

Les universités africaines francophones face au LMD

Yves
Lévesque

Yves
Lévesque

Yves
Lévesque

111

Jean-Émile Charlier
Sarah Croché
Abdou Karim Ndoye

Les universités africaines francophones face au LMD

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

THÉLÈME • I

ACADEMIA
A || B
BRUYLANT

COLLECTION «Thélème»

Collection dirigée par Jean-Émile Charlier

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

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



COMMISSION
UNIVERSITAIRE POUR
LE DÉVELOPPEMENT



Photo de couverture : Frédéric Moens

Mise en page : CW Design

D/2009/4910/18

ISBN : 978-2-87209-942-9

© Bruylant-Academia s.a.

Grand'Place, 29

B-1348 LOUVAIN-LA-NEUVE

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

Imprimé en Belgique.

www.academia-bruylant.be

INTRODUCTION 5

Les enjeux du passage des universités
d'Afrique subsaharienne au LMD
par Jean-Émile Charlier, Abdou Karim Ndoye, Sarah Croché 7

Les universités d'Afrique face au LMD
Allocution de Monsieur Bonaventure Mvé-Ondo 13

L'Université Cheikh Anta Diop face au LMD
par Abdou Salam Sall 19

LE PROCESSUS DE BOLOGNE EN EUROPE 21

Le processus de Bologne: son histoire officielle,
quelques éléments de son histoire cachée
et quelques enjeux immédiats
par Jean-Émile Charlier 23

Introduction: remettre le processus à hauteur d'homme 23

Dépasser une histoire officielle faite (aussi) d'omissions
et de demi-vérités 28

La place de la « dimension externe » dans le processus
de Bologne 41

Vers la construction d'un espace mondial
de l'enseignement supérieur 55

Conclusion: plaider pour l'esprit de Bologne 65

Au-delà de la mise en place du LMD en France: un nouveau cadre pour penser les politiques d'éducation et de formation	
<i>par Jean-Louis Derouet</i>	69
L'enjeu profond: mettre fin à l'exception française et plonger le système éducatif français dans le « grand bain » de la concurrence internationale	69
L'inscription du LMD dans un enseignement supérieur différencié: « dépendance du sentier » ou résistance ?	76
Quelques changements de fond dans l'enseignement supérieur: le doute des classes populaires sur les bienfaits de l'allongement des études; la mise en place d'un gouvernement par les normes de qualité européennes; le changement du mode de formation des élites	78
Conclusion: nouvelles figures de la domination, nouvelles figures de la résistance	83
Le mythe de Bologne	
<i>par Sarah Croché</i>	89
Introduction	89
Des discours à la pratique	90
La souplesse apparente de la MOC	98
Qui contrôle quoi ?	108
Bologne, un mythe aux effets normatifs à l'échelle internationale	110
Conclusion	111
Le LMD en Belgique – (Re)Modeler l'existant	
<i>par Frédéric Moens</i>	113
Spécificités et complexité belges	115
La communautarisation de l'enseignement	118
Enseignement supérieur et « processus de Bologne » en Belgique	121
Déboucher sur du neuf ou (re)modeler un paysage existant	129

DE PREMIERS EFFETS EXTERNES DU PROCESSUS 133

Le LMD et l'enseignement supérieur en Algérie:

le cas de l'Université d'Annaba

par Nadji Khaoua, Boualem Chebira 135

Introduction 135

L'Enseignement supérieur à partir du cas

de l'Université d'Annaba 136

Modèle d'enseignement supérieur en Algérie 141

Le système du LMD et l'université algérienne 142

Conclusion 145

Le LMD au Maroc

par Mohamed Kouam, Abdelhanine Belhaj 147

Introduction 147

Évolution de l'université marocaine 148

Genèse de la réforme du système pédagogique universitaire 150

La réforme pédagogique universitaire: LMD 152

Organisation et intégration de l'espace nord-américain

de l'enseignement supérieur

par Jean Bernatchez 167Introduction: des systèmes marqués politiquement
et culturellement 167

L'espace nord-américain 169

L'espace nord-américain de l'enseignement supérieur 175

Conclusion: un intérêt ténu face au processus de Bologne,
et une réponse peu inspirante 182**LES UNIVERSITÉS SUBSAHARIENNES****FACE AU LMD** 189

Stratégie de mise en œuvre de la réforme LMD

à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

par Abdou Karim Ndoye 191

Introduction 191

Contexte 193

Objectifs	196
Cadre théorique	196
Séquence de mise en œuvre	197
Réalisations	201
Conclusion	204
 Enjeux et perspectives d'une réforme institutionnelle : les universités africaines face au processus de Bologne	
<i>par Hamidou Nacuzon Sall</i>	207
Introduction	207
Cadre général	208
Qualité, compétitivité et coopération	213
Perspectives	219
Conclusion	223
 Le LMD dans l'espace REESA0	
Premières leçons de la mise en place d'une innovation	
<i>par Maryse A. Quashie</i>	225
Le réseau pour faire face aux défis actuels	225
Leçons de la mise en place d'une innovation	230
 Le Gabon face au LMD dans la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale	
<i>par Théophile Maganga, Ph.D.</i>	237
Introduction	237
Les premiers jalons du passage au LMD	238
Quelques pistes pour accompagner le passage au LMD	247
Conclusion	249
 La déclaration de Bologne et ses incidences probables sur la formation à l'étranger des étudiants africains	
<i>par Daouda Maïngari</i>	251
Introduction	251
Objectifs de la déclaration de Bologne et mise en œuvre	252
Les risques pour la formation de niveau supérieur dans le monde et en Afrique	254

Nécessité de la coopération sous-régionale pour une meilleure intégration en Afrique et dans le processus de Bologne.....	258
Conclusion.....	263
Le campus universitaire de Ouagadougou :	
de l'injonction globale à adopter le LMD aux réalités locales <i>par Géraldine André</i>	265
Introduction.....	265
De l'Université de Ouagadougou et du LMD :	
de l'injonction à l'« auto-injonction ».....	266
De quelques réalités de l'université de Ouagadougou :	
le discours des étudiants entre méconnaissance et indifférence.....	271
CONCLUSION	283
Demain le LMD	
<i>par Jean-Émile Charlier</i>	285
Introduction.....	285
Diagnostics initiaux.....	286
À la recherche des moyens de conduire les politiques nouvelles.....	291
Réussir une réforme imposée de l'extérieur	
<i>par Jean-Émile Charlier, Sarah Groché, Abdou Karim Ndoye</i>	299
Une esquisse d'espace mondial de l'enseignement supérieur se dessine progressivement.....	299
Une diversité des statuts qui ne peut pas perdurer.....	302
Les usages multiples de la référence à Bologne.....	306
Pour le volontarisme.....	309
BIBLIOGRAPHIE	313

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

PAR HAMIDOU NACUZON SALL

PROFESSEUR A L'UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR

Introduction

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

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

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

Cadre général

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Qualité, compétitivité et coopération

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

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

d'accueil. Les diplômes et même le port de l'uniforme qu'elles prônent et pratiquent exigent et entraînent de nouvelles alliances qui, à leur tour, nécessitent la création de lobbies aux ramifications indécélables. Tenant peu ou prou compte des spécialités et des besoins en ressources humaines indispensables au développement social et économique, les nouvelles structures d'enseignement postsecondaire préparent à des emplois dans des secteurs qui 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 (Sall² 2003; UCAD/Rectorat 2005). À défaut d'offrir traditionnellement des formations de même type que celles qui sont proposées à grand renfort de publicité par les segments délocalisés d'universités du Nord, les institutions d'enseignement supérieur du Sud sont entraînées à développer en leur sein de telles filières fondées sur la même logique marchande. Il se crée ainsi un système d'enseignement et de formation à plusieurs visages. Qu'elles soient nationales ou internationales, du fait des coûts prohibitifs qu'elles pratiquent, ces institutions et écoles de prestige sont fréquentées par les seules franges de la population qui en ont les moyens, et qui en attendent comme un retour sur l'investissement, la possibilité d'obtenir un stage rémunéré à défaut d'un emploi définitif au bout des études, grâce aux lobbies et alliances. Par contre, l'immense majorité des candidats aux études supérieures n'a comme autre alternative que de s'inscrire dans les filières traditionnelles aux promesses limitées en termes d'emploi, d'insertion professionnelle et d'accomplissement en tant que citoyen et individu.

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

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

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

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

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

traditionnelles qui drainent la grande majorité des étudiants, comme les filières littéraires et juridiques. Ces postes de travail se sont encore raréfiés au fil du temps, notamment avec l'installation des cycles de crises économiques qui perdurent. Qui plus est, les formations généralement dispensées par les facultés et institutions d'enseignement supérieur ne tiennent pas ou tiennent trop peu compte des connaissances et compétences attendues par le secteur productif. 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perspectives

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

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

Les rendements académiques sont une des exigences les plus importantes auxquelles les universités doivent se soumettre. Le financement de l'éducation coûte cher aux collectivités. L'enseignement supérieur coûte encore plus cher tant il a besoin de ressources humaines et matérielles de qualité. 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, 1998).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

- A nation at risk: the imperative for educational reform*, 1983. A report to Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education.
- ABELARD, 2003, *Universitas calamitatum, le livre des réformes universitaires*, Broissieux, Éditions du Croquant.
- ACA, 2006, *Perceptions of European Higher Education in Third Countries*, Final Report.
- ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES, 2007, consulté sur <http://www.arwu.org/rank/2007/ranking2007.htm>.
- Accord de partenariat entre les membres du groupe des États d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique et la Communauté européenne et ses États membres signé à Cotonou, Bénin, le 23 juin 2000*, consulté sur <http://www.acpsec.org/fr/conventions/cotonou/accord1.htm>.
- ACCT, 1992, *Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement. Actes du colloque international organisé à l'occasion du 20^e anniversaire de l'École internationale de Bordeaux du 29 septembre au 2 octobre*. Bordeaux, ACCT.
- ACOEI, 2003, *La reconnaissance des acquis: une perspective internationale*. Ottawa, avril.
- ADIETE P., 1997, « Cerveaux », *Afrique Tribune*, vol. 3, n° 63.
- ALCUE, 2005, *Second meeting of ministers of education of Latin America and the Caribbean and the European Union*, Mexico, 15 April.
- ALLÈGRE C., 2000, *Toute vérité est bonne à dire*. Paris, Robert Laffont/Librairie Fayard.
- ALLÈGRE C., 2006, *Vous avez dit matière grise?*. Paris, Plon.
- ALLEN M., 1988, « Philosophy as a source of ideas about university goals », *The Goals of Universities*, Milton Keynes and Philadelphia, Society for Research into Higher Education and Open University Press, pp. 13-24.

- ALTBACH Ph. G., 2004, « Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World », *Tertiary Education and Management*, n° 1, consulté sur http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/publications/pub.pdf/Globalization.pdf.
- ANGLANA T. W., 2002, « Guide a la nouvelle diaspora : au revoir Afrique », *African societies*, consulté sur http://www.africansocieties.org/fr_giugno2002/fr_guidealannouvelle.htm.
- APPADURAI A., 2001, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.
- AUBIN J.-P., HADDAD G., 2003, « L'Europe des Universités », consulté sur <http://www.crea.polytechnique.fr/personnels/fiches/aubin/UnivEuro.doc>.
- AUF, 2005, *Séminaire sur la gouvernance universitaire. Les universités africaines dans le contexte mondial de la transformation de l'université*, Yaoundé, 1-3 mars.
- BAD (BANQUE AFRICAINE DE DÉVELOPPEMENT), 2000, *Rapport sur le développement en Afrique. Intégration Régionale en Afrique*, Paris, Economica.
- BALLION R., 1994, *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette Education.
- BANQUE MONDIALE, 2002, *Une stratégie de la Banque mondiale : édifier une société du savoir, nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Banque mondiale.
- BARRY M., 2003, « Modèle universitaire anglo-saxon : l'Université de Dakar est déjà prête », *Wal Fadjiiri*, 20 décembre.
- BASSOLE A., 2002, « La problématique de la fuite des cerveaux en Afrique et l'éternelle question des femmes », *Mots pluriels*, n° 20, février, consulté sur <http://motspluriels.arts.uwa.edu.au/MP2002ab.html>.
- BEAUDET P., 2004, « Ce qui nous attend avec George W. Bush », *Alternatives*, Québec, 29 novembre.
- BECKER G., 1975, *Human Capital*, New-York, NBER.
- BFUG, 2005, *From Berlin to Bergen. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education*, Oslo, May.
- BFUG, 2007, *European Higher Education in a Global Setting. A Strategy for the External Dimension of the Bologna Process*, London, May.
- BIANCHINI P., 2004, *Ecole et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala.
- BIRNBAUM J. H., 2005, « The Road to Riches is Called K Street. Lobbying Firms Hire More, Pay More, Charge More to Influence Government », *Washington Post*, June 22, p. A01.

- BODSON A., BERLEUR J., 1998, *Quelles urgences pour une politique universitaire en Communauté française de Belgique? Rapport à Monsieur William Ancion, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, consulté sur <http://www.cfwb.be/rapuniv/charger/rapport.pdf>.
- BOLTANSKI L., 1999, « Une sociologie sans société? », *Le genre humain*, pp. 303-311.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO É., 2000, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, NRF Essais.
- BONAMI M., GARANT M., éd., 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck.
- BOUZAZOUNI O., FERFERA M. Y., 2003, « Estimation de quelques indicateurs d'efficacité scolaire en terminale », *Cahiers du CREAD*, n° 64.
- BOURDIEU P., 1989, *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Editions de Minuit.
- BOWLES P., 2005, « Globalisation and Neoliberalism: A Taxonomy and Some Implications for Anti-Globalisation », *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, vol. XXVI, n° 1, pp. 67-88.
- BROADY D., CHMATKO N., DE SAINT-MARTIN M., 1997, *Formation des élites et culture transnationale*, Colloque de Moscou, 27 au 27 avril 1996, Paris, EHESS.
- BRUNELLE D., 2004, « La Zone de libre-échange des Amériques: autopsie d'un échec », *Chronique des Amériques*, décembre, n° 42, pp. 1-11.
- BWGOP, 2005, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Report for the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education, February.
- CADE, 2002, « L'Afrique face à la mondialisation, la libéralisation des échanges », *La lettre de la CADE. Coordination pour l'Afrique de demain*, n° 55, juillet, consulté sur <http://www.afrique-demain.org/Lettres/lettre55.htm>.
- CEMAC, 2005, *Les bulletins officiels de la CEMAC*, consulté sur www.izf.net/izf/Documentation/JournalOfficiel/AfriqueCentrale/2005/REG10_2005.htm.
- CEPES-UNESCO, 2003, *Rapport - 10^e reunion Commune des Réseaux ENIC et NARIC*, Liechtenstein, 18-20 mai.
- CHADWICK O., 1989, « Le savoir: la science et la religion » Newman, Paris, Editions du Cerf, pp. 73-85.
- CHAKRABARTY D., 1999, « Postcolonialité et artifice de l'histoire. Qui parle au nom du passé "indien" ? », in DIOUF M. *L'historiographie indienne en débat*.

Colonialisme, naturalisme et sociétés postcoloniales, Paris-Amsterdam, Karthala – Sefhis, pp. 73-107.

CHARLIER J.-É., 2001, « Pour un débat démocratique sur les choix opérés au niveau supranational », in PHILIPPART A., VANDEVELDE L. *L'éducation dans tous ses états. Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation*, Bruxelles, AFEC-CEDEF, pp. 263-272.

CHARLIER J.-É., 2003a, « Du Sud au Nord: que peut apporter à la sociologie de l'éducation l'analyse des systèmes éducatifs africains? », *Revue de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, 1-4, pp. 57-77.

CHARLIER J.-É., 2003b, « La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents », *Éducation et sociétés (Les influences internationales sur les politiques éducatives nationales)*, n° 12, pp. 5-13.

CHARLIER J.-É., 2005, « Processus de Bologne, de la Sorbonne-Bologne, LMD, Ba-Ma, 3-5-8. Que cachent ces oripeaux? », *Conférence donnée lors du colloque De la comparaison en éducation: colloque en hommage à Soledad Perez*, Genève, 8 décembre.

CHARLIER J.-É., 2006, « Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen? », *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 45, n° 2, pp. 22-30.

CHARLIER J.-É., 2008, « Le racolage des QI de compétition », *Revue Nouvelle*, n° 1 (janvier), pp. 99-103.

CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés (Les influences internationales sur les politiques éducatives nationales)*, n° 12, pp. 13-34.

CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., 2004a, « Le processus de Bologne en Belgique », *Politiques d'éducation et de la formation*, n° 12, pp. 63-76.

CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., 2004b, « Les universités africaines francophones et l'espace mondial de l'enseignement supérieur en construction », *Développement durable, leçons et perspectives. Colloque organisé par l'AUF*, Ouagadougou, 1-4 juin, pp. 159-165.

CHARLIER J.-É., CROCHÉ S., 2007, « The Bologna Process. The Outcome of Competition Between Europe and the United States and a Stimulus to This Competition », *European Education*, vol. 39, n° 4, pp. 10-26.

CHARLIER J.-É., MOENS F., 2003a, « Gérer les universités en Belgique francophone », *Sciences de la société (Les universités à l'heure de la gouvernance)*, n° 58, pp. 136-150.

CHARLIER J.-É., MOENS F., 2003b, « Quand le passé grève l'avenir. Le projet de Bologne et une de ses déclinaisons locales », in FELOUZIS G., dir., *Les muta-*

- tions actuelles de l'Université*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 71-88.
- CHARLIER J.-É., MOENS F., 2005, « Vers une concentration de la recherche ? Construction européenne et gestion nationale de la recherche universitaire », *Revue française d'administration publique*, n° 112, pp. 687-696.
- CHARLIER J.-É., PIERRARD J.-F., 2001, « Système d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne : analyse des discours et des enjeux », *Autrepart*, n° 17, pp. 29-48.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CLARK B., 1998, « Pathways of transformation », « University transformation », *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*, New York, IAU Press, pp. 1-8 et 127-148.
- CLARK B., 2001, « L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite », *Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE, vol. 13, n° 2, pp. 9-26.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2004, *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi (Rapport du groupe de haut niveau présenté par Monsieur Wim Kok)*, Luxembourg, Office des Publications officielles des Communautés européennes.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2005, *Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne*, COM(2005)-152.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2006, *Pour la Commission européenne, l'Europe a besoin de moderniser ses universités*, COM (2006)-592.
- COMMUNIQUÉ DE BERGEN, 2005, *L'espace européen de l'enseignement supérieur - Réaliser les objectifs*, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Bergen, 19-20 mai.
- COMMUNIQUÉ DE LONDRES, 2007, *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : Répondre aux défis de la mondialisation*, Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement Supérieur, Londres, 17-18 mai.
- COMMUNIQUÉ DE PRAGUE, 2001, *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Communiqué de la Conférence des ministres de l'enseignement de l'Enseignement Supérieur, 19 mai, Prague.
- CONAHEC, 2002, *Priorités pour la collaboration dans l'enseignement supérieur en Amérique du Nord*, Colloque, Calgary, 20 octobre.
- CORREA J.-L., 2001, *La méthode ouverte de coordination au sein de l'Union européenne (MOC) - L'évolution du droit constitutionnel européen*, Lausanne, Université de Lausanne.

- CREAD, 2004, *Actes du colloque international «La question de l'emploi en Afrique du Nord: tendances récentes et perspectives 2020»*, Alger, 25-27 juin.
- CROCHÉ S., 2006, «Qui pilote le processus de Bologne?», *Éducation et Sociétés*, n° 18, pp. 203-217.
- CROCHÉ S., 2008, «How and Why the European Commission has acquired the right to vote in the Europeanization process in a field of national competence?», *European Education*, vol. 40, n° 1, pp. 8-19.
- CROCHÉ S., CHARLIER J.-E., 2008, «AGCS et processus de Bologne: des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur», *Distances et Savoirs*, vol. VI, n° 1, pp. 13-41.
- CROZIER M., 1987, *État modeste, État moderne*, Paris, Fayard.
- CUNNINGHAM J. B., 1993, *Action Research and Organizational Development*, Westport, Praeger.
- DAHAN N., 2001, «Vers un espace européen de l'enseignement supérieur», note de cadrage, *Groupe des belles feuilles*.
- DALE R., 2007, «Changing Meaning of "the Europe of Knowledge" and "Modernizing the University", from Bologna to the "New Lisbon"», *European Education*, vol. 39, n° 4, pp. 27-42.
- DARRAS, 1969, *Le partage des bénéficiaires*, Paris, Éditions de Minuit.
- DE CERTEAU M., 1994, *L'invention du quotidien: i. Les arts de faire*, Paris, Gallimard.
- DE CERTEAU M., GIARD L., MAYOL P., 1994, *L'invention du quotidien: 2. Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard.
- DE LA ROSA S., 2005, *La place de la méthode ouverte de coordination dans la soft law communautaire (MOC). Une ressource normative en gestation? Rapport provisoire*, consulté sur <http://pagesperso-orange.fr/ceric/recherche/config/SOFTLAW-SDelaRosa.pdf>.
- DE LANDSHEERE G., 1994, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- DEME A., 2008, «UCAD Pour une bonne application du système LMD: la Faculté de Droit expose ses doléances», *Le Quotidien*, 10 juillet.
- DENECKE D., 2005, *Country of Choice: How International Student Decisions Affect U.S. Graduate Education*, A Presentation delivered at the CSCS Annual Meeting, February 26.
- DEROUET J.-L., (dir.), 2002, *Le collège unique en questions*, Paris, PUF.
- DEROUET J.-L., 2000, «Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires», DEROUET J.-L., dir., *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck Université, pp. 125-143.

- DEROUET J.-L., 2006, « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral. Bougès, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 », *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 5-18.
- DEROUET-BESSON M.-C., 2001, « Questions à la sociologie politique de l'éducation: Peut-on maintenir l'unité du projet sociologique entre les sciences cognitives et le management? », *Revue de l'institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, 1-4, pp. 93-107.
- DEROUET-BESSON M.-C., 2005a, « Les cent fruits d'un marronnier. Eléments pour l'histoire d'un lieu commun: l'ouverture de l'école », *Éducation et Sociétés, (La posture critique en sociologie de l'éducation)*, n° 13, pp. 141-159.
- DEROUET-BESSON M.-C., 2005b, « La ruse des petits, la sainteté des grands et la critique sociale », *Éducation et Sociétés, (La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux)*, n° 16, pp. 227-237.
- DIENG B. D., SALL H. N., DE KEYELE J.-M., 2002, « Gestion de la transition secondaire-supérieure: éléments d'analyse critique théorique du système de sélection à l'entrée à la Faculté des Sciences et Techniques de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar » in SALL H. N., Sow A., eds, *Actes 18^e Colloque Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)/2^e Assises CIFFERSE. AIPU: les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur. CIFFERSE: l'enseignement des sciences expérimentales*. Dakar, ENS, pp. 3-13, consulte sur http://www.ens.ucad.sn/aipu/th_1.pdf
- DILLEMANS R., 1997, *Optimalisering universitair aanbod in Vlaanderen. Eerste voortgangsrapport voor de minister vice-president en minister van Onderwijs Luc Van den Bossche*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie.
- DIOUF M., 1999, *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, naturalisme et sociétés postcoloniales*, Paris Amsterdam, Karthala - Sefhis.
- DUBARLE E., 1829, *Histoire de l'Université depuis son origine jusqu'à nos jours*, Paris, Brière.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., 2000, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DUGAS S., 2004, « L'ALENA: un bilan social négatif », *Chronique des Amériques*, octobre, n° 33, pp. 1-8.
- DURU-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- EASTON D., 1965, *A System Analysis of Political Life*, New York, Wiley.

- ETZKOWITZ H., LEYDESDORFF L., 1997, *Universities and the global knowledge economy: a triple helix of university-industry-government relations*, London, New York, Pinter.
- EURIAT M., THELOT C., 1995, « Le recrutement des élites scolaires depuis quarante ans », *Éducation et formation*, juin.
- EURYDICE, 2000, *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*, Bruxelles, Eurydice.
- FELDFEHER M., SAVORCADA F. (2005), « Droit, politique ciblée ou marchandise: l'éducation dans le cadre des Sommets des Amériques », *Bulletin du Secrétariat continental sur l'éducation*, n° 3, mars, pp. 4-15.
- FERROUKHI D., 2004, « Le passé scolaire et sa relation à la réussite (ou l'échec) à l'examen du baccalauréat », *Cahiers du CREAD*, n° 70.
- FNRS, 2006, *Les écoles doctorales de la Communauté française de Belgique près le FNRS (Graduate Colleges) et les écoles doctorales thématiques (Graduate Schools)* consulté sur <http://www.fnrs.be>.
- FORAY D., 2004, *L'économie de la connaissance*, Alger, Editions Casbah.
- FOUCAULT M., 1971, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- FRETIGNÉ C., 2001, « Recension de BOLTANSKI L., CHIAPPELLO É., Le nouvel esprit du capitalisme », *Revue française de sociologie*, 42/1, pp. 171-176.
- PROMENT E., 2003, *Bologne est un engagement que l'on prend librement, sous le regard des autres*. Interview Act-U. consulté sur <http://www.amue.fr/ActU/Actu.asp?Id=631&Inst=AMUE>.
- GAUTHERIN J., 2005, « Quand la frontière est bien tracée », *Éducation et Sociétés (La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux)*, n° 16, pp. 137-154.
- GEORGOPOULOS T., 2005, *La méthode ouverte de coordination européenne: « En attendant Godot? »*, Note de recherche n° 1, Institut d'études européennes, Université de Montréal.
- GERESE (GROUPE EUROPÉEN DE RECHERCHE SUR L'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS), 2005, *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Université de Liège, Service de Pédagogie théorique et expérimentale.
- GERHARDT H. P., 1993, « Paulo Freire », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 3-4, pp. 445-465.
- GIBBONS M. et al., 1994, *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- GIBBONS M., 1998, *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle*, Washington, Banque mondiale.

- GINGRAS Y., 2003, *Les caractéristiques du nouveau mode de production des connaissances*, Symposium 2003 de la Commission de planification de l'Université du Québec, Rimouski, 16 octobre.
- GINZBURG C., 1980, *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier au XVI^e siècle*, Paris, Flammarion.
- HACKL E., 2001, *Towards a European Area of Higher Education: Change and convergences in European Higher Education*, European University Institute, september.
- HALVORSEN T., Michelsen G. G., 2004, « Identity Formation or Knowledge Shopping? Globalisation and the Future of University Education and Research in Africa » Communication à l'Atelier sur les répercussions de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique, Accra, du 27 au 29 avril, consulté sur <http://www.aau.org/wto-gats/papers/gatsproceedings-fr.pdf>.
- HAUG G. et TAUCH Ch., 2001, *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*, Genève, CRE-Association of European Universities, Fondation de formation européenne, European Commission.
- HAULLEVILLE P. C. A., 1858, *Histoire des communes lombardes depuis leur origine jusqu'à la fin du XIII^e siècle*, Paris, Didier.
- HAVELOCK R. G., HUBERMAN A. M., 1980, *Innovation et problèmes de l'éducation. Théories et réalité dans les pays en développement*, Paris, UNESCO.
- HÉLOU C., 1994, *Ordre et résistance au collège*, Thèse de Doctorat nouveau régime sous la direction de Luc Boltanski, Paris, EHESS.
- HIRSCHMAN A. O., 1972, *Exit Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press.
- HOLM-NIELSEN L. B., 2001, *Challenges for Higher Education Systems*, Consulté sur http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Challenges_for_higher_ed_systemsEn01.pdf.
- HORN H., 1993, « Karl Jaspers », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 3-4, pp. 745-764.
- HOUTONDJI A., HOUNKPE C., 2006, *Chemin parcouru par le REESAO pour l'implantation du système LMD*, Séminaire REESAO, Cotonou, 7-8 septembre, consulté sur http://www.uac.bj.refer.org/IMG/ppt/Chemin_parcouru_par_le_REESAO.ppt#264.17.2 – LE CHEMIN PARCOURU (suite).
- HRDC, 2000, *Credit where credit is due. Canadian universities and the European and Asian transfert system*, Vancouver, June.

- HUTMACHER W., 2005, « Enjeux éducatifs de la mondialisation », *Education et sociétés (Un phénomène majeur: la sociologie de l'éducation et de la formation face à la mondialisation)*, n° 16, pp. 41-51.
- IDIATA D. F., 2006, *L'Afrique dans le système LMD (Licence - Master - Doctorat). Le cas du Gabon*, Paris, L'Harmattan.
- JACOBSSON K., VIFELL A., 2003, *Employment policy coordination: Between deliberation and discipline? A mid-term report of the Govacor project*, 20 December.
- JASPERS K., 1959, *The Idea of the University*, London, Peter Owen.
- JASPERS K., 1970 (1945), « Le renouveau de l'université », *Essais philosophiques*, Paris, Payot, pp. 5-17.
- JASPERS K., 1970 (1960), « Les deux aspects de la réforme universitaire », *Essais philosophiques*, Paris, Payot, pp. 94-115.
- JOBERT A., MARRY C., TANGUY, L., 1995, *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, A. Colin, publié avec le concours du CNRS, Bibliothèque européenne des Sciences de l'éducation.
- JOBERT B., 1992, « Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. 42, n° 2, pp. 219-234.
- JOSPIN L., 1998, *Intervention à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO*, Paris, 5 octobre, consulté sur www.archives.premier-ministre.gouv.fr/jospin_version2/PM/D051098.htm.
- KABORET Y. Y., 2000, « Éviter la fuite des cerveaux en Afrique subsaharienne: Rôle des institutions sous-régionales de formation et de recherche », Communication présentée à la *Conférence régionale sur l'exode des compétences et développement des capacités en Afrique*, Addis-Abeba, 22-24 février.
- KANE O., 2003, *Intellectuels non europhones*, Dakar, CODESRIA.
- KATZ C., 2001, *L'abîme entre les illusions et les effets de la ZLEA*. Réseau d'information et de solidarité avec l'Amérique latine, juillet, consulté sur http://risal.collectifs.net/article.php3?id_article=185.
- KAUFMANN C., 2003, « Éléments de réflexion sur les Objectifs 3.4 et 3.5 "Mobilité et coopération européenne" », *Séminaire de présentation des objectifs concrets des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Bruxelles, 12 février.
- KAUMBA L., 2005, « Rapport de la table ronde avec les bailleurs ». VLIR-UNIKIN, *Conférence académique 6-8 avril 2005. L'apport des universités belges dans le désenclavement des universités congolaises: communication, échange d'information et coopération*, consulté sur www.vlir.be/uos/UK/04agenda/downloads/Congo050408-06.pdf.

- KERR C., 1963, *The Uses of the University*, Cambridge, Harvard University Press.
- KHAOUA N., 2004, « Développement territorial durable, flexibilité des emplois et compétences dans la région d'Annaba », *Colloque international: Les logiques de compétences et les stratégies des entreprises dans les pays en développement*, GRECOS/Université de Tanger, 26/28 avril.
- KNIGHT J., 2004, « Enseignement transnational dans un environnement commercial: Complexité et repercussions des politiques » Communication à l'Atelier sur les repercussions de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique, Accra, du 27 au 29 avril, consulté sur <http://www.aau.org/wto-gats/papers/gatsproceedings-fr.pdf>.
- KRÜCKEN G., 2005, (mit BUNZMANN J., HÜRTER L., KANDZORRA M., KLOKE K., KÖRNERT J., LUDWIG S., PODOLSAK B., PRILL Y.) *Hochschulen im Wettbewerb. Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten*, Report, Bielefeld, Department of Sociology, University of Bielefeld.
- LANGÉ M.-F., 2003, « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire? », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), 169-170, pp. 143-166.
- LARSSON A., 2001, « A Turning Point of Employment Policy », *Europa-Novas Fronteiras*, n° 9-10, pp. 49-54.
- LAVAL C., WEBER L., (coord.), 2003, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepses, FSU.
- LAWN M., NÓVOA A., 2005, *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- LECLERCQ D., (dir.), 1998, *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Bruxelles, Mardaga.
- LEGRAND L., 1982, *Pour un collège démocratique*, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française.
- LEHMAN L. G., 2008, *Enseignement supérieur: le système LMD en question*, consulte sur <http://www.cipuf.org/spip.php?article1493>.
- LIGHTFOOT S. L., 1983, *The Good High School: Portraits of Character and Culture*, New York, Basic books.
- LIJPHART A., 1999, *Patterns of Democracy. Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*, New Haven, Yale University Press.
- LORENZI J.-H., PAYAN J.-J., 2003, *L'université maltraitée. Pour sauver notre enseignement supérieur: universités, grandes Ecoles de recherche*, Paris, Plon.
- LOURTIE P., 2001, *Furthering the Bologna Process*, Report to the Ministers of Education of the signatory countries, Prague, May.

- LUNDVALL B.-A., (ed.), 1992, *National systems of innovation: Towards a theory of innovation and interactive learning*, London, Pinter Publishers.
- LUSIGNAN S., 1999, *Vérité garde le Roy. La construction d'une identité universitaire en France (XIII^e-XV^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- MAGANGA T., 2005, *Management et gouvernance des universités en Afrique: points de vue des acteurs à propos des modes de fonctionnement de l'université Omar Bongo et de l'université des Sciences de la Santé au Gabon*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Québec, Université Laval.
- MAHIEU C., MOENS F., 2003, «De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. Le *lifelong learning* dans le discours et les pratiques européennes», *Éducation et sociétés (Les influences internationales sur les politiques éducatives nationales)*, n° 12, pp. 35-55.
- MAINGARI D., 2001, «Démocratie, culture et développement», *Couleurs locales*, n° 11, octobre, novembre, pp. 21-22.
- MANE D., 2005, «Une réforme pédagogique pour plus de performance», *Le Soleil*, n° 10597, 26 septembre, p. 6.
- MANIÈRE R., 2006, «Adapter l'enseignement supérieur à la globalisation: la réforme du LMD, un outil de facilitation», *L'enseignement supérieur au cœur des stratégies de développement en Afrique francophone*, Ouagadougou, 13-15 juin, consulte sur http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1137083592502/Presentation_Maniere.ppt.
- MARX K., 1972 (1859), *Contribution à la critique de l'économie politique*, Paris, Éditions sociales.
- MEBA, 1999, *Plan décennal de développement de l'éducation de base 2000-2009*, Ouagadougou.
- MENESR, 2003, *L'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche*, dossier de presse, 22/10/03 consulté sur www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=2003.
- MESSRS, 2008, «Universités de Ouagadougou. Des conditions pour une reprise dans la sérénité», *L'hebdomadaire du Burkina*, n° 490, 12-18 septembre, consulte sur <http://www.hebdo.bf/spip.php?article627>.
- MESSRS-UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU ET IDRC, 1998, *Actes du séminaire «L'Université de Ouagadougou au XX^e siècle: A la recherche de l'efficacité et de la performance»*, Ouagadougou.
- MESSRS-UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU, 2001, *Refondation de l'Université de Ouagadougou*, Ouagadougou, PUO.
- MESSRS-UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU, 2004, *Rapport général de la table ronde des partenaires techniques et financiers de l'Université de Ouagadougou*, 2-3 décembre.

- MESSRS-UNIVERSITÉ DE OUAGADOUGOU, 2005, *Plan stratégique quinquennal de développement institutionnel de l'Université de Ouagadougou 2005-2009*, Ouagadougou.
- MIALARET G., 1997, *Le plan Langevin-Wallon*, Collection Pédagogues et Pédagogies, n° 16, Paris, PUF.
- MICHAUD P., SALL H. N., 2005, « L'éducation et la technologie: perspectives des femmes sénégalaises », *Revue canadienne d'études du développement*, vol. XXVI, n° 1, pp. 107-130.
- MIGNOT-GÉRARD S., BARRAUD DE LAGERIE P., 2005, « The Implementation of the Bachelor-Master Study Structure in French Universities. A European Reform in the Hands of Academic Tribes », *Second Euredocs International Conference: Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries*, Bergen, May.
- MILNER J.-C., 1984, *De l'École*, Paris, Seuil.
- MINESUP, 2002, « Loi portant Orientation de l'Enseignement supérieur au Cameroun », *Sup-Infos*, Ministère de l'Enseignement supérieur, n° 4, janv.-fév.-mars.
- MOENS F., 2002, « Du cloisonnement au paysager. Métamorphose du paysage de l'enseignement supérieur en Communauté française », *La Revue Nouvelle (Enseignement supérieur: la filière européenne)*, tome 115, n° 9, pp. 72-79.
- MONGKHONVANIT P. et EMERY S. A., 2003, « Perspectives asiatiques sur l'enseignement supérieur européen », *UNESCO-CEPES Quarterly Review « Higher Education in Europe »*, vol. XXVIII, n° 1, pp. 50-56.
- MORIN E., (1977 à 2004), *La Méthode*, Paris, Seuil (6 tomes).
- MORIN E., 2004, *Pour entrer dans le XXI^e siècle*, Paris, Seuil.
- MOSHER J., 2000, « Open Method of Coordination: Functional and Political Origins », *ECSA Review*, n° 13, pp. 2-7.
- MUGLIONI J., 1984, *Philosophie, école même combat*, Paris, PUF.
- MULLER P., 2000, « L'analyse cognitive des politiques publiques, vers une sociologie de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 1, pp. 96-102.
- MUSSELIN C., 2000, *The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe: The Case of France*, Center for European Studies, Working Paper, Series 73, march.
- MUSSELIN C., 2003, « Quelle place pour les universités françaises dans la conquête de leur autonomie: vers un nouveau modèle européen? », *14^e colloque du GISGUF*, Paris, 2-6 juin.
- MVE-ONDO B., 2005, *Afrique: la fracture scientifique. Africa: The Scientific Divide*, Paris, Futuribles Perspectives.

- NDOYE A. K., 2005, « Les grands défis de l'université à l'époque de la mondialisation », Communication présentée lors de la *Journée Panafricaine du COSEWA*, Dakar, 25 mars.
- NEPAD, 2002, *Human Development Programme: Bridging the Education Gap*, Midrand.
- NEWMAN H., 1852, *The Idea of a University*, consulte sur <http://www.newmanreader.org/works/idea/>.
- NIANE M. T., 2007, « Le Rôle de l'intellectuel dans la Société », *Cyber Campus Sinkou*, 12 janvier, consulté sur http://www.sinnkou.com/Documents/Le_Role_de_lintellectuel_dans_la_societe.doc.
- NIANG S., 1990, *L'Université de développement: son rôle et sa mise en œuvre locale*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- NIANG S., 1994, *L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar: stratégies, perspectives et mise en œuvre*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- NIANG S., 1995, *De la réforme universitaire et prospective pour une université de développement*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- NORMAND R., 2001, « Le mouvement de la school effectiveness et sa critique dans le monde anglo-saxon », *Revue de l'institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, 1-4, pp. 135-166.
- NORMAND R., 2005, « Les comparaisons internationales de résultat: problèmes épistémologiques et questions de justice », *Éducation et sociétés (Les influences internationales sur les politiques éducatives nationales)*, n° 12, pp. 73-89.
- NYBORG P., 2002, *National, European and Global Challenges in Higher Education*, consulté sur http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/03-PNY/PNY-2002_challenges_bol.pdf.
- OFFE C., 2003, « The European model of "social" capitalism: can it survive European integration? », *Journal of Political Philosophy*, vol. 11, n° 4, pp. 437-469.
- ORTEGA Y GASSET J. 1944, *Mission of the University*, Princeton, Princeton University Press.
- PAPATSIBA V., 2001, *Le séjour d'études à l'étranger: formation, expériences. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*, Thèse de doctorat en science de l'éducation, Paris 10-Nanterre.
- PESTIEAU B., BOYENGA M., 2001, *L'enfer ou le paradis? L'enseignement en Europe après la déclaration de Bologne*. *Études marxistes*, octobre-décembre, n° 56.
- PILON M., WAYACK M., 2003, « La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso: que peut-on en dire aujourd'hui », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, pp. 63-86.

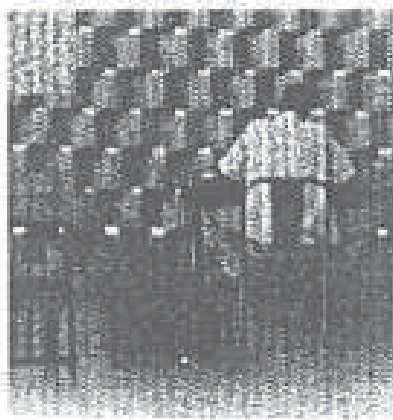
- PITSEYS J., 2005, *La méthode ouverte de coordination*, Document de travail de la Chaire Hoover, n° 149, UCL, septembre, consulté sur [http://www.etes.ucl.ac.be/Publications/DOCH/DOCH/DOCH%20149%20\(Pitseys\).pdf](http://www.etes.ucl.ac.be/Publications/DOCH/DOCH/DOCH%20149%20(Pitseys).pdf).
- POCHET P., 2001, « Subsidiarité, Gouvernance et Politique sociale », *Revue belge de sécurité sociale*, n° 1, pp. 125-140.
- POLITIQUE, 2002, *L'université formatée par le marché*, n° 24, pp. 8-33, consulté sur <http://www.bea-ulb.be/IMG/pdf/dossier.pdf>.
- PONTON B.C., GANSTER P., LEON-GARCIA F., MARMOLEJO F., 1997, *A Region in Transition: The U.S. - Mexico Borderlands and the Role of Higher Education*, Boulder, WICHE Working Papers.
- POUCHEPADASS J., 2004, « Que reste-t-il des subaltern studies? », *Critique internationale*, n° 24, juillet, pp. 67-79.
- PROST A., 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV: L'École et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle librairie de France.
- PROST A., 1983, *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles. Paris, ministère de l'Éducation nationale, CNDP.
- RAVINET P., 2003, « The Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision and Europeanisation », *Third Conference on Knowledge and Politics*, University of Bergen, may.
- RAYOU P., 2000, *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- REDING V., 2003, « We need to implement wholeheartedly the Bologna process », *Berlin conference on Higher Education*, 18 September, consulté sur <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=SPEECH/03/418&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>.
- REINALDA B., KULESZA E., 2005, *The Bologna Process. Harmonizing Europe's Higher Education*, Leverkusen-Opladen, Verlag Barbara Budrich.
- REMY J., 1993, « Laïcité et construction de l'Europe », in VINCENT G., WILLAIME J.-P., dir., *Religions et transformations de l'Europe*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 365-379.
- RENAUD P., TORRÉS A., 1996, « Internet, une chance pour le Sud », *Le Monde diplomatique*, février, p. 25.
- RENAUD A., 1995, *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, 2002, *Document de stratégie de réduction de la pauvreté*, Dakar, Gouvernement du Sénégal.
- REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION, 2005, *La formation des élites*, n° 39.

- ROGGEMAN Y., 2004, *Le processus de Bologne. Situation en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, Administration de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- ROMIAN H., dir., 2000, *Pour une culture commune, de la maternelle à l'université*, Institut de recherches de la FSU, Paris, Hachette Éducation.
- SALL A. S., 2003, *Notre vision de l'UCAD*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- SALL A. S., 2005, « Il faut construire un consensus national sur l'université », *Le Soleil*, 16 décembre.
- SALL H. N., 1996, *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur, quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar? Tomes 1 & 2*, Thèse de doctorat d'État en sciences de l'éducation, Dakar, UCAD/Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- SALL H. N., 1998, « Efficacité interne dans l'enseignement supérieur: le cas de la Faculté des Sciences et Techniques de Dakar », *Liens Nouvelle Série*, n° 1, pp. 103-116.
- SALL H. N., DE KETELE J.-M., 1997, « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 3, pp. 119-142.
- SANCHEZ-SALGADO R., WOLL C., 2004, « L'europanisation et les acteurs non étatiques », *Europanisation des politiques publiques et intégration européenne*, Paris, 13 février.
- SANCHEZ J. E., 1994, « José Ortega y Gasset », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 1-2, pp. 267-285.
- SANOU F., 2001, *Éducation et démocratie*, Ougadougou.
- SCOTT P., 2000, « Globalisation and Higher Education: Challenges for the 21st Century », *Journal of Studies in International Education*, vol. 4, n° 3, pp. 3-10.
- SEDDOH K. F., 2003, « Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique », *UNESCO-CEPES Quarterly Review « Higher Education in Europe »*, vol. XXVIII, n° 1, pp. 31-39.
- SENE, J. B., 2005, « Les avantages de la réforme universitaire avec le LMD », *Le Soleil*, n° 10390, 17 janvier, p. 8.
- SERVANT J.-C., 2002, « Entre pauperisation et agitation politique: Les universités nigérianes en désherence », *Le Monde diplomatique*, mars, pp. 20-21.
- STAMBLOS Y., 2001, « La déclaration de Bologne et ses conséquences sur le système de l'éducation tertiaire: l'exemple grec », in PHILIPPART A., VANDEVELDE L. *L'éducation dans tous ses états. Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation*, Bruxelles, AFEC-CEDEF, pp. 45-56.

- TELO M., 2001, *Combiner les instruments politiques en vue d'une gestion dynamique des diversités nationale: A critical Appraisal of the Commission White Paper on Governance*, Jean Monnet, Working Paper, n° 6.
- THEVENOT L., 1997, « Un gouvernement par les normes; pratiques et politiques des formats d'information », in CONEIN B., THEVENOT L., éd., *Cognition et information en société*, Paris, EHESS.
- THOMPSON T. S., 2004, *Observations on the United States as Stakeholder in the Bologna Process*, Improving the Recognition System of Degrees and Study Credit Points, University of Latvia, Official Bologna Process Seminar, Riga, December 3-4.
- TORRES C. A., 1994, « Intellectuals and university life: Paulo Freire on higher education », *Paulo Freire on higher education*, New York, State University of New York Press, pp. 1-25.
- TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. BOLOGNA PROCESS, National report 2004-2005, Ministère de l'Éducation nationale.
- TROTTIER C., BERNATCHEZ J., 2005, *L'enseignement supérieur au Québec: étude de cas*, Alliance for International Higher Education Policy Studies (AIHEPS), New York.
- UCAD, 2006, *Projet de décret relatif aux écoles doctorales*. UCAD/Direction de la recherche, consulté sur http://www.ucad.sn/article.php3?id_article=473.
- UCAD/Rectorat, 2005, *Plan stratégique de développement de l'UCAD*, Dakar, UCAD/Rectorat.
- UEMOA, 2005, *Étude sur l'enseignement supérieur dans les pays de l'UEMOA, Rapport final*, consulté sur <http://www.uemoa.int/Publication/2005/RapportEnsSupPii.pdf>.
- UGEB, 1999, « XIX^e Congrès ordinaire. Rapport sur la situation internationale, africaine et nationale », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 27, pp. 5-9.
- UGEB, 2000, « L'anarchisme encore sur le campus », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 28, p. 3.
- UGEB, 2000, « La FSS en ébullition: pourquoi? », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 29, pp. 5-6.
- UGEB, 2000, « UPB, Lutte victorieuse des étudiants », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 30, pp. 7-8.
- UGEB, 2001, « Croisade pour de meilleures conditions d'étude », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 32, pp. 9-10.
- UGEB, 2002, « Contre le musellement de l'Université, la mobilisation », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 33, pp. 3-4.
- UGEB, 2002, « Octroi des bourses italiennes à l'UO: comment Alfred les a attribuées », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 33, pp. 5-6.

- UGEB, 2005, « Cités Universitaires: haro sur la mafia », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 35.
- UGEB, 2005, « Enseignants-Étudiants: un antagonisme d'intérêts? », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 36, p. 4.
- UGEB, 2005, « La SDS contre le contingentement », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 37, (*La SDS contre le contingentement*), pp. 3-5.
- UGEB, 2005, « Mai 90: Terreur sur le campus de l'Université de Ouagadougou », *L'Étudiant Burkinabè*, n° 38 (*Spécial 19 mai 2005*), pp. 3-5.
- UGEB, 2005, « Mobilisation contre la PSU: une première victoire », *L'Étudiant burkinabè*, n° 37, pp. 6-7.
- UMAP, 2004, *Final Implementation Report on Canada's Regional Workshop on UMAP and UCTS in 2003-2004*, consulté sur <http://www.umap.org/Events/Workshop/CANADAContent.html>.
- UNEF, 2000, *Plan U3M – Un plan vers la privatisation de l'université*. Paris, UNEF.
- UNESCO, 1961, *Conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique. Addis-Abéba (15-25 mai 1961). Rapport final*. Paris, UNESCO.
- UNESCO, 1963, *L'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique. Rapport de la Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique (Tananarive, 3-12 septembre 1962)*, Paris, UNESCO.
- UNESCO, 1998a, *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle: vision et actions. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*. Paris, 9 octobre.
- UNESCO, 1998b, *Deuxième réunion conjointe des six comités intergouvernementaux chargés de l'application des conventions régionales sur la reconnaissance des études, diplômes et grades de l'enseignement supérieur*, consulté sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001133/113319fo.pdf>.
- UNESCO, 1998c, *Enseignement supérieur en Afrique: Réalisations, défis et perspectives*, UNESCO-BREDA.
- UNESCO, 1998d, *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle: visions et actions. Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur*, Paris, 5-9 octobre.
- UNESCO, 2003a, *Higher Education in the Arab Region 1998-2003, Meeting of higher education partners*, Paris, June.
- UNESCO, 2003b, *Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique Subsaharienne au XXI^e siècle, Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur*, Paris, June.
- UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU, 2004, *Bilan annuel de la coopération universitaire. Année 2003*, Ouagadougou.

- UNIVERSITÉ LAVAL ET UNIVERSITÉ OMAR BONGO, 2004, *Séminaire d'information et de formation sur la mise en place du LMD à l'Université Omar Bongo (UOB) du Gabon*, Rapport de mission, préparé par T. MAGANGA, Libreville, 29 mai.
- UNIVERSITÉ LAVAL, 2004, *Devis d'implantation du LMD préparé à l'intention de la direction de l'université Omar Bongo Libreville, Gabon*, Version préliminaire, Québec, Bureau International.
- UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE À ABU-DHABI, 2006, *Un monde d'héritage culturel*, Dossier de presse, avril.
- VAN AUDENHOVE L., 1999, *Development co-operation in higher education, a strategic review of international donor policy and practices*. Bruxelles, Free University.
- VAN HAECHT A., 2001, « Les politiques publiques d'éducation : un renouvellement nécessaire des outils théoriques », *Revue de l'institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles*, 1-4, pp. 15-40.
- VANDENBERGHE V., 2002, *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser. État des lieux et utopie*, Bruxelles, Labor.
- VANISCOTTE F., 1990, *Actualité: 70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*, Saint-Amand-Montrond, Hatier.
- VELTMEYER H., 2005, « Development and Globalisation as Imperialism », *Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, vol. XXVI, n° 1, pp. 89-106.
- VIDAL K., 1999, *Ces réfugiés aux portes de l'Europe. Voyage au bout de l'errance*, Bruxelles, GRIP-Complexe.
- VINOKUR A., 2008, « Enseignement supérieur national et normalisation internationale: contraintes et choix stratégiques », Papier présenté au colloque *L'évaluation de la formation universitaire en Algérie à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation*. Oum El Bouaghi, 27-28 avril.
- WÄCHTEL N., 1971, *La vision des vaincus, Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole*, Paris, Gallimard.
- WAL FADJIRI, 2008, « Bassirou Dieng, professeur de lettres à l'UCAD: jamais l'étudiant n'a été aussi poreux à l'appel des politiques », Wal Fadjiri, 10 septembre.
- WONGIBE E., 2000, « L'exode des cerveaux en Afrique », *Développement et Coopération*, n° 1, Janvier-Février, pp. 27-29.
- WYATT J., 1990, *Commitment to higher education. Seven west european thinkers on the essence of the university*, Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press.



Le processus de Bologne, qui a conduit aux réformes dites du LMD, pour Licence - Maîtrise - Doctorat, a été voulu par quelques pays européens pour restaurer l'attrait de leurs universités. Dans sa phase de lancement, il a été conduit à la hussarde, ce qui lui a attiré autant de partisans que d'opposants. Aujourd'hui, l'architecture de l'enseignement supérieur qu'il promeut a cessé d'être contestée en Europe et est devenue une référence pour un territoire qui dépasse largement ses frontières. Les communications réunies dans cet ouvrage montrent comment le processus de Bologne affecte donc aussi les universités d'Afrique francophone.

Des contributions reviennent sur la façon dont le LMD a été lancé, sur les résistances qu'il a rencontrées en Europe et la façon dont elles ont été contournées ou encore sur son impact dans les universités nord-américaines. D'autres, les plus nombreuses, mettent en évidence les problèmes concrets que rencontrent les universités africaines dans la mise en œuvre du LMD et les réalisations remarquables que la réforme leur a permis d'engranger.

Le point sur la pénétration du LMD en Afrique est établi sans complaisance. Les conclusions rappellent les enjeux et les contraintes du contexte et incitent à trouver les moyens d'une appropriation fière de ce nouveau mode d'organisation de l'enseignement supérieur.

✦ Jean-Émile Charlier est professeur ordinaire aux Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM), professeur invité à l'UCL et à l'UCAD. Ses travaux récents portent sur les effets de l'internationalisation des politiques éducatives en Europe et dans les pays du Sud.

✧ Sarah Croché est sociologue, chercheuse au GRéSAS. Elle termine une thèse de doctorat réalisée en cotutelle à l'Académie Louvain et à l'Université Lumière Lyon 2, qui porte sur le rôle croissant que la Commission européenne a pris dans le pilotage du processus de Bologne.

✧ Abdou Karim Ndiaye est Directeur de l'enseignement et de la réforme à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Il est chargé d'y introduire les principes promus par le processus de Bologne et de leur donner une consistance pratique qui respecte leur milieu d'implantation.