicats d'enseignants et d'étudiants se caractérisent par leur grande capacité de mobilisation, ce qui leur donne un certain pouvoir et une maîtrise « *de zones d'incertitudes* », au sens de Crozier (1977), vis - à vis des pouvoirs publics. La question est de s'interroger sur les représentations sociales que les acteurs se font de ces dynamiques de mutation et la manière dont ils se l'approprient en rapport aux réalités locales. C'est pourquoi la réforme LMD initiée en Europe a servi de prétexte pour apporter les changements idoines en mettant l'accent sur l'obligation « *de réformer ou de périr* » (**E.1 Autorité DGES et universitaire**) et en se conformant aux standards internationaux à l'heure où le débat se cristallise sur l'internationalisation des systèmes d'enseignement supérieur. Conscients des nombreuses difficultés qui les attendent dans ce vaste chantier de réforme de l'enseignement supérieur, les pouvoirs publics ont appuyé les initiatives favorables à l'adoption du LMD, qui, à l'origine, sont venues des universités. Concernant les pratiques et routines bouleversées par la réforme LMD, il faut dire que théoriquement la réforme devrait engendrer des changements en profondeur dans la philosophie même de l'enseignement, ce qui ne manquera pas de faire l'objet de plusieurs remous chez les enseignants, d'abord. Cependant, il est reconnu que la méthode utilisée pour enseigner et évaluer devra fondamentalement changer. Bien sûr, ensuite, il est clair que le changement le plus important se situe au niveau de la structuration des études comme le souligne un responsable de l'université de Dakar.

« Bon jusqu'en 2003 on avait un système couché, le système couché c'est un système à trois cycles, mais il n'avait pas les mêmes configurations parce que par exemple le premier cycle du système couché c'était 2 ans, le deuxième cycle c'était toujours 2 ans d'où la L3 et la Maîtrise faisaient le 2ème cycle. Et à partir du DEA ou du DESS, on était dans le troisième cycle. Alors lorsqu'on a basculé dans le système LMD, le premier changement c'est la modification et le bouleversement de la structure »

E.1 Responsable DGES

Le changement majeur se trouve donc dans la réforme des diplômes et leurs simplifications. La deuxième année d'études universitaires qui donne droit à un diplôme est supprimée, ce qui rallonge d'une année la durée d'obtention du premier diplôme universitaire. La licence, qui constitue la fin du premier cycle, est le premier diplôme dans la nouvelle configuration de l'enseignement supérieur. Ce changement a fait l'objet de plusieurs contestations surtout au niveau des étudiants, du fait que le DEUG ou DUEL qui dure deux (2) ans ne soit plus leur premier diplôme universitaire. A noter que ce diplôme offrait au moins deux avantages aux

étudiants. Le premier est qu'il leur permettait de disposer d'une formation généraliste sur deux ans sans spécialisation spécifique et permettre à certains de mieux explorer différentes disciplines avant de choisir une spécialisation pour leur Licence. Le second est que le DEUG ou le DUEL donnait droit à des concours dans la fonction publique sénégalaise, ce qui n'est plus le cas avec leur suppression. Dans le cadre de la réforme LMD, la durée de la licence est de six semestres et l'obtention de ce diplôme est assujettie à la validation de 180 crédits ECTS au risque de se faire expulser de l'université. Ces dispositions pour le premier cycle ont causé des perturbations et des mois de cours perdus. Par ailleurs, là où le système d'enseignement supérieur aura le plus à en pâtir, c'est avec la réforme du deuxième cycle. En effet, désormais le Master, qui dure 4 semestres après la Licence, remplace l'ancienne maîtrise qui durait une année, soit deux semestres après la licence. Ce diplôme donnait droit à des concours dans la fonction publique pour servir dans la haute administration comme fonctionnaire de l'État (l'ENA par exemple). Par conséquent, le cycle est rallongé d'une année pour obtenir un Master à la place de la maîtrise et du DEA/DESS. Si le vide juridique a été comblé pour permettre aux étudiants titulaires d'un Master de prétendre aux concours, le problème, qui sans aucun doute reste à résoudre, est de procéder à une sélection des étudiants pour accéder aux Masters. Aussi, le Master a désormais deux ramifications qui mènent, l'une à la professionnalisation, et l'autre à la recherche. La professionnalisation s'oriente plus vers une logique de formation d'étudiants avec des compétences pratiques directement opérationnelles dans la vie économique, que vers la logique antérieure de formation d'étudiants bénéficiaires de connaissances générales et théoriques, mais pas d'un emploi directement garanti. C'est pourquoi, dans cette réforme, des programmes de formation de nouveaux Masters professionnels souvent payants sont créés dans les universités publiques et notamment à Dakar et Saint-Louis. S'il est vrai que les difficultés et les malentendus sont dissipés dans la réforme du premier cycle, il n'en demeure pas moins qu'une situation assez complexe et des conflits dans la réforme du deuxième cycle installent les universités publiques dans une situation de crise qui menace sérieusement leur fonctionnement. Notre analyse nous permet de voir trois éléments qui concourent à cette instabilité et qui relèvent en partie de la responsabilité de l'État. Tout d'abord, ce dernier s'engage souvent dans des accords avec les acteurs qu'il a souvent du mal à respecter. Ensuite, la problématique de la forte politisation des milieux universitaires constitue un facteur de perturbation et d'instabilité du sous-secteur. Enfin, il est nécessaire d'avoir une politique d'enseignement supérieur claire sur la durée et de faire face à cette instabilité dans les ministères de tutelle. Au niveau du troisième cycle, il y a moins de problèmes avec l'instauration d'une thèse de doctorat unique qui dure six (6) semestres à la place des thèses d'État et de troisième cycle. Cette simplification du troisième cycle concourt aussi à mieux faciliter la lisibilité des diplômes et la mobilité des doctorants. Ces mutations remettent en question l'architecture des études d'une part, mais aussi des changements de pratiques d'autre part, pour mettre en place un enseignement supérieur basé sur une culture de l'évaluation et d'assurance qualité. En effet, cette culture rompt avec le modèle classique où la relation enseignant et étudiant était plutôt une relation verticale, pour instaurer une dynamique qui fait que les enseignants aussi devront se soumettre à l'exercice d'une évaluation de leurs enseignements par les pairs, mais aussi par les étudiants qui sont les destinataires des enseignements.

« avant la réforme LMD, la relation pédagogique entre enseignants et étudiants était plus axée sur la transmission du savoir. Par contre, avec le LMD, cette relation change et devient une relation où l'enseignant est dans un rôle d'orientation. Par conséquent, ce changement majeur induit plus de responsabilités et d'autonomie de la part de l'étudiant »

E.1, Autorité universitaire

Il va de soi que pour que ce changement puisse favoriser la réussite des étudiants, il est nécessaire que ces derniers prennent conscience de la mesure de leur responsabilité dans leur

formation. La validation des crédits dépend de la charge de travail qui est répartie selon différentes modalités d'enseignement et/ou d'apprentissage : cours magistral, travaux dirigés (TD), travaux pratiques (TP), activités d'apprentissage sur la plateforme, travail personnel de l'étudiant (TPE), etc. Le crédit correspond à une charge totale de travail de 20h⁵. Ainsi, l'étudiant ne peut plus tout attendre de l'enseignant comme auparavant, de même que du côté des enseignants, une nouvelle culture de l'évaluation est prônée. L'enseignant est à son tour évalué par les étudiants ce qui implique plus de transparence et de suivi dans les tâches d'enseignements... « *Si on regarde du point de vue de l'enseignement, on dit « enseigner autrement », le LMD nous oblige à rendre disponibles nos syllabus qui est un peu le canevas que les enseignants mettent en place pour dérouler un enseignement. Il faut dire qu'à l'université de Dakar il y'a eu une réforme dans les années 1990 qui obligeait les enseignants à donner des syllabus. Les enseignants ont vu cette mesure un peu comme un frein à leur liberté académique qu'ils avaient. La réforme tente aussi d'organiser la recherche, car rien qu'au département de Sociologie chaque enseignant a son laboratoire avec de faibles moyens ce qui est moins efficace. Au niveau des étudiants avec le slogan « Apprendre autrement » qui veut que les étudiants soient plus autonomes et responsables de leur propre parcours. Dans les universités publiques sénégalaises, j'ai l'impression que les étudiants étaient plus passifs et du coup il fallait qu'on les guide sur leur parcours. Le LMD vient leur dire qu'ils sont maîtres de leur destin. Enfin, le LMD permet au personnel administratif de se repositionner en termes de pouvoir et d'autorité parce que leur place devient de plus en plus grande dans les nouveaux dispositifs du LMD avec la gestion des semestres et des crédits »*

E : 18 Personnel Enseignant et de Recherche

Le corps enseignant et les étudiants ont traditionnellement occupé une place importante dans le fonctionnement des universités sénégalaises. Peut-être parce que quand on parle d'université on pense d'abord à ceux qui enseignent et ceux qui apprennent, mais d'autres acteurs, à savoir le personnel administratif technique et de service, jouent un rôle assez important dans le fonctionnement du système. Sans leur apport dans la gestion administrative et technique, de nombreux dysfonctionnements bloqueraient la marche des institutions d'enseignement supérieur. La réforme LMD constitue un tournant majeur dans la marche de l'enseignement supérieur au Sénégal. En effet, elle remet en cause des fondements qui caractérisent depuis toujours les universités publiques, qui ont toujours fonctionné sur le modèle de la France.

3. Discussion

Cet article nous a permis de mettre nos entretiens au service d'une analyse des raisons qui ont présidé à l'importation et à la mise en place de la réforme du LMD au Sénégal. Après analyse des différentes tendances de la position des acteurs (enseignants, décideurs, autorités universitaires et PATS), il ressort de ces informations recueillies, des différences d'appréciation qui sont claires et qui caractérisent les positions notées dans la dynamique de transformation de l'enseignement supérieur sénégalais avec la réforme LMD. D'une part cette partie a permis de mettre en lumière les principes fondateurs d'une réforme qui a trouvé ses origines dans un contexte économique, social et politique extérieur au Sénégal, et de voir la réappropriation qui en est faite au niveau local. D'autre part, elle a permis d'étudier les positions des acteurs et voir les pratiques et routines qui sont appelées à changer avec l'adoption de la réforme. Avec la réforme, des changements majeurs sont attendus dans le fonctionnement des universités

⁵ Loi relative à l'organisation du système LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les établissements d'enseignement supérieur (cf. articles 3 et 4 de la loi n° 2011-05 du 30 mars 2011)

publiques et des pratiques des acteurs. Les informations fournies par les réponses au guide d'entretien montrent que ces changements ne peuvent pas s'opérer dans le court terme, il faut du temps pour que les habitudes et les croyances puissent se mettre en place. Dans un autre contexte, celui de l'enseignement secondaire en Europe, (Crahay et al. 2010, p.107) en évoquant cette question des croyances chez les enseignants, montrent que « l'évolution des croyances et des connaissances s'opère d'abord sur le long terme et ensuite lorsque l'ensemble des enseignants de l'école sont impliqués et, mieux encore, lorsqu'ils constituent une communauté de dialogue ». La réforme LMD s'est invitée dans l'espace universitaire dans un contexte de crise ou la question de sa refondation était admise par l'ensemble des acteurs. Cependant, cette prise de conscience collective sur les blocages que connaît le système d'enseignement supérieur n'est pas synonyme de consensus des acteurs sur l'adoption du LMD. Cette situation pourrait se résumer sous la forme de ce questionnement : Oui, à la réforme LMD, mais comment et quand y aller ? Ces divergences au niveau de l'approche pourront être perçues à notre niveau comme une des explications des différentes stratégies adoptées pour organiser la réforme dans les différentes structures académiques du pays. Le basculement est différent selon qu'on fréquente l'université de Dakar ou de Saint Louis par exemple. C'est la même logique qui prévaut aussi selon les unités de formation et recherches et les facultés. Au-delà de ces particularités dans la démarche des différentes structures académiques, la question des pratiques et routines bouleversées reste entière et transversale à toutes autres questions. En effet, les résultats de nos enquêtes montrent que ces changements tardent toujours à se traduire en des actes concrets dans le fonctionnement des universités. Par ailleurs, toute réforme doit s'inscrire dans un large élan de dialogue inclusif qui laisse la place aux contradictions. Or, la nature des tensions suscitées par le LMD laisse apparaître une réforme incomprise par les acteurs, mais aussi qui souffre d'un manque de dialogue préalable. Finalement, la réforme des universités s'est donc révélée complexe.

Conclusion

Notre analyse a porté sur les valeurs qui sous-tendent la réforme et les comportements des acteurs individuels et collectifs à l'intérieur des structures universitaires. Dans ce cas-ci, les acteurs se positionnent en fonction de leur statut, de leur rôle et de leurs intérêts. C'est dans ce sens que nous avons cherché à comprendre quels types d'acteurs optaient pour telle ou telle position par rapport à la réforme. Les dimensions globale et locale ont été très prégnantes dans la justification ou le rejet de la réforme et cela est perceptible non seulement dans le discours des acteurs, mais aussi dans les valeurs mises en avant pour mettre en place la réforme dans l'espace universitaire sénégalais. Toutefois, la mise en œuvre du LMD telle qu'elle se déroule dans l'enseignement supérieur sénégalais requiert d'une part une meilleure coordination entre la décision politique et sa réalisation sur terrain d'autre part qui souffre de réels manquements. Ce manque d'articulation entre ces deux dimensions de la réforme renvoie à ce qu'il convient d'appeler le « tournant de la mise en œuvre » (Lessard et Carpentier, 2015). Par ailleurs, la nouvelle réalité des études universitaires caractérisée par le passage d'un système classique et la réforme LMD en cours interpelle les spécialistes en sciences de l'éducation et impose une revue des concepts et des grilles d'analyses à travers lesquelles nos universités sont lues, pour en comprendre les réelles tendances. En effet, si la plupart des répondants reconnaissent la nécessité de réformer l'enseignement supérieur, la question qu'ils se posent est celle de savoir « Comment réformer ? » Ce qui signifie que la réforme dans le contexte de l'enseignement supérieur au Sénégal a eu lieu suivant un mode qui s'est fait sur la base d'une démarche controversée. Les crises qui ont secoué l'enseignement supérieur et qui continuent de le faire montrent également qu'une réforme se construit et évolue à partir de situations de tensions. Les divergences et les contradictions se sont donc finalement révélées multiples et complexes. Elles sont apparues comme étant révélatrices des transformations en cours dans les universités

publiques, des réalités incontournables des dynamiques de construction et de reconstruction de nouveaux systèmes d'enseignement universitaire. La réalité actuelle de l'enseignement supérieur sénégalais fait un peu figure de matrice de passage entre des pratiques anciennes et routinières et de nouvelles pratiques qui bouleversent celles-ci. Dans ce schéma, on va plus d'une logique de collaboration à une logique de confrontation. Une représentation partagée de la réforme peut être un facteur de cohésion des acteurs, alors que des représentations divergentes comme l'idée d'un groupe essayant de contrôler l'université, peut être source de conflits voire de scissions qui sont révélatrices des diverses interprétations que les acteurs ont eu du LMD. L'analyse des entretiens réalisés a permis de montrer que les structures universitaires savent infléchir les processus d'évolution des interactions des acteurs de façon beaucoup plus complexe et diverse. En participant aux processus de reconstruction ou de recomposition de l'enseignement supérieur sénégalais, les acteurs savent s'insérer dans le jeu collectif.

Références bibliographiques

BANQUE MONDIALE, 2003, Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur, Ed. Laval University Press.

BIANCHINI, Pascal, 2004, « Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000) ». In *École et politique en Afrique noire*, Paris, Karthala.

CHARLIER Jean-Emile ; CROCHE Sarah ; NDOYE Abdou Karim, 2009, « Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe », Academia : Louvain-la-Neuve (ISBN :978-2-87209-942-9) <http://hdl.handle.net/2078.1/180520>.

CRAHAY Marcel, Philippe WANLIN, Élisabeth ISSAIEVA et Isabelle LADURON, 2010 « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, consulté le 01 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2296> ; DOI : 10.4000/rfp.2296.

CROZIER, Michel et Erhard, FRIEDBERG, 1977, « L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective », Paris, Editions du Seuil.

DIOP, Babacar, 2016, Réformer l'enseignement supérieur au Sénégal ? Conception, mise en œuvre et conséquences du L.M.D. Thèse de doctorat, no. FPSE 631. Genève.

DIOP, Babacar, 2016, « La réforme LMD au Sénégal : le point de vue des étudiants », *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, Vol. 14, No 2, pp. 21-48. <https://www.jstor.org/stable/90015345>.

FAVE BONNET, Marie-Françoise, 2007, « Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la "traduction" française de "quality assurance" ». Les Universités et leurs marchés, Sciences Po Paris, France.

<http://www.resup.ubordeaux2.fr/manifestations/conferenceinternationaleparis2007/Actes/Actesparis200. fihal-00339083>

FELOUZIS, Georges, 2003, « Les effets d'établissement à l'université : de nouvelles inégalités ? In Les mutations actuelles de l'université. Sous la direction de Georges Felouzis, PUF, Paris.

GOUDIABY Jean Alain et PILON Marc, 2022. La progression de l'enseignement supérieur au Sénégal : des inégalités persistantes. In Natures et mesures des inégalités. Sous la coordination

de Marc Lautier, Béatrice Quenault, Hubert Gérardin et Diadié Diaw. De Boeck Supérieur. Page 59-78.

GOUDIABY, Jean Alain, 2009, « Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : Déclinaison locale d'une réforme mondiale », (ISSN 0851-7762) *JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1&2*, (pp. 79-93).

IACOPINI, Luna, 2013, « University choice in Viet Nam: The impact of internationalisation and privatization ». Thèse de doctorat, no. FPSE 551. Genève.

IDIATA, Daniel, Franck, 2006, *L'Afrique dans le système L.M.D. Licence – Master- Doctorat*, Paris, Harmattan.

LESSARD, Claude ; ANYLENE, Charpentier, 2015. *Politiques éducatives : la mise en œuvre*, Presses universitaires de France, coll. « *Education et société* ».

MESR Sénégal, 2013, *Rapport Final de la Concertation Nationale sur l'Avenir de l'Enseignement Supérieur (CNAES)*. Dakar, Sénégal.

NDIAYE, François, 2005, « Liberté académique et autonomie universitaire : l'expérience sénégalaise ». In *JHEA / RESA*, vol. 3, N° 2, (pp. 111-128).

NDIOR, Badara, 2013, « Les universités publiques à l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD : le cas du Sénégal », École doctorale Humanités, Université de Strasbourg.

REESAO, 2008, *Guide de formation du L.M.D à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*. ISBN 978-99-88.

SAMOFF, Joel, 1996, « Which priorities and strategies for education? In *International Journal of Educational Development* », 16(3), (pp.249-271).

SY Amadou, Aissa, 2007, Conseiller chargé du protocole et de la rédaction des documents administratifs. Rapport annuelle, UGB, Sénégal.

SYLLA, Khadim, 2004, *L'éducation en Afrique : le défi de l'excellence*, Paris, Harmattan.

UNESCO, 2005, *Vers les sociétés du savoir*, Rapport mondial de l'UNESCO, Paris.

VAS, Alain. & LEJEUNE, Christophe, 2011/4, « Quelles sont les sources d'ambivalence au changement ? Une approche discursive », *Recherches en Sciences de Gestion*, n° 85, (pp. 43-65).

AUTEURS

AGBENO Yao, Université Mahatma Gandhi de Conakry, Guinée Conakry.
AHOUASSA Médard Sènoukounmé, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.
Athéna Varsamidou, Université Aristote de Thessalonique, Grèce.
BA Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.
BADIANE Sidia Diaouma, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
CISSÉ Aminata, École Doctorale d'Étude sur l'Homme et la Société, Dakar Sénégal.
DAOUAGA SAMARI Gilbert, Université de Ngaoundéré, Cameroun.
DÉME Mamoudou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIAKHITÉ Mahamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEDHIOU Sana, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEDHIOU Yancouba Cheikh, Université Internationale Ibéro-américaine, Mexique.
DIENG Sara Danièle, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIEYE Oumar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIFFO LAMBO Lawrence, École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun.
DIOP Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
DIOP Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
FALL DIOP Astou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
FALL Sokhna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
GUEYE Mathieu, Université Cheikh Anta de Dakar, Sénégal
GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
ILBOUDO Wendyam, École Normale Supérieure, Koudougou ; Burkina Faso.
KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
KOMBIENI Didier, Université de Parakou, Bénin.
KONKOBO Tinsakré, Institut de rattachement : Ecole Normale Supérieure au Burkina Faso
KOUANKEM Constantine, Université de Bertoua, Cameroun.
Lionel Franchet, Académie d'Aix-Marseille, France.
LO Demba, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
MBELLA MBAPPE Robert, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NDIAYE Alassane, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.
NDIAYE Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
NDIBNU-MESSINA Julia, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel, Université de Yaoundé I, Cameroun.
NIANE Ballé, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

NODJINAÏBEYE Frédéric, Université de Yaoundé I, Cameroun.

OUEDRAOGO Issoufou, Institut de rattachement : Inspection de la Circonscription de Base de Koudougou 1, Burkina Faso.

SADJA KAM Judith, École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun.

SAHOUEGNON Kokou, Université de Bretagne Occidentale-UBO-Brest, France.

SEGBEGNON Eugène Oké, Université d'Abomey-Calavi (UAC), Bénin.

SY Thierno Bachir, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

THIARÉ Mamadou, Université Cheikh Anta Diop De Dakar, Sénégal.

THIAW Diatou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

ZAGARE Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure, Koudougou.