

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

par **Hamidou Nacuzon SALL**

Chaire Unesco Sciences de l'Éducation (CUSE)

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

Université Cheikh Anta Diop de Dakar Sénégal (UCAD)

## 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 consoeurs 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 soutiennent. Le deuxième groupe d'éléments porte sur la qualité, la coopération dans le contexte actuel de marchandisation de l'éducation qui implique la libre concurrence entre institutions d'enseignement supérieur du Nord et du Sud (voir *Libération du 22 février 2006* : L'éducation radicalement corrigée par l'UMP). 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).

### I- Cadre général

Sans remonter jusqu'aux origines historiques, les institutions d'enseignement supérieur ont toutes ou presque 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 18<sup>ème</sup> 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 entamées 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 encore 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 et 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'en est suivie 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 juridiques 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 (Niang<sup>1</sup> mai 1995 ; Niang 1994 ; Niang novembre 1990), 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. En se réinscrivant après une année blanche, un étudiant de premier cycle conserve tous ses droits au redoublement en cas d'échec à la fin des deux sessions d'examens de l'année de réinscription. Avec une année invalidée et en cas d'échec à la fin de l'année de réinscription, il perd automatiquement une année sur ces possibilités. Au-delà des conséquences pédagogiques d'une année blanche ou invalidée, c'est surtout au coût économique que la gestions prévisionnelle des crises et grèves universitaires devrait s'intéresser : le coût de formation d'un étudiant qui se réinscrit après une année blanche ou invalidée en tient compte ipso facto.

Par-delà de telles menaces pédagogiques et surtout économiques liées aux perturbations scolaires et universitaires, les institutions d'enseignement supérieur en Afrique au Sud du Sahara sont confrontées à d'autres contraintes ; celles-ci plus récentes semblent directement liées aux résolutions prise lors du Sommet mondial sur l'éducation et aux conséquences des politiques néolibérales adoptées par la plupart des pays. Le sommet mondial tenu à Jomtien en Thaïlande en 1990 met l'accent particulièrement sur l'accès à l'éducation de base au détriment de l'enseignement supérieur jusqu'à une date récente. 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 avril 2004 ; Altbach 2004 ; Halvorsen et Michelsen avril 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 à allouées 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 communautaire 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.

---

<sup>1</sup>- Souleymane Niang a été Recteur de l'Ucad de 1986 à 1998.

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'âpres négociations sous l'égide de l'Organisation mondiale du commerce.

## **II- Qualité, compétitivité et coopération**

Dans sa philosophie et ses principes généraux, l'Organisation mondiale du commerce qui doit réguler normalement 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 (Etats-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 diplômés et mêmes le port de l'uniforme qu'elles prônent et pratiquent exigent et entraînent de nouvelles alliances qui, à leur tour, nécessitent la création de lobbys 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 se saturent 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 (Sall<sup>2</sup> octobre 2003 ; Ucad/Rectorat 2005). A 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 lobbys 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 dynamique de libre concurrence interne, souvent bien âpre. L'adoption quasi forcée de cette dynamique s'accompagne de 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 européennes 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 postsecondaire, d'une jeunesse qui devrait d'abord assurer sa survie

---

<sup>2</sup>- Abdou Salam Sall est Recteur de l'Ucad depuis 2003.

économique au plus tard après les études secondaires grâce à une insertion professionnelle serait-ce d'attente, quitte à revenir 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. Les taux d'efficacité et d'efficience mais aussi d'équité (Sall 1997 ; Sall 1998), qu'elles soient internes ou externes, quantitatives ou qualitatives (Sall et De Ketele 1997 ; Dieng, Sall et De Ketele mars 2002 ; Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs GERESE avril 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 tiennent peu ou pas compte des connaissances et compétences attendues par le secteur productif. Etant 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.

A travers l'intérêt manifesté pour le processus de Bologne (Charlier 2003 ; Charlier et Moens 2003 ; Charlier et Croché 2004b), les universités africaines manifestent leur volonté d'adhérer à des standards internationaux en termes de parcours et de durée des études : 3 années ou 6 semestres, soit 180 crédits pour l'équivalent du premier cycle dans le système actuel ; 2 années ou 4 semestres, soit 120 crédits pour le deuxième cycle ; 3 années ou 6 semestres, soit 180 crédits pour le doctorat. L'adoption du crédit de type European Credits 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, 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'étude, meilleur rendement interne.

Les écoles doctorales en particulier 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) (Sndl : *Les écoles doctorales* en France ; voir aussi Université de Genève : *Les écoles doctorales*). La Belgique adopte elle aussi cette approche administrative (FNRS : *Les écoles doctorales...*). 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 19 écoles générales créées par le Fonds National pour la Recherche Scientifique (FNRS), pour une période de 5 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 19 domaines fixés par le FNRS, instaurant ainsi de véritables départements virtuels interuniversitaires (Charlier et 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 Etats-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 valeur des diplômes délivrés dépendant du statut et, surtout, de la côte nationale et internationale de l'institution. Dans cette partie du monde, la logique des études doctorales s'inscrirait plus dans la logique de la libre concurrence.

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 communication à des rencontres formelles ou en ligne, rédaction d'articles selon différentes modalités et leur publication dans des revue 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 ont indispensables dans la carrière de tout universitaire, conçues comme de 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).

### III- 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. A 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 ; Sall 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. 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 publications 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, en se prêtant ou en se pliant aux règles d'évaluation et de comparaison internationale. Elles leur imposent également de s'insérer dans une logique de marché d'offre et de demande d'éducation régie par la libre concurrence. Face à ces nouveaux défis qu'entraînent les effets de la mondialisation et de la globalisation dans le secteur de l'éducation, la création des nouvelles écoles doctorales pourrait s'inspirer des leçons de certaines expériences de coopération inter-état en Afrique francophone, en matière d'enseignement supérieur. Certaines réalisations survivent encore dans des domaines aussi importants que l'informatique, la navigation aérienne, la médecine vétérinaire, etc.

Dans la perspective d'une meilleure gestion du pilotage du système éducatif en général et de l'enseignement supérieur en particulier (de Landsheere 1994 ; Bonami et 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 rationalité 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 restées totalement étrangères aux approches ni sourdes aux débats inspirés par les tendances dominantes en économie et en pédagogie universitaire analysées sous l'éclairage du processus de Bologne (voir les 8 articles de Politique n° 24). 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 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 peut être rapproché de celui de la Belgique (Ucad 2006). 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 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 des sources de tension et de conflit.

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'Ecole inter-état de médecine et de sciences vétérinaires de Dakar, l'Ecole inter-état d'informatique de Libreville au Gabon, l'Ecole inter-état 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 améliorer leur visibilité dans un cadre de libre concurrence internationale. 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 les 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.

#### **IV- 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 (sic) 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 mai 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, coût-efficace. 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 et 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 (Sall et Michaud 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 par 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.

## Références et bibliographie

- ACCT (1992). *Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement*. Bordeaux : ACCT (actes du colloque international organisé à l'occasion du 20<sup>ème</sup> anniversaire de l'Ecole Internationale de Bordeaux du 29 septembre au 2 octobre 1992).
- Altbach, Ph. G. (2004). Globalisation and the University : Myths and Realities in an Unequal World. In *Tertiary Education and Management*, n° 1, 2004.  
[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/publications/pub\\_pdf/Globalization.pdf](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/publications/pub_pdf/Globalization.pdf) (page consultée le 31 janvier 2006).
- Bonami, M. & Garant, M. eds (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck
- Bowles, P. (2005). Globalisation and Neoliberalism : A Taxonomy and Some Implications for Anti-Globalisation. In *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, volume XXVI, Number 1, 2005, pp 67-88
- Charlier, J.-E. (2003). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices. In *Education et sociétés*, n° 12, 2003/2, pp 13-34
- Charlier, J.-E. & Croché, S. (2004a). Le processus de Bologne en Belgique. In *Politiques d'éducation et de la formation*, 12/2004/3, pp 63-76.
- Charlier, J.-E. & Croché, S. (2004b). Les universités africaines francophones et l'espace mondial de l'enseignement supérieur en construction. In *Colloque de l'Agence Universitaire de la Francophonie : Développement durable : leçons et perspectives*. Ouagadougou, 1<sup>er</sup> au 4 juin 2004, Tome 1, pp 159-165.
- Charlier, J.-E. & Moens, F. (2003). Quand le passé grève l'avenir. Le projet de Bologne et une de ses déclinaisons locales. In Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF, pp 71-89.
- De Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael
- Dieng, B.D., Sall H.N. & De Ketele, J.-M. (mars 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 (mars 2002). *Actes 18<sup>ème</sup> Colloque Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)/2<sup>èmes</sup> Assises CIFFERSE. AIPU : les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur. CIFFERSE : l'enseignement des sciences expérimentales*. Dakar : ENS, pp 3-13.  
[http://www.ens.ucad.sn/aipu/th\\_1.pdf](http://www.ens.ucad.sn/aipu/th_1.pdf) (page consultée le 31 janvier 2006)
- FNRS. *Les écoles doctorales de la Communauté française de Belgique près le FNRS (Graduate Colleges) et les écoles doctorales thématiques (Graduate Schools)*.  
<http://www.fnrs.be> (page consultée le 18 janvier 2006)

Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (GERESE ) (avril 2005/2<sup>ème</sup> édition). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège : Université de Liège/Service de Pédagogie théorique et expérimentale

Halvorsen, T. & Michelsen, G. G. (avril 2004). Identity Formation or Knowledge Shopping? Globalisation and the Future of University Education and Research in Africa. Communication lors de l'atelier de l'AUA. Accra/Ghana : Association des Universités Africaines : *Atelier sur les répercussions de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique. Accra, Ghana du 27 au 29 avril 2004*. Accra/Ghana : AUA 2004

Voir aussi :

*Identity formation or knowledge shopping. Globalisation and the future of university education and research in Africa. I: Akam, Noble og Roland Ducasse (red.): Quelle université pour l'Afrique? Dynamiques locales de la mondialisation. Les Afriques en perspective. Pessac, 2002, Maison de sciences de l'homme d'Aquitaine, s. 187-208. ISBN: 28-5892-294-2*

<http://dbh.nsd.uib.no/nfi/litteratur/?key=419973> (page consultée le 31 janvier)

Knight, J. (avril 2004). Enseignement transnational dans un environnement commercial : Complexité et répercussions des politiques. In AUA (27-29 avril 2004) : Les implications de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique, p 67-120. Actes de l'atelier de l'AUA. Accra/Ghana : Association des Universités Africaines : *Atelier sur les répercussions de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique. Accra, Ghana du 27 au 29 avril 2004*. Accra/Ghana : AUA 2004.

<http://www.aau.org/wto-gats/papers/gatsproceedings-fr.pdf> (page consultée le 31 janvier 2006).

Leclercq, D (sous la direction de) (1998, 2<sup>ème</sup> édition). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Hayer : Pierre Mardaga Editeur

*Libération du 22 février 2006*. L'éducation radicalement corrigée par l'UMP.

<http://www.libération.fr/page.php?Article=361879> (page consultée le 24 février 2006).

L'article souligne que : «Après l'économie, le social et l'environnement, le bulldozer Sarkozy s'est attaqué hier au fragile édifice de l'Education nationale. Le président de l'UMP a profité de la convention de son parti sur l'éducation, organisée à la Maison de la chimie, à Paris, pour proposer quelques mesures révolutionnaires qui n'ont pas du tout plu aux syndicats enseignants : autonomie de tous les établissements, suppression de la carte scolaire pour laisser le «*libre choix*» de l'école aux parents, suppression des zones d'éducation prioritaires, installation d'écoles privées dans les banlieues, rémunération des enseignants au mérite... Autant de propositions qui sont censées mettre fin à ce qu'il dénonce comme le «*quasi monopole de la gauche*» dans ce domaine. Présent à la réunion, le secrétaire général de la FSU, Gérard Aschieri, a tout de suite fait connaître son opposition à ces mesures radicales, appelant à une «*revalorisation du salaire de tous les enseignants*». Le syndicaliste a été hué à plusieurs reprises quand il a mis l'UMP en garde contre «*l'éclatement et la fragmentation du système éducatif*» qu'engendreraient, selon lui, la suppression de la carte scolaire et la généralisation des «*expérimentations*» souhaitées par Sarkozy. «*C'est un casseur, a également estimé le SE-Unsa, il ne vise pas à moderniser mais à casser le service public d'éducation.*» Si on appliquait le sarkozysme à l'école, «*cela ne ferait qu'étendre l'absence de mixité sociale au profit d'une concurrence généralisée entre établissements qui ne ferait que renforcer le phénomène de ghettoïsation*».

Michaud, P. & Sall, H.N. (2005). L'éducation et la technologie : perspectives des femmes sénégalaises. In *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement, volume XXVI, Number 1, 2005, pp107-130*

- Mvé-Ondo, B. (2005). *Afrique : la fracture scientifique. Africa : The Scientific Divide*. Paris : Futuribles Perspectives
- Niang, S. (mai 1995). *De la réforme universitaire et prospective pour une université de développement*. Dakar : Ucad/Rectorat
- Niang, S. (1994). *L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar : stratégies, prospectives et mise en œuvre*. Dakar : Ucad/Rectorat
- Niang, S. (novembre 1990). *L'Université de développement : son rôle et sa mise en œuvre locale*. Dakar : Ucad/Rectorat
- Politique n° 24, le thème. L'université formatée par le marché.  
<http://assises-egalite.politique.eu.org/politique/24/dossier.php>  
 1-Introduction : Universités, l'urgence d'une régulation démocratique.  
 par François Schreuer.  
 2- Voir Bologne et mourir ? par Bernard Swartenbroekx.  
 3- Monde : l'éducation, simple marchandise ? par Jean-Marie Vanlathem.  
 4- (Dé)financer l'université : un calcul myope, par Benoît Bayenet.  
 5- Contre la logique marchande, par Fabrizio Bucella.  
 6- L'éducation comme droit, par Jean-Luc Mélenchon.  
 Les jeux sont-ils faits ? par Daniel Cornerotte et Pierre Reman.  
 7- "E-learning" : vers l'enseignement virtuel ?, par Andrzej Bielecki et François Schreuer.  
 8- Des risques maîtrisés, Interview de Françoise Dupuis et Marcel Crochet.
- République du Sénégal (avril 2002). Document de stratégie de réduction de la pauvreté). Dakar : Gouvernement du Sénégal
- Sall, A.S. (octobre 2003). *Notre vision de l'UCAD*. Dakar : UCAD/Rectorat
- 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 n° 19(3)*, 119-142.
- 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 (mai 1998)*, 103-116.
- 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, Sénégal, 1996 : UCAD/Faculté des Lettres et Sciences Humaines
- SNDL. Les écoles doctorales  
<http://dr.education.fr/RED/06-ecoldoc.pdf> (page consultée le 18 janvier 2006)  
 (ndlr Il s'agit d'un état des lieux des pratiques en France)
- Ucad (2006). *Projet de décret relatif aux écoles doctorales*. Ucad/Direction de la recherche.  
[http://www.ucad.sn/article.php?id\\_article=473](http://www.ucad.sn/article.php?id_article=473) (page consultée le 24 janvier 2005)
- Ucad/Rectorat (2005). *Plan stratégique de développement de l'UCAD*. Dakar : UCAD/Rectorat
- UNESCO (1961). *Conférence d'Etats africains sur le développement de l'éducation en Afrique. Addis-Abéba (15-25 mai 1961). Rapport final*. Paris : UNESCO 1961, (Ed. 181).

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 1963.

Université de Genève. Les écoles doctorales.  
<http://unige.ch> (page consultée le 18 janvier 2006)

Veltmeyer, H. (2005). Development and Globalisation as Imperialism. In *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, volume XXVI, Number 1, 2005, pp 89-106