
Journal of Higher Education in Africa

Revue de l'enseignement supérieur en Afrique

Vol. 14, No. 2, 2016

The *Journal of Higher Education in Africa (JHEA)* is published by the Council for the Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA), Senegal. The Journal publishes analysis, information, and critique on contemporary issues of higher education in the continent with special emphasis on research and policy matters. The journal accepts contributions in English and French from researchers, practitioners, and policymakers.

La Revue de l'enseignement supérieur en Afrique (RESA) est publié par le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), Sénégal. La revue publie des analyses, de l'information et des approches critiques des défis actuels auxquels l'enseignement supérieur reste confronté à travers le continent tout en mettant un accent particulier sur la recherche et les politiques d'orientation en cours. La revue publie des contributions de chercheurs, de professionnels et de décideurs politiques, en anglais et en français.

Editorial correspondence and manuscripts should be sent to:

Les manuscrits et autres correspondances à caractère éditorial doivent être adressés au :

Editors, *Journal of Higher Education in Africa*, Council for the Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA), Avenue Cheikh Anta Diop, Angle Canal IV, P.O. Box 3304, Dakar, SENEGAL; Tel.: (221) 33825 98 22/23; fax: (221) 33824 12 89; E-mail: jhea@codesria.sn

Subscriptions/Abonnements

(a) African Institutes/Institutions africaines	\$100 US
(b) Non African Institutes/Institutions non africaines	\$200 US
(c) Individual/Particuliers	\$ 60 US

CODESRIA would like to express its gratitude to the Swedish International Development Cooperation Agency (SIDA), the International Development Research Centre (IDRC), the Carnegie Corporation of New York (CCNY), the Norwegian Agency for Development Cooperation (NORAD), the Danish Agency for International Development (DANIDA), the Netherlands Ministry of Foreign Affairs, the Rockefeller Foundation, the Open Society Foundations (OSFs), TrustAfrica, UNESCO, the African Capacity Building Foundation (ACBF), The Open Society Initiative for West Africa (OSIWA), The Open Society Initiative for Southern Africa (OSISA), Andrew Mellon Foundation, and the Government of Senegal for supporting its research, training and publication programmes.

Le CODESRIA exprime sa profonde gratitude à la Swedish International Development Corporation Agency (SIDA), au Centre de Recherches pour le Développement International (CRDI), à la Carnegie Corporation de New York (CCNY), à l'Agence norvégienne de développement et de coopération (NORAD), à l'Agence Danoise pour le Développement International (DANIDA), au Ministère des Affaires Etrangères des Pays-Bas, à la Fondation Rockefeller, à l'Open Society Foundations (OSFs), à TrustAfrica, à l'UNESCO, à l'ONU Femmes, à la Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique (ACBF), à l'Open Society Initiative for West Africa (OSIWA), à l'Open Society Initiative for Southern Africa (OSISA), à la Fondation Andrew Mellon ainsi qu'au Gouvernement du Sénégal pour le soutien apporté aux programmes de recherche, de formation et de publication du Conseil.



Contents/Sommaire

Research-based Honours Degrees: The Perspective of Bachelor of Commerce Students at the University of South Africa <i>Edmund Ferreira & Sumei van Antwerpen</i>	1
La réforme LMD au Sénégal : le point de vue des étudiants <i>Babacar Diop</i>	21
Introducing Open Source Reference Management Software to a Rural South African Campus: Evaluating the Effectiveness of Workshops at the University of the Free State's Qwaqwa Campus <i>Aliza le Roux & Diana Breshears</i>	49
La gouvernance des universités au Sénégal : une grande réforme, mais pas une rupture <i>Diène Colly Ousseynou Diouf</i>	61
The Exploration of Service Quality Leadership for Private Higher Education Institutions in South Africa <i>Riaan Dirkse van Schalkwyk & Rigard J Steenkamp</i>	85
Brief Assessment of Higher Education Governance in Ethiopia: Reflection on the Leap of the Decade <i>Anteneh Melu</i>	107





Research-based Honours Degrees: The Perspective of Bachelor of Commerce Students at the University of South Africa

Edmund Ferreira* & Sumei van Antwerpen**

Abstract

The study was conducted among Bachelor of Commerce Honours students at the University of South Africa, an open distance learning institution. The main problem pertains to the reasons students pursue this degree, the value and significance of the degree as well as the reasons for doing the honours degree instead of a postgraduate diploma in a similar field of study. The most important reasons found for doing the BCom Honours degree were that it would improve future job perspectives, that the field of study was interesting and that having the degree would make one eligible for a master's degree. It seems that the 'image' of obtaining an honours degree is an overriding factor in choosing the honours qualification above the postgraduate diploma. The BCom Honours degree should be marketed and presented simultaneously with postgraduate diplomas, so that prospective students can make more informed decisions to meet their specific needs. Policy makers should consider making the research modules optional for the honours degree. This initiative would give all students the opportunity to obtain an honours degree with the required modules that meet their career as well as personal needs.

Keywords: honours degree, postgraduate diploma, qualification, South Africa

Résumé

Cette étude a été conduite auprès des étudiants en année de Licence en Commerce de l'Université d'Afrique du Sud, un établissement d'enseignement à distance ouvert. L'étude se penche principalement sur les raisons qui poussent les

* Professor, Department of Business Management, Unisa, Pretoria, South Africa.
E-mail: eferreir@unisa.ac.za

** Lecturer, Department of Business Management, Unisa, Pretoria, South Africa.
E-mail: vanans@unisa.ac.za

étudiants à chercher ce diplôme, la valeur et l'importance du diplôme ainsi que les raisons de faire la spécialisation au lieu du diplôme de troisième cycle dans un domaine d'étude similaire. Les raisons les plus importantes évoquées pour faire la Licence en Commerce étaient qu'elle améliorerait les perspectives d'emplois futurs, que le domaine d'étude était intéressant et qu'obtenir ce diplôme rendrait son titulaire éligible pour le diplôme de maîtrise. Il semble que « l'image » de l'obtention du diplôme de spécialisation est un facteur déterminant dans le choix de l'option de spécialisation au-dessus du diplôme de troisième cycle. La Licence en Commerce devrait être commercialisée et présentée simultanément avec les diplômes du troisième cycle, afin que les futurs étudiants puissent prendre des décisions plus éclairées pour répondre à leurs besoins spécifiques. Les décideurs politiques devraient envisager l'élaboration de modules de recherche optionnels pour le diplôme de spécialisation. Cette initiative donnerait à tous les étudiants l'opportunité d'obtenir un diplôme de spécialisation avec les modules requis qui répondent à leur carrière et à leurs besoins personnels.

Mots clés: diplôme de spécialisation, diplôme de troisième cycle, qualification, Afrique du Sud

Introduction

Is it worth doing a bachelor honours degree when pursuing a career in industry or is it a waste of time and money? The answer might not be that simple. Prospective students need to consider the reasons for the pursuit of such a degree. Of course, it makes sense if a career path requires such a qualification and if a prospective student desires to do further research, but is it the best for industry and productivity if such a student is employed in a specific field of specialisation such as human resources, financing or marketing?

Honours programmes globally are mainly confined to British colonies that inherited them from the British higher education system. In South Africa, Australia and New Zealand the original model was adapted to meet the local, cultural, educational and employment needs. These programmes, mostly for students who plan to pursue research in their chosen fields, are presented in different variations. Some offer it as a year-long programme of research or advanced course work. In New Zealand, a hybrid model of honours exists, while some still use the English model of honours as an award of merit for an undergraduate programme. It is mostly seen as a pathway to postgraduate research (Manathunga, Kiley, Boud and Cantwell 2012:140–141).

The Department of Business Management at the University of South Africa (Unisa) offers students the opportunity to follow either an Honours Bachelor of Commerce (BCom) degree or a postgraduate diploma in a specific field of study once a relevant undergraduate degree has successfully been

completed (Unisa 2014b:228 & 233). Students who complete a postgraduate diploma cannot proceed to the master's degree (Master of Commerce in Business Management, for example), unless they complete a module in research methodology at National Qualifications Framework (NQF) level 8, while students who complete a BCom Honours degree may apply to register for a relevant master's degree (Unisa 2014a). The content of the two qualifications differs in that the degree has quite a large component (40 per cent) of compulsory research-related modules where the entire diploma focuses on modules of a specialist field. Students can choose either the degree or postgraduate diploma as a fourth year of study and this choice is related to the specific need of each student.

Due to the fact that there is limited career guidance available to Unisa distance learning students, these prospective students use their own discretion in choosing what to study. What they choose is not in question, but the reason for their choice needs to be determined. The research was prompted by all the enquiries directed at the coordinator of the BCom Honours degree at Unisa, relating to the need for and difficulty of the research modules of the degree. The question that arose from these discussions is why students, if they find the degree with the research modules too difficult, do not pursue the postgraduate diplomas instead. These discussions also exposed the perception that one qualification is 'better' than the other. This needs clarification. Students might be choosing and pursuing the degree for the wrong reasons and seem to be very frustrated in doing so.

Academics of open distance learning (ODL) institutions have no direct contact with students or industry. In order to serve their community in a proper way, it is necessary to do a needs analysis and make sure that the content of qualifications offered meets the needs of both students and industry. The results of this study could also assist academics when determining future course content and syllabi.

Research Problem and Objectives

The problem under investigation pertains to the research-based BCom Honours degree in Business Management at Unisa. Unisa offers a BCom Honours degree as well as a postgraduate diploma. The purpose of this research is to determine the reasons why students pursue the degree, as well as the value and significance of the degree, as perceived by the current BCom Honours students. This could possibly give prospective students and employers an indication of the relevance of its content so that the needs of both parties can be taken care of when making decisions about future studies. It could also guide advisory board members of these qualifications to ensure that these

qualifications meet the needs of students and, of course, industry. Hardly any previous research has been done on issues involving the honours degrees in South Africa. The secondary objectives of this article are to determine

- the reasons and motivation for doing the research-based BCom Honours degree in Business Management at Unisa;
- Whether significant differences exist between certain demographic variables (the different age groups, the source of financial support categories and gender) with regard to the reasons for pursuing the honours degree;
- the perceived value and applicability of this degree;
- what honours students plan to do once they have completed their honours degree;
- the reasons for doing the honours degree instead of a postgraduate diploma in a specialised field of study.

Literature Review

Unisa is an ODL university that offers students the opportunity to study in their own space and not on campus. Unisa defines ODL as a multi-dimensional concept aimed at bridging the time, geographical, economic, social, educational and communication distance between student and institution, student and academics, student and courseware and student and peers. According to the Unisa ODL Policy (ODL Policy 2008:2) open distance learning focuses on removing barriers to access learning, flexibility of learning provision, student-centeredness, supporting students and constructing learning programmes with the expectation that students can succeed. Students have the opportunity to learn at a distance through the use of technology such as the Internet and working students have the time to pursue their academic responsibilities off campus.

Weingarten (2013:1) describes ODL as follows:

Distance education has been around for a long time, its form has evolved in a number of ways. However, open learning is a more recent phenomena and its definition varies from country to country and is evolving in recent years. The combination between distance education (i.e. the ability to study from the distance) and open learning (i.e. the ability for anyone to access the educational offer) is often referred as ODL.

The South African Scenario

The Higher Education Qualifications Framework (HEQF) was published in 2007, with its main aim to determine the qualification types, characteristics

and purposes of all higher education qualifications in South Africa. The HEQF provides descriptors for all postgraduate qualifications offered at higher education institutions in South Africa. The HEQF was revised in January 2013 and is now referred to as the Higher Education Qualification Sub-Framework (HEQSF) (HEQSF 2013). Unisa is in the process of developing a new programme qualification mix (PQM) in line with the 2015 Strategic Plan. The HEQSF and the Unisa2015 Strategic Plan, therefore, provide an opportunity to look afresh at a number of matters regarding postgraduate qualifications. These matters include the structure of qualifications, the delivery modes and, finally, assessment practices. The HEQSF (2013:14) provides for the following types of postgraduate qualifications: postgraduate diploma, bachelor honours degree, master's degree, professional master's degree, doctoral degree and professional doctorate.

Students may register for either a BCom Honours degree or a postgraduate diploma once the relevant undergraduate degree has been completed successfully. Certain prerequisites apply when registering for these qualifications. Either of them can be completed in a minimum of one year. A separate postgraduate degree is awarded on successful completion. Kilfoil (2008) outlines the specifications and characteristics of both the above mentioned avenues as follows:

- The bachelor honours degree is offered at NQF exit level 8, with a minimum total of 120 credits, all at level 8. The degree is a postgraduate specialisation qualification, characterised by the fact that it prepares students for research-based postgraduate study. This qualification typically follows a bachelor's degree and serves to consolidate and deepen the student's expertise in a particular discipline and to develop research capacity in the methodology and techniques of that discipline. This qualification demands a high level of theoretical engagement and intellectual independence. In some cases, a bachelor honours degree carries recognition by an appropriate professional or statutory body. Bachelor honours degree programmes must include conducting and reporting research under supervision, worth at least 30 credits, in a manner that is appropriate to the discipline or field of study.
- The postgraduate diploma is offered at NQF exit level 8 with a minimum total of 120 credits, all at level 8. The main difference from the honours degree is that the postgraduate diploma does not include research-related modules and focuses on modules related to a specific field of study, such as marketing and human resource management. The diploma serves to strengthen and deepen the student's knowledge in a particular discipline or profession. The primary purpose of the qualification is to enable

working professionals to undertake advanced reflection and development by means of a systematic survey of current thinking, practice and research methods in an area of specialisation. This qualification demands a high level of theoretical engagement and intellectual independence. A sustained research project is not required, but the qualification may include conducting and reporting research under supervision. The qualification may be used to accommodate students who are not able to or do not wish to complete the research report for the honours degree. The purpose of this diploma is to provide career-oriented education in Business Management at an advanced level.

The admission requirements for the BCom Honours degree at Unisa is an appropriate bachelor's degree in the relevant discipline or a discipline closely associated with it, with an average of 60 per cent or more in the third year as well as having passed Strategic Management III. The degree consists of four compulsory modules and two electives. The compulsory modules are Research Methodology, Research Proposal, Research Report and Strategic Management. The two electives can be chosen from one of four different groups of business area related modules. These groups are Business, Financial, Human Resources and Marketing Management. Once the BCom Honours degree is completed, students may apply to register for the relevant master's degree. In the case of the postgraduate diploma, students cannot proceed to the master's degree, unless they complete a module in research methodology at NQF level 8 for non-degree purposes (Unisa 2015).

The admission requirements for the postgraduate diplomas offered at Unisa are an appropriate (the focus on commerce and/or management) bachelor's degree or an appropriate advanced diploma with an average of 60 per cent or more in either qualification (Unisa 2015).

The research-based honours degree was offered for the first time at Unisa in 2012 (Unisa 2011:3). The main purpose of the qualification is to provide students with honours level knowledge, specific skills and applied competence in the specific fields of study to prepare them to be lifelong learners, employable workers and managers, entrepreneurs and contributors to society and the business community. The qualification will articulate with other tertiary institutions and with other qualifications. Once the qualification has been completed, students may proceed to postgraduate studies at master's level. This honours degree was developed to prepare students for future studies. The descriptions of the BCom Honours degree and the postgraduate diploma make it clear that the qualifications serve different purposes and address different needs. Prospective students will have to make a choice based on their individual situations and needs.

The International Scenario

In England, 'honours' is not a separate degree involving a fourth year of study. It is simply classified as honours if the three-year degree is completed at a sufficient level of academic achievement. In Australia, an honours degree is obtained after an additional fourth year of study. The only other countries that have similar honours qualifications are South Africa and New Zealand. In New Zealand, the implementation of the degree varies according to university. Some have the additional year of study and others incorporate the British model (i.e. with distinction) (Kiley, Boud, Cantwell, and Manathunga 2009:22).

According to Charles Sturt University (CSU 2013:1) in Australia an honours degree is a programme that is completed during an intense period of study, either full-time or over two years part-time. Some honours programmes are integrated into the undergraduate course work programme. Most honours programmes involve an additional year of study, during which students undertake the required course work and research components. The following advantages of studying this degree are also mentioned: gaining an advantage in the competitive job market, showing employers that you have higher level of critical writing and research skills, and enabling entry into research degrees undertaken at master's or doctoral levels.

The Edith Cowan University (ECU) in Australia describes an honours degree as an additional year of study (a fourth year) at undergraduate level and includes certain course work units and a research thesis or project. The honours year that the ECU offers normally consists of both research and course work units, one semester's coursework study, preparing a research proposal and methodology and presenting the research results in a thesis. The university describes their honours degree as a degree that will fast track entry into a PhD or Professional Doctorate without completing a master's degree with research. It will also put the learner in an advantageous position for obtaining a scholarship for further research studies, for it should consolidate writing, critical thinking, analytical, communication and research skills, hone project management and problem-solving abilities and make such a learner stand out from the crowd as a future leader in a given field. Finally, it will give the learner enhanced employment opportunities and provide such a one with an advantage in any research or professional career pursuit (ECU 2013).

BCom Honours Degrees Offered by Universities in South Africa

The BCom Honours in Business Management degrees offered by the universities in South Africa are unique in the world due to different programme structures and admission requirements. The University of Johannesburg (UJ)

and the University of Cape Town (UCT) do not offer honours degrees in Business Management. They only offer specialised BCom Honours degrees, such as (in the case of UJ) Human Resource Management, Industrial Psychology and Information Management. UCT provides specialised options (although vastly different) such as Actuarial Science, Economics Finance, Financial Analysis and Portfolio Management, and Information Systems. The University of Stellenbosch (US) offers specialised honours programmes, which include Strategy and Innovation, Marketing Management and Financial Management. The requirements to study BCom Honours programmes at US need to be noted. Students must have completed a BCom, BA or BAgric Admin degree and achieved an average final mark of at least 60 per cent in the modules from the respective focus areas offered by the Department of Business Management. North-West University offers BCom Honours programmes in Entrepreneurship and Business Management, and Tourism Management (UCT 2014; UJ 2014; NWU 2014; US 2013).

The University of Pretoria (UP), the University of the Free State (UFS) and the Nelson Mandela Metropolitan University (NMMU) offer a BCom Honours degree in Business Management. The prerequisites are mostly an appropriate bachelor's degree with an average of 60 per cent in the third year of study. The structure of the degrees differs from one university to the other (NMMU 2014; UP 2014; UFS 2014).

At UFS the degree is organised with a script module that is compulsory. Students also select three Business Management-related modules per semester. UP and NMMU provide fixed programme structures. At UP students must complete the Research Methodology (including research proposal) module and then do the Research Report module. The programme also includes the compulsory subjects of Strategic Management, International Business Management and Integrated Logistics Management. At NMMU the programme consists of five lectured modules as well as a treatise on an approved topic. The modules of the programme include the following: Advanced Strategic Management, Advanced Financial Management, Business Research, Investment Management and Advanced Strategic and International Marketing Management (NMMU 2014; UP 2014; UFS 2014).

Students who study at any of these South African universities will all complete a treatise/script/report when they do a BCom Honours degree. Most of the universities offer a BCom Honours in Business Management, with a specialising field of choice. Only UP and NMMU offer a BCom Honours degree in Business Management with a fixed structure with subjects (according to them) relating to the Business Management field.

There seem to be as many different qualifications and syllabi for honours degrees in South Africa and elsewhere as there are tertiary institutions. Prospective students in South Africa, who have the choice of where to study, will have to decide which qualification meets their specific need and pursue it at the institution that offers it. Those who do not have such a choice will have to choose a qualification offered at the institution in their locality. Students pursuing distance learning education through Unisa have to choose between the degree and the postgraduate diploma, depending of course on their specific need.

Methodology

An inductive research approach was followed in this study. Descriptive research was employed to describe the profile of the participants, the motivation for studying the degree, the future plans of the students and the impact the qualification has on their aspirations. The questionnaire was created with the aid of the Lime Survey™, an online survey design and management software package. A self-completed questionnaire was chosen as the most suitable option for this study, because respondents were geographically distant. A study on the role of honours degrees in Australia was conducted by Kiley *et al.* (2009) and permission was obtained to adapt and add questions to the questionnaire they used, to meet the objectives of this study. The questionnaire developed by Kiley was used because it had been tested and could be adapted for the South African context to meet the objectives of this study. The questionnaires consisted of structured and open-ended questions.

The population consisted of all the BCom Honours students (n=787) registered at Unisa for the Research Proposal module (HPBUS81) for the second semester in 2013 (n=370) and for the first semester in 2014 (n=417). An email message was sent to all 787 students, requesting them to complete the questionnaire by selecting the URL link that was supplied. A letter of consent that was approved by the Unisa Senate Research and Innovation and Higher Degrees Committee was also attached. A total of 166 students (21.1 per cent) of the total population replied, 72 (9.1 per cent) from the second semester 2013 and 77 (9.8 per cent) from the first semester 2014. Another 6 (0.8 per cent), who were also part of the study population above, indicated that they were registered for the second semester in 2014. The remaining 11 (1.4 per cent) did not indicate their registration date. The data was captured on the Lime Survey database and transferred to a Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Descriptive, principal component and inferential statistical analysis was conducted to answer the research objectives. Results were summarised to

present thoughts and reasoning. SPSS 22.0 for Windows was used to do all the calculations. Parametric (where the group sample sizes were large enough ($n \geq 30$)) and non-parametric tests were used to determine statistical significant differences between the different age groups, the source of financial support categories and gender with regard to the reasons for pursuing the honours degree. The non-parametric Kruskal one-way analysis of variance by ranks (to test the null hypothesis of the equality of medians across 'three or more groups) and the parametric Student t-tests (to test the null hypothesis of equal means for two independent groups) were used. The decision on the type of test used was based on considering the sample size of the groups tested as well as the data type.

The limitations of this study are that it might be biased due to the sample, which is not necessarily representative of honours students at Unisa, the target population, and that the sample was taken only from students in an ODL university, which cannot make it representative of honours students in general. Another limitation is that very few countries offer honours degrees as a fourth year of study and this could be one of the reasons for the absence of journal articles on this topic. Therefore, many Internet sources instead of journal articles were used.

Ethical clearance was obtained from the Unisa Senate Research and Innovation and Higher Degrees Committee. The prescribed application documents were reviewed in compliance with the Unisa Policy on Research Ethics and permission was granted on 13 February 2014 (Ref #: 2013_CEMS_034).

Content validity of the assessment was established by relying on the subject experts, who in this case were the researchers and coordinator of the BCom Honours degree at Unisa as well as the researchers who had done a similar study in Australia. Kiley *et al.* (2009) did research on honours studies in Australia with several publications deriving from it. The findings were implemented at institutions that formed part of these studies.

Results

Profile of Respondents

Of the 166 respondents who participated in the study, 56 per cent were women and 36.1 per cent were men. The percentages do not add up to 100 per cent due to missing values in the data. About one third (30.1 per cent) of the respondents were in the twenty-five to twenty-nine age bracket. The remainder were spread with 11.4 per cent between twenty and twenty-four

years old, 19.3 per cent between thirty and thirty-four years old, 14.5 per cent between thirty-five and thirty-nine years old and 17.5 per cent over the age of forty. More than two thirds (66.9 per cent) of the respondents were employed on a full-time basis and probably support themselves financially. Only 11.4 per cent were supported by their parents/family and 1.3 per cent had scholarships or grants. Of all these BCom Honours respondents registered with Unisa, nearly two-thirds (63.3 per cent) of them also completed their undergraduate bachelor degrees with Unisa. Furthermore, nearly two thirds (63.3 per cent) of the respondents completed a BCom degree as their undergraduate qualification. Other undergraduate qualifications that the respondents had included were BTech (Baccalaureus Technologiae), BBA (Bachelor of Business Administration), BA (Bachelor of Arts) and BSc (Bachelor of Science) degrees. A few respondents (9.2 per cent) had completed a National Diploma.

Reasons for choosing the BCom Honours degree

The respondents were asked about their reasons for pursuing studies at honours level. They were given a few options and were asked to indicate the importance of each, ranging on a 5-point scale from 'not at all' to 'extremely' important. The most important reason noted was 'Graduating with honours will improve my future job perspectives' where 72.9 per cent of the respondents indicated this option as a 'very' and 'extremely' important reason. (All percentages in this paragraph are the total of respondents choosing the 'very important' and 'extremely important' options.) The second and third most important reasons were that the field of study interested them (68 per cent) and that they would be eligible for a master's degree (57.2 per cent). The options of 'Graduating with honours is a requirement of the profession that I am pursuing' (34.4 per cent) and 'To have the opportunity to do a substantial independent piece of research' (33.7 per cent) were seen as less important reasons and 'My friends and family have influenced me to pursue honours' (17.5 per cent) was indicated as the least important reason for studying towards an honours degree.

To determine whether these reasons could be grouped as a smaller number of factors a principal component analysis, with varimax rotation, was conducted. The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (0.635) and the Bartlett's Test of Sphericity, which was significant ($p=0.000$), both indicate that a factor analysis is appropriate.

Three factors were identified, based on the eigen value criterion, which explain 58.2 per cent of the variance. The final factor loadings are indicated in Table 1.

Table 1: Factor loading dealing with the reasons for pursuing an honours degree

Rotated Component Matrix ^a	Component		
	1	2	3
VAR12: Graduating with honours will improve my future job perspectives.	.861		
VAR13: Honours is a way of having my achievement of high grades formally recognised.	.612		
VAR9: Graduating with honours is a requirement of the profession that I am pursuing.	.596		
VAR10: To have the opportunity to do a substantial independent piece of research.		.734	
VAR8: To be eligible for a master's degree.		.729	
VAR7: To study further in a field that really interests me.		.705	
VAR14: Honours is just marking time while I decide my future.			.862
VAR11: My friends and family have influenced me to pursue honours.			.552

Using Cronbach alpha, the internal consistency (reliability) for the three factors was found to be 0.504, 0.572 and 0.337, respectively. The loadings of factors 1 and 2, both above 0.5, but below the generally acceptable threshold of 0.7, were deemed acceptable due to the exploratory nature of the study. The low value of 0.337 for factor 3 is of concern and future research is necessary to investigate the validity and reliability of this factor.

Factor-based scores were subsequently calculated as the mean score of the variables included in each factor for each respondent based on the variables. The three factors will be labelled career requirements (factor 1), internal motivation (factor 2) and external motivation (factor 3), respectively.

To determine whether there are statistical significant differences between the different age groups (18–19, 20–24, 25–29, 30–34, 35–39 and 40≤) with regard to their reasons, defined as career requirements, internal motivation and external motivation for pursuing an honours degree, the Kruskal Wallis test was used. Table 2 shows the Kruskal Wallis test results.

Table 2: Kruskal Wallis test results

	Career requirements	Internal motivation	External motivation
Chi-Square	20.299	13.755	9.275
Df	4	4	4
Asymp. Sig.	.000	.008	.055

The test results indicated that a statistical significance exists between the age groups regarding internal motivation ($p=.008$, 1 per cent level of significance), external motivation ($p=.055$, 10 per cent level of significance) and career requirements ($p=.000$, 1 per cent level of significance). The mean ranks indicate that the youngest group (aged 20–24) tends to regard internal motivation to study at honours level (mean rank = 45.97) as less important than the group aged from 35 to 39, which tends to regard it as very to extremely important (mean rank = 88.86). However, the mean ranks indicate that the youngest group (aged 20–24) tends to regard external motivation to study at honours level (mean rank = 82.63) slightly more important than the group aged from 35 to 39 (mean rank = 78.07). This might be to impress parents and peers and realising that they need it for their future career options. Regarding career requirements, the two younger groups, collectively aged 20 to 29 (mean ranks = 80.66 and 83.34, respectively) tend to regard this factor as much more important than the older group of 40+ (mean rank = 41.35). This seems obvious, as the older ones are reaching the end of their careers.

Regarding the source of financial support, the mean ranks indicate that the respondents who are employed on a full-time basis and part-time/casual basis tend to regard internal motivation to study at honours level (mean rank = 69.32 and 72.58, respectively) as more important than the respondents who are sponsored by their parents or families (mean rank 47.68). Regarding external motivation there is hardly any difference (mean ranks = 66.28, 65.8 and 68.55, respectively). When looking at career requirements, the full-time employees tend to regard this factor as less important (mean rank 64.40) than the other two groups (mean ranks of 72.46 and 73.89, respectively). Table 3 shows these results.

Table 3: Kruskal-Wallis test results

	Ranks		
	v3adj	N	Mean Rank
Internal motivation	1.00	101	69.32
	2.00	12	72.58
	4.00	19	47.68
	Total	132	
External motivation	1.00	101	66.28
	2.00	12	65.08
	4.00	19	68.55
	Total	132	
Career requirements	1.00	101	64.40
	2.00	12	72.46
	4.00	19	73.89
	Total	132	

The t-test was used to determine whether there were any statistical significant differences between women and men regarding the reasons for pursuing an honours degree. The Levene's test for equality of variances indicated that equal variances can be assumed for the three factors career requirements ($p = 0.247$), internal motivation ($p = 0.629$) and external motivation ($p = 0.730$). Table 4 shows the t-test results.

Table 4: T-test results

Group Statistics							
	VAR2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	T-test for equality of means	Sig. (2-tailed)
Internal motivation	1	86	3.6550	.79615	.08585	-.030	.976
	2	51	3.8758	.74822	.10477		
External motivation	1	86	1.9942	.94400	.10179	-1.604	.111
	2	51	2.0784	.81469	.11408		
Career requirements	1	86	3.7016	.84641	.09127	-.531	.597
	2	51	3.7059	.73529	.10296		

The tests revealed that at the 5 per cent level of significance, there were no statistical significant differences between the views and opinions of women and men regarding the reasons for pursuing an honours degree.

The respondents were also asked for the reasons why they chose to pursue the honours degree and not the postgraduate diploma. Although less than half of the respondents (44 per cent) indicated that they actually had an option to choose between the two qualifications, nearly two-thirds of those who had said that they chose to do the honours degree because it 'is more valuable', 'it seems more credible', 'carries more weight', 'it is highly regarded by society', 'is more prestigious' and is 'more recognised'. Most of the remaining one-third indicated that they chose to do the BCom Honours degree, because they wanted to continue with further studies.

The Value and Applicability of the BCom Honours Degree

The value of the BCom Honours degree was determined by looking at certain aspects related to the degree. The aspects (ranging on a 5-point scale from not at all to extremely important) the respondents valued mostly were 'Learning new methods for the investigation of problems in my discipline' (61.4 per cent), 'Learning to formulate research problems' (56 per cent) and 'Having more independence to develop my learning capabilities

than I have had in my previous years of study' (55.4 per cent), where the percentages indicate the total of respondents choosing the 'very important' and 'extremely important' options. The aspects valued less were 'Working under the supervision of a member of staff' (28.4 per cent) and 'Being part of a selective group of students in my Department/School' (22.2 per cent).

What Students Plan to do After Completing the Honours Degree

Students do honours degrees for different reasons, but mostly to accommodate and enhance their future career options. When asked about their immediate future, 27.7 per cent indicated that once they finish their honours degree, they plan to undertake a master's degree, 10.2 per cent indicated that they would undertake another postgraduate degree and 4.8 per cent another bachelor's degree. More than half of the respondents (52.4 per cent), who do not plan to do their master's degree immediately after finishing their honours degree, indicated that they might attempt it at a later stage. Looking at the present number of master's students at Unisa, the 27.7 per cent who plan to do a master's degree seems realistic, as the current number of master's students (Unisa enrolments for 2014) is 191 compared to the number of honours students of 827. Some of the respondents (20.5 per cent) indicated that they plan to enter employment in a profession specifically related to their honours degree, while 13.3 per cent plan to continue with professional development studies available through professional associations. Only 4.2 per cent enter employment not necessarily related to their honours degree.

When looking at the different age groups and their future plans, the majority who plan to undertake a master's degree immediately after their honours studies are in the age group from twenty-five to thirty-nine. Of those who plan to enter employment in a profession specifically related to their honours studies, the majority are in the age group of twenty-five to twenty-nine. When looking at gender, 62.2 per cent of those who plan to undertake a master's degree immediately after their honours studies, are women. Similar percentages (about two-thirds) of female respondents also plan to undertake another postgraduate degree and continue with professional development studies. The vast majority of those students who plan to do any further studies are those who are employed full time.

According to the respondents, the skills and knowledge obtained by doing the BCom Honours degree are very applicable (in order of importance starting with the most important) to the following: higher degree studies, writing skills and the employment context.

Conclusion and Recommendations

Pursuing an honours degree is never a waste of time, whatever the reason(s) for doing it might be. However, it needs to be functional and relevant to industry and the individual. The findings of this study suggest that the BCom Honours degree is pursued mainly because it improves future job prospects, because of personal interests and, thereafter, to afford students the possibility of continuing with a master's degree. However, the applicability to the employment context is seen as less important. This does not correlate with their opinion that it will improve future job prospects and enhance their possibility of employment. The reason for them not valuing the honours degree as a requirement for their professional development, might be because only 40 per cent of the content of the BCom Honours degree focuses on professional knowledge and skills in a specialised field such as human resources, finances and marketing. The other 60 per cent of the content covers research modules and strategic management, which are not necessarily related to their professions.

Due to the fact that the honours degree focuses on research and opens the way for future studies, it is not surprising that the respondents chose this as another important reason for doing the BCom Honours degree. The research component of the BCom Honours degree seems to meet the needs of the respondents when considering lifelong learning, in general, and formulation and solving of problems and independent learning, specifically. Although the honours degree caters for both industry and further studies, it could be experienced as a limitation, depending on the specific need of the student or of the employer. For students who desire to further their studies, it seems to be good, but for employers who need employees who specialise in specific fields, it might be seen as a 'waste of time' doing the research modules. The specialist job-related content of the honours degree covers only 40 per cent of the total content of the degree.

Not surprisingly, significant differences do exist among age groups of students regarding the reasons for pursuing an honours degree. Students of different ages have different objectives and reasons for studying. Younger students tend to regard internal motivation to study at honours level as less important than the older students, who tend to regard it as very important to extremely important. The older group is probably at a stage in their lives where they have become more responsible and for them studying towards an honours degree is crucial for their career advancement. However, the younger group tends to regard external motivation slightly more important than the older group. This might be to impress parents and peers, and the realisation that they need it for their future career options. Regarding career requirements, the two younger groups tend to regard this factor as much

more important than the older group. This seems obvious as the older groups are reaching the end of their careers. Students who are employed on a full-time and part-time/casual basis tend to regard internal motivation to study at honours level as more important than students who are sponsored by their parents or families. Regarding external motivation, there is hardly any difference between the two groups. When looking at career requirements, the full-time employees tend to regard this factor as less important. There were no significant differences between the views and opinions of female and male respondents regarding the reasons for pursuing an honours degree.

The fact that more than half of the respondents indicated that they did not have the option to choose between doing the BCom Honours degree or the postgraduate diploma was quite surprising. Did they not know about the diploma or were they forced to do the honours degree? Did they not know that these two qualifications are similar in value and on the same NQF level? Unfortunately, the real answer to these questions was not determined as it was erroneously believed by the researchers that these alternatives are common knowledge among students and options that should be considered. Although some indicated that further studies motivated their choice, nearly two-thirds of those respondents said that they chose to do the honours degree because of its value, credibility, weight, high regard, prestige and recognition. It seems that the 'image' of obtaining an honours degree is an overriding factor in choosing the honours qualification above the postgraduate diploma. The honours degree was found to be very applicable when students considered further studies, improving their writing skills and their employment opportunities and professional needs.

Just more than a quarter of the students, mostly the older, working and female respondents indicated that after completing their honours degrees, they plan to continue with a master's degree, while one tenth of the respondents want to do another postgraduate degree. Just half of those who do not plan to continue with their studies would consider doing a master's degree at a later stage. The younger students tend to seek employment as a priority.

It is recommended that the BCom Honours degree should be marketed and presented together with the postgraduate diplomas so that prospective students can make more informed decisions to meet their specific needs. These decisions would be related to the requirements of their career paths and/or the need to further their studies. These two qualifications target potential students with diverse needs and students do not seem to be informed about the different possibilities. Together with this recommendation, it is also necessary to attempt to change the perception that seems to exist that the postgraduate diploma is an inferior qualification compared to the

honours degree. This perception is possibly also present in the working environment, thus the market value and usefulness of the diploma needs to be highlighted.

Policy makers should consider making the research modules optional in the honours degree. This would allow students to obtain a degree, rather than a diploma, and still meet the specific need of the student or employer. Students, who wish to continue with higher degree studies later in their careers, could then just do the research modules for non-degree purposes as a prerequisite. What needs to be determined is whether Unisa and other universities are meeting the needs of industry or whether research is more important in offering the BCom Honours degree.

On the one hand students want to be able to say that they obtained a degree and not a diploma, because of the perception that a degree is better and carries more weight than a diploma. On the other hand, students might choose to do the diploma that focuses entirely on a specialist field (with no research modules) which could be of more value to them in their specific working environment. Another complicating issue is the fact that the honours degree is also the shortest route to a master's degree. These issues may not only produce students who are doing a research-based degree for the wrong reasons, but may also produce employees with honours degrees covering less than half of their job-related content.

Students must be informed and assisted to make the best decisions when pursuing postgraduate studies. Decisions of which qualification to study should not be influenced by the name and perceived status of the qualification, but should be made with the specific need of the individual.

References

- Charles Sturt University (CSU), 2013, 'Information for Honours Study'. Available online at <http://www.csu.edu.au/for/future-students/honours-study>. Accessed on 12 June 2015.
- Edith Cowan University (ECU), 2013, 'Honours'. Available online at <http://www.ecu.edu.au/future-students/international/our-courses/honours>. Accessed 25 September 2013.
- HEQSF, 2013, The Higher Education Qualifications Sub-Framework. Available online at <http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/HEQSF%202013.pdf>. Accessed on 5 May 2014.
- Kiley, M., Boud, D., Cantwell, R., and Manathunga, C. 2009, Report on the Role of Honours in Contemporary Australian Higher Education. Canberra: The Australian National University.
- Kilfoil, W.R., 2008, Proposal for the Structure and delivery of Postgraduate Qualifications. Proposal presented at Unisa Senate Meeting, Pretoria, August 27.

- Manathunga, Catherine, Margaret Kiley, David Boud and Robert Cantwell, 2012, From Knowledge Acquisition to Knowledge Production: Issues with Australian Honours Curricula. *Teaching in Higher Education* 17(2): 139-151.
- Nelson Mandela Metropolitan University, 2014, BCom Honours (Business Management). Accessed 14 March 2014. <http://www.nmmu.ac.za/Courses-on-offer/degrees,-diplomas-certificates/Details.aspx?appqual=D&qual=40504&faculty=1400>
- North-West University, 2014, Postgraduate Programmes, Accessed 14 March 2014. <http://www.nwu.ac.za/node/5058>
- Open Distance Learning (ODL) Policy, 2008, Unisa Open Distance Learning Policy. Accessed 21 March 2014. http://www.unisa.ac.za/contents/faculties/service_dept/ice/docs/Policy%20-%20Open%20Distance%20Learning%20-%20version%205%20-%2016%2009%2008%20_2.pdf
- Unisa, 2011, Information on the Honours Degree and Postgraduate Diplomas in Business Management. Accessed 27 October 2014. <http://www.unisa.ac.za/contents/faculties/ems/bm/docs/BUSINESS%20MANAGEMENT%20HONS%20Brochure%20Dec2011%20v2.pdf>
- Unisa, 2014(a), Master's and Doctoral Studies. Accessed 5 May 2014. <http://www.unisa.ac.za/qualificationsMD/pdf>
- Unisa, 2014(b), my Registration @ Unisa – Registration Process, Rules & Qualifications. Accessed 5 May 2014. <http://www.unisa.ac.za/contents/study2012/docs/myRegistration-Unisa-2014-CEMS.pdf>
- Unisa, 2015, Undergraduate and honours studies. Accessed 25 May 2015. http://www.unisa.ac.za/qualifications/index.asp?link=http://www.unisa.ac.za/qualifications/Navigation/Alph_99_99.html
- University of Cape Town, 2014, Commerce Postgraduate Studies. Accessed 14 March 2014. <http://www.uct.ac.za/downloads/uct.ac.za/apply/handbooks/Handbook6BCommercePostgraduateStudies2014.pdf>
- University of Johannesburg, 2014, Honours Degrees. Accessed 12 March 2014. <http://www.uj.ac.za/EN/Faculties/management/coursesandprogrammes/PostgraduateCourses/Pages/HonoursProgrammes.aspx>
- University of Pretoria, 2014, Business Management Honours Programme. Accessed 12 March 2014. http://web.up.ac.za/sitefiles/file/2014_Business_Honours%20Programme%20Brochure.pdf
- University of Stellenbosch, 2013, Honours in Business Management. Accessed 14 March 2014. <http://academic.sun.ac.za/business/eng/search-results.html?cx=009590946627329211562%3Aexerrynbjmu&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=honours+in+business+management>
- University of the Free State, 2014, Postgraduate Rulebook. Accessed 14 March 2014. http://apps.ufs.ac.za/dl/yearbooks/223_yearbook_eng.pdf
- Weingarten, J., 2013, Distance Learning: What Students Like about It. Accessed 12 June 2015. <http://www.distancelearningportal.com/articles/237/the-6-characteristics-of-openness.html>





La réforme LMD au Sénégal : le point de vue des étudiants

Babacar Diop*

Résumé

Cet article est fondé sur une enquête longitudinale réalisée dans trois des six universités publiques au Sénégal. Il analyse le point de vue des étudiants sur la réforme LMD initiée depuis 2003-2004. C'est un travail qui montre les principaux facteurs qui influencent la perception que les étudiants ont de la mise en œuvre du LMD. En effet, les filières, le niveau d'études et l'université fréquentée jouent un rôle déterminant dans leurs parcours universitaires et sur leurs points de vue par rapport à la réforme LMD. Les différents résultats montrent que les expériences des études sont contextualisées avec la mise en œuvre du LMD dans les universités publiques au Sénégal.

Mots clés : LMD, réforme, internationalisation, parcours étudiant, universités, Sénégal.

Abstract

This article consists of a longitudinal survey carried in three of the six public universities in Senegal. It analyzes students' point of view on the BMD/Bachelor-Master-Doctor at reform initiated since 2003-2004 academic year. It highlights the key factors influencing the students' perception of the implementation Bachelor-Master-Doctorate. In fact, their perception of the reform depends mainly on their programs or faculties as well as their level of studies and the university they attend. As a result, it can be said that students' experiences are contextualized with the implementation of the reform in Senegal public universities.

Keywords: Bachelor-Master-Doctorate, reform, internationalisation, student background, universities, Senegal.

* Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives (GGAPE), Université de Genève, section des sciences de l'éducation. E-mail: babacar.diop@etu.unige.ch

Introduction

Dans ce travail, nous nous proposons de faire une analyse de la réforme de l'enseignement supérieur, dite « LMD », au Sénégal sous un angle particulier. Disons d'emblée qu'il existe une littérature abondante qui s'intéresse aux mutations, aux défis et aux crises que les systèmes d'enseignement supérieur au Sénégal et en Afrique ont vécus. Ces travaux portent souvent sur des aspects économiques, politiques et pédagogiques et sur divers acteurs. Cependant, dans ce travail qui porte sur la réforme LMD, nous nous intéresserons plutôt au cas des étudiants. Cette analyse qui porte sur le point de vue des étudiants permet de saisir de manière appropriée les différentes dynamiques qui se dégagent du côté d'un groupe d'acteurs particulièrement influents dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur au Sénégal. Une autre vertu de ce genre de travail est de donner un aperçu sur comment les pratiques et actions des étudiants façonnent les contextes dans lesquels la réforme LMD est élaborée au Sénégal. C'est pourquoi, il nous semble pertinent d'analyser leurs points de vue à travers leurs expériences et leurs parcours d'études. Cet aspect est d'autant plus important qu'aujourd'hui cette nouvelle politique universitaire fait face à des difficultés aussi bien au niveau de sa conception que de sa mise en œuvre. Le système d'enseignement supérieur sénégalais vit une crise profonde et sa qualité est sérieusement remise en cause, il est alors légitime de réaliser une analyse critique et constructive de son fonctionnement, mais aussi et surtout d'en avoir une autre lecture qui se base sur le regard des étudiants. Depuis la troisième loi d'orientation du Sénégal n° 91-22 du 16 février 1991 de l'Éducation nationale ayant débouché sur une Concertation nationale sur l'enseignement supérieur (CNES) en août 1992, l'Université sénégalaise est soumise à des réformes permanentes qui l'épuisent sans s'attaquer à la racine du mal. Malgré les concertations périodiques sur l'enseignement supérieur, les choses semblent aller de mal en pis (Guèye 2014). Dans cette même dynamique de réforme, l'année 2013 est marquée par deux événements majeurs. Il s'agit d'une part, de l'organisation de la Concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES) et d'autre part, de la tenue d'un Conseil présidentiel sur l'enseignement supérieur. Certes, des actes majeurs ont été posés avec l'adoption en janvier 2011 du « Document de stratégie pour l'Enseignement supérieur au Sénégal : 2011-2016 », le vote de la loi n° 2011-05 du 30 mars 2011, relative à l'organisation du système Licence-Master-Doctorat (LMD) et la signature du Projet de gouvernance et de financement de l'enseignement axé sur les résultats (PGF-Sup) entre le gouvernement du Sénégal et la Banque mondiale en mai 2011. C'est dans cette mouvance que s'inscrit l'organisation de la Concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES). Au même moment, les effectifs des

étudiants dans les universités publiques continuaient à s'accroître de manière exponentielle sans une réelle prise en charge des capacités d'accueil. En effet, lors de l'année universitaire 2005-2006, les effectifs des étudiants dans l'enseignement supérieur public se chiffraient à 62 539 étudiants et en 2006-2007 à 78 274 étudiants, soit une augmentation annuelle de 25,2 pour cent, sans compter les effectifs du privé (ANSD 2007). En 2013, les acteurs chargés d'organiser la concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur chiffrèrent les effectifs des étudiants dans les universités sénégalaises à environ 100 000 étudiants. À l'heure actuelle, la réforme LMD est en cours, avec toutes les exigences qu'elle requiert. Cette importante question des effectifs qui étouffent les universités publiques, particulièrement celle de Dakar, n'a pas encore été suffisamment prise en compte. Cette question des effectifs est au centre de cette crise qui est multiforme. Une crise qui s'accroît à mesure que le nombre des bacheliers augmente, année après année, alors que les infrastructures, les ressources humaines et financières ne suivent pas. La crise a atteint son paroxysme pendant l'été 2014. En effet, des affrontements entre policiers et étudiants se sont soldés par la mort de l'étudiant Bassirou Faye, tué par balle, et de nombreux blessés, le 14 août 2014 à Dakar.

Contexte et méthode de l'enquête

Travailler sur une thématique aussi actuelle que la réforme LMD au Sénégal n'est pas une chose facile. En effet, la réforme est toujours dans un processus inachevé, ce qui implique des ajustements à tout moment. À cela s'ajoute le problème de la documentation scientifique qui traite concrètement la question dans le contexte sénégalais. La plus grande partie de la littérature disponible est composée de rapports d'activité, de séminaires et de lois. Par ailleurs, la documentation sur le plan international est abondante et diversifiée. Ce que ces sources montrent est que, même en Europe où la réforme a été initiée, le processus est toujours en cours. Au Sénégal, la réforme LMD est arrivée à un moment où le débat sur la refonte du système d'enseignement supérieur est à l'ordre du jour. C'est dans un contexte où le modèle d'enseignement supérieur en place hérité de la colonisation, n'était plus en mesure de répondre de manière efficace aux besoins du pays. En effet, l'adoption du système LMD oblige les institutions universitaires du « Sud » à réformer de fond en comble leurs systèmes jugés inadaptés aux besoins du marché de l'emploi (Eyebiyi 2011:44). C'est pourquoi la mise en place de la réforme LMD va transformer plusieurs aspects et considérations du système. Elle tente, en même temps, de résoudre des problèmes récurrents d'efficacité et de qualité, mais aussi de soulever de nouveaux enjeux pour le Sénégal. À ce niveau, il est important de noter que, malgré des réticences sur certains

points de la réforme, elle a été accueillie avec beaucoup d'espoir. Cependant, une fois que le processus de mise en place de la réforme a été enclenché, des difficultés n'ont pas manqué de survenir, et ont accentué les agitations souvent répétitives qui ont marqué l'enseignement supérieur sénégalais, notamment depuis plus d'une décennie. Les difficultés sont liées à des questions pédagogiques, organisationnelles, sociales et infrastructurelles. À cela s'ajoutent divers acteurs aux intérêts parfois antagonistes qui sont souvent difficiles à concilier. La relation entre l'État et les acteurs de l'enseignement supérieur s'est rapidement transformée en relation de défiance pour diverses raisons imputables aux deux parties. Ces problèmes, liés non seulement aux changements opérés, mais aussi à une certaine précipitation et aux manquements des autorités dans la mise en œuvre de la réforme, ont fini par accentuer les contradictions. En effet, dans tout processus de mise en place d'une réforme, la question de l'information est essentielle. Or, les données de l'enquête révèlent que les tentatives de mise en place du LMD ont été opérées dans une situation de faible implication des acteurs. À partir de ce moment, l'espace universitaire devient le lieu de cristallisation de toutes les tensions aussi bien dans l'espace social que pédagogique.

Notre travail de recherche sur le terrain a permis d'aboutir à un certain constat. Il se trouve que, cette situation est aujourd'hui à l'origine d'une absence de dialogue et donc de consensus dans l'institution universitaire, ce qui a pour conséquence le non-respect des volumes horaires et des calendriers universitaires, des parcours non compris par les étudiants, une gouvernance universitaire désarticulée, etc. Tous ces éléments nous poussent à avancer l'hypothèse selon laquelle : l'hétérogénéité des positions des acteurs de l'enseignement supérieur sénégalais est à l'origine des conceptions différentes de la mise en place de la réforme LMD. C'est dans ce sens que nous nous intéressons ici au regard des étudiants sur cette nouvelle politique universitaire à travers leur expérience des études. En effet, les études consacrées aux parcours des étudiants au Sénégal ne sont pas nombreuses à notre connaissance. Le manque de développement de la statistique nationale constitue une des explications possibles à cette situation. Lors de notre phase de recueil de données dans les universités de Dakar, de Saint-Louis et de Ziguinchor, nous nous sommes rendu compte de la faiblesse, voire de l'inexistence de données statistiques globales et fiables sur les parcours des étudiants.

Le problème réside dans le manque d'outils de suivi des étudiants qui entrent dans les universités publiques et de suivi de leur cursus. Ce travail de terrain se présente comme une importante base à poursuivre pour avoir une idée des fondements du choix des étudiants pendant leur parcours, pour comprendre leurs positions par rapport à la réforme LMD et surtout pour

analyser les conséquences de la réforme LMD sur leur parcours et sur le plan académique, professionnel et migratoire. Les acteurs de l'enseignement supérieur sénégalais sont d'abord l'État du Sénégal accompagné par des partenaires extérieurs comme la Banque mondiale, le personnel enseignant et de recherche (PER), les étudiants et le personnel administratif technique et de services (PATS). Chacun de ces acteurs a un rôle important non seulement pour le bon fonctionnement des universités publiques, mais aussi pour la construction d'un enseignement supérieur de qualité. Cet apport des différents acteurs est plus que jamais complexe dans un contexte actuel où les missions de l'enseignement supérieur partout dans le monde ne se limitent plus à la production et à la diffusion de la connaissance et des savoirs, mais s'étendent désormais de plein droit à la formation professionnelle (Felouzis 2008:2) et au service à la communauté. Une attention particulière mérite d'être portée à l'action et au comportement des acteurs de l'enseignement supérieur au Sénégal pour tous ceux qui s'intéressent au processus de mise en place de la réforme LMD. Ceci est d'autant plus important que ces acteurs capitalisent une longue et riche tradition dans l'implication non seulement de l'éducation nationale, mais aussi dans la vie politique et sociale du pays. Pour cela, nous estimons que tout changement, que ce soit dans le domaine de l'éducation ou dans un autre, doit se reposer sur un certain nombre de valeurs fondatrices, mais aussi sur un projet de société bien pensé. Le Sénégal cherche depuis plus de cinquante ans les voies et moyens d'assurer son développement social et économique. Or, ce n'est plus un secret de dire que l'éducation et la formation sont les leviers les plus importants pour assurer une croissance économique durable et soutenir le développement harmonieux. C'est dans ce sens qu'il faudrait comprendre les propos de Becker (1993) qui affirme que la qualité de la formation du capital humain est la voie royale vers le développement. Cette formation aurait plus d'impact sur le développement que le total combiné des ressources naturelles, de l'aide étrangère et du commerce international (Myers 1996 ; Banque mondiale 2009). De nos jours, le développement social et économique des États repose sur leurs capacités à accroître les progrès scientifiques et technologiques. Selon l'OCDE (2005:150), l'effet à long terme sur la production économique d'une année d'étude supplémentaire au sein de la population adulte oscille généralement entre 3 pour cent et 6 pour cent.

Par conséquent, l'éducation et la formation sont les seuls moyens d'arriver à ces progrès, à maintenir la croissance économique et donc à bâtir le développement social et économique d'un pays. Le présent article repose sur un support empirique qui a fait l'objet d'un traitement de données. Le questionnaire était composé de quatre thématiques intitulées respectivement : identification sociologique, choix des études supérieures dans le public, l'expérience des étudiants du LMD, et projets d'études

professionnels et migratoires des étudiants avec le LMD. Le questionnaire a été administré auprès de 583 étudiants choisis de manière aléatoire et simple. En pratique, il a été conduit selon plusieurs modalités. À cet effet, nous nous sommes procuré la liste des courriels des étudiants dans les différentes facultés et UFR des universités de Dakar, Saint-Louis et Ziguinchor. Une version électronique du questionnaire a été mise en ligne afin de toucher un plus grand nombre d'étudiants. Des imprimés ont été aussi distribués dans différents lieux où les étudiants se retrouvent (bibliothèques, amphithéâtres, centres de documentation, campus et lieux pédagogiques et sociaux). Au moment de la distribution du questionnaire, nous avons pris la précaution de nous assurer que la version électronique n'avait pas été reçue et renseignée pour éviter que des étudiants répondent deux fois au même questionnaire.

Les données recueillies vont nous permettre de vérifier l'hypothèse selon laquelle les expériences de la réforme LMD des étudiants dépendent des effets de contextes comme l'université d'appartenance, les filières d'études et leur niveau d'études. Le questionnaire a été testé sur des étudiants sénégalais vivant à Genève. Ces étudiants ont tous effectué leur premier et second cycle dans les universités publiques sénégalaises.

L'objectif du questionnaire est de connaître dans un premier temps les caractéristiques des étudiants interrogés dans les universités publiques sénégalaises ; leur appréciation des études supérieures et particulièrement leur perception de la réforme LMD dont les réflexions pour sa mise en œuvre au Sénégal datent du début des années 2000 avec son adoption par l'assemblée de l'UCAD, le 30 juillet 2003. Ce premier acte marque le début de la mise en place d'une réforme LMD ambitieuse au Sénégal. Elle est articulée autour de six paramètres : la qualité, la pertinence, la coopération, le financement et la gestion des finances, l'informatique et les technologies de l'information et de la communication et les étudiants (Plan stratégique UCAD 2011-2016:12). Le questionnaire comprend des questions fermées, semi-fermées et ouvertes. Il faut noter que toutes les questions ouvertes ont été extraites et analysées comme des extraits d'entretiens venant des étudiants. Avec cet instrument nous avons 583 étudiants qui ont complètement répondu aux questions. Certes, les 583 étudiants interrogés ne sont pas représentatifs des 100 000 étudiants que comptent les universités publiques du pays.

Par ailleurs, notre but était essentiellement de savoir dans quelle mesure les résultats obtenus sur les 583 étudiants choisis, apportent une connaissance fiable des caractéristiques de l'ensemble des étudiants des universités publiques du Sénégal. En effet, le but est d'effectuer des estimations et des prévisions à partir d'un sous-ensemble de la population estudiantine. C'est pourquoi nous avons jugé pertinent de travailler seulement sur les réponses

complètes c'est-à-dire les 583 questionnaires. Le questionnaire a permis d'avoir une idée de l'appréciation des étudiants de leurs études d'une manière générale, d'identifier les filières suivies, leur cursus, leurs appréciations des prestations. Il a ensuite permis de recueillir les appréciations sur la réforme LMD et leur implication en tant qu'acteurs clés. Enfin, le questionnaire a permis d'évaluer et de mieux connaître les projets de formation, d'activité professionnelle et migratoire des étudiants.

Qui sont les étudiants qui ont participé à l'enquête ?

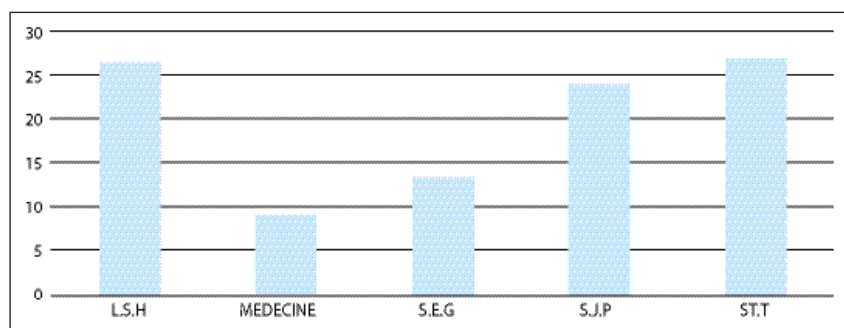
Une première question concerne les conditions qui sont au principe des jugements des étudiants sur le LMD. Pour cela, nous décrivons la ventilation de chaque catégorie d'une variable en fonction d'une autre variable catégorielle (Yergeau et Poirier 2013). Les résultats nous permettront de repérer les dimensions qui ont un effet propre sur les expériences des étudiants.

Tableau 1 : Caractéristiques des répondants

N = 583	Caractéristiques	Effectifs	fréquences %
Sexea	Garçons	381	65,4
	Filles	202	36,6
Âge Moyenne d'âge : 23,69	18-22	219	37,6
	22-26	278	47,6
	Plus de 26 ans	89	14,8
Filières	Lettres sciences humaines	155	26,6
	Sciences de la médecine	52	8,9
	Sciences économiques et gestion	78	13,4
	Sciences juridiques et politiques	140	24
	Sciences techniques technologiques	158	27,1
Niveau d'études	Licence	387	66,4
	Master	123	21,4
	Doctorat	73	12,5
Université	Université Cheikh AntaDiop	423	72,6
	Université Gaston Berger	146	25
	Université AssaneSeck de Ziguinchor	14	2,4

Le tableau 1 montre une répartition des étudiants interrogés. Contrairement au système classique, la nouvelle réforme de l'enseignement supérieur divise les études en trois grades : Licence-Master-Doctorat, d'où les trois premières lettres de chaque cycle, qui porte d'ailleurs le nom de la réforme actuelle LMD. En termes de répartition des étudiants en fonction de leur niveau d'études, on trouve des différences significatives. En effet, 66,4 pour cent des étudiants interrogés sont inscrits dans le premier cycle, c'est-à-dire que plus de 3 étudiants sur 5 n'ont pas encore obtenu leur premier diplôme universitaire. Pour ce qui est des étudiants inscrits en master, c'est-à-dire qui ont au moins obtenu leur premier diplôme universitaire, ils représentent 21,1 pour cent des étudiants interrogés, alors que 12,5 pour cent des étudiants interrogés sont inscrits en doctorat. De l'analyse de ces données empiriques, il ressort qu'une forte concentration des étudiants qui ont participé à l'étude se trouve dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. La nouvelle politique scolaire amorcée au début des années 2000, les forts taux de scolarisation dans l'éducation de base et le maillage du pays en collèges et lycées de proximité, pourraient constituer un des facteurs explicatifs de cette forte augmentation des effectifs dans le premier cycle. En 2000, avec l'arrivée du pouvoir libéral, l'État du Sénégal s'est engagé dans une politique d'élargissement de l'accès à l'éducation à toutes les couches de la population par la création de collèges et de lycées de proximité dans toute l'étendue du territoire national. En effet, cette nouvelle politique est marquée par une augmentation considérable des structures d'accueil au niveau du moyen secondaire, ce qui est en soi une bonne chose pour la démocratisation de l'accès à l'éducation (Ndiaye 2011). Dix ans après, les flux de bacheliers qui arrivent dans les universités publiques ont sensiblement augmenté. À titre d'illustration, on note qu'en 2003, le Sénégal a enregistré 13 326 nouveaux bacheliers et qu'en 2012 les nouveaux bacheliers ont atteint le nombre de 33 832, soit une augmentation de plus de 100 pour cent, les effectifs se sont multipliés par 2,5 environ (Office du Bac 2013).

Par conséquent, l'augmentation des effectifs du nombre de candidats au baccalauréat augmente le nombre de nouveaux bacheliers sans pour autant améliorer les taux de réussite au baccalauréat. À cela s'ajoutent des taux de réussite relativement faibles dans le premier cycle à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar qui accueille plus de 75 pour cent des étudiants sénégalais. Ce taux de réussite dans le premier cycle tourne autour de 28 pour cent (CNAES 2013). Par ailleurs, il faut souligner que les résultats sont différents selon la fréquentation de telle ou telle université, mais aussi selon les départements et les cycles d'études. À l'Université de Saint-Louis, par exemple, le taux de réussite tourne autour de 80 pour cent (UGB, Rapport 2011).



Graphique 1 : Répartition des étudiants selon la filière d'études

Source : Diop, 2016

La répartition de notre échantillon se présente ainsi : les étudiants qui sont dans la filière lettres et sciences humaines (LSH) représentent (25,6 pour cent) de l'ensemble des étudiants interrogés. En sciences économiques et gestion (SEG), les étudiants représentent 13,4 pour cent de la population estudiantine initiale. En sciences juridiques et politiques (SJP), les étudiants interrogés représentent 24 pour cent. Ensuite, en sciences techniques et technologies (STT), ils représentent 27,1 pour cent des effectifs. Enfin, les étudiants inscrits en médecine constituent la frange de la population initiale la moins représentée avec 8,9 pour cent. Ces données de l'enquête montrent un déséquilibre au niveau de la répartition des étudiants dans les différents domaines d'études avec une forte concentration des étudiants dans les filières dites littéraires avec un taux de 70 pour cent, alors que les étudiants des filières scientifiques, techniques et professionnelles ne représentent que 30 pour cent des effectifs dans les universités publiques (CNAES 2013). Pour faire face aux nombreux défis qui interpellent le Sénégal pour son développement social et économique, il est nécessaire de donner plus de place à l'enseignement des sciences techniques et technologiques. Ceci passe par une réduction de cette disparité pour qu'un nombre plus important d'élèves s'orientent dans les filières dites scientifiques.

Aujourd'hui, dans toutes les nouvelles politiques éducatives à l'échelle mondiale, les intérêts et la place des sciences, technologies, de l'ingénieur et des mathématiques sont de plus en plus avérés. Cependant, pour opérer ce changement, ou ce rééquilibrage entre filières scientifiques et littéraires, il serait peut-être primordial de s'y prendre au niveau inférieur, à savoir l'enseignement primaire, moyen et secondaire afin que les élèves disposent de plus de compétences et d'acquis. Cela leur permettrait de réduire de manière significative, voire de renverser la tendance quant à l'orientation dans les filières dites scientifiques, techniques et technologiques dans l'enseignement tertiaire.

Le jugement des étudiants sur le LMD

Tableau 2 : Les jugements portés sur la réforme LMD (en pourcentage)

Appréciation par les étudiants de quelques aspects de la réforme LMD	Oui	Non	Total
Avez-vous fait des recherches pour comprendre le LMD ?	48,2	51,8	100
Êtes-vous satisfaits de la mise en œuvre du LMD dans votre université ?	8,1	71,9	
Êtes-vous contents des informations reçues sur le LMD à l'université ?	23,3	76,7	
Pensez-vous que les étudiants sont impliqués dans la mise en œuvre du LMD ?	11,5	88,5	

Les résultats du tableau 2 autorisent à dire que les appréciations par les étudiants de la réforme sur le plan de leur connaissance du système, de leur implication dans sa mise en œuvre, mais aussi des contenus de formation restent d'une manière générale assez négative. En effet, 51,8 pour cent des étudiants interrogés n'ont jamais assisté à une rencontre organisée par leurs autorités universitaires pour prendre connaissance du LMD. Ce manque de connaissance peut être analysé à deux niveaux. D'une part, il peut venir du fait que les étudiants n'ont pas fourni l'effort nécessaire pour connaître le système dans lequel ils devront évoluer. D'autre part, il pourrait être lié au fait que les autorités politiques et universitaires n'ont pas effectué le travail préalable dans la mise à disposition de toutes les informations nécessaires pour les étudiants. Dans le dernier cas, il faut noter que des rencontres et séminaires de formation ont été organisés pour impliquer l'ensemble des acteurs dans la mise en place de la réforme. Cependant, quels que soient les efforts déployés dans ce sens, le constat reste que les étudiants, pour la plupart, ne se sont pas sentis impliqués dans cette réforme. À ce titre, selon les données de notre enquête, 88,5 pour cent d'entre eux estiment qu'ils n'ont pas été impliqués dans la mise en place de la réforme. En outre, 76,7 pour cent d'entre eux sont insatisfaits des informations mises à leur disposition concernant le LMD. Une grande partie des informations sont le fruit de leurs propres recherches sur internet, la presse locale, des enseignants dans le cadre des cours ou bien même des amis qui en connaissent plus qu'eux. Pour faire passer l'idée de la nécessité de l'adoption de la réforme LMD au Sénégal, l'argument qui a été le plus brandi pour avoir l'adhésion de la communauté estudiantine est de faire comprendre que le rejet du LMD

risque de marginaliser l'enseignement supérieur sénégalais au moment où l'internationalisation des systèmes éducatifs est sur toutes les lèvres. Il a été donc question pour les étudiants de prendre leurs responsabilités.

Un enseignant interviewé nous disait que « le problème n'est pas d'aller ou pas vers le LMD puisque nous y sommes déjà, mais de voir comment y aller... » (E. 23) Pour illustrer les enjeux de la réforme LMD, Goudiaby (2009) utilise l'image du train dans lequel il faut monter avant son départ, au risque de ne plus pouvoir le rattraper une fois ce dernier parti du quai. À cela s'ajoute le fait que le LMD est arrivé à un moment où le système qui était en place s'est essouffé (Sall 2012). Donc, à partir du moment où l'ensemble des acteurs était d'accord que le système d'enseignement supérieur en place devait dans tous les cas changer de fonctionnement, l'argument de mettre en place le LMD était plus facile à défendre. Les réticences notées par rapport à certains aspects et certaines méthodes utilisées dans la mise en œuvre de la réforme se justifient, d'une part par des tâtonnements qui ont fini par plomber le dialogue qui devait être à la base du processus. D'autre part, il faut noter que le fait que la réforme ait été perçue par une partie des acteurs comme du mimétisme, c'est-à-dire un modèle d'enseignement supérieur imposé par l'extérieur, n'a pas facilité son acceptation. Cette conception de la réforme vient consolider l'idée déjà débattue sur la fuite des cerveaux qui fait beaucoup de mal aux pays africains. En effet, la manière dont la réforme est pilotée surtout par l'État laisse apparaître chez certains acteurs le sentiment selon laquelle cette réforme vise à vider les pays africains de leurs meilleurs étudiants.

Il est à noter qu'en Europe la mise en place de Bologne vise d'abord à accroître l'attractivité de leur système d'enseignement supérieur. Par conséquent, le LMD au Sénégal en particulier, qui est une déclinaison française de Bologne, ne fait qu'accentuer la fuite vers l'Occident des ressources humaines des pays du Sud les plus compétentes avec les mobilités et les politiques d'octroi de bourses (Dia 2005). Par ailleurs, il faut noter que si l'Europe s'est engagée dans la réforme de Bologne, qui finira par faire tache d'huile dans beaucoup de régions du monde, notamment en Afrique francophone, c'est parce que l'enseignement supérieur des pays membres de l'Union européenne était en perte de vitesse face à la concurrence du système nord-américain. C'est pourquoi le processus de Bologne enclenché en Europe visait d'abord le changement des rapports de forces en sa faveur (Garcia 2009/1:155).

Rappelons, juste pour mémoire, que l'enseignement supérieur est devenu de nos jours, un domaine de forte concurrence avec des effectifs qui explosent, ouvrant ainsi la voie à un vaste marché. Ainsi, de 1970 à 1990, soit en 20 ans, le nombre d'étudiants dans le monde est passé de 28 à 69 millions pour

atteindre 122 millions en 2002, et les projections tablent sur 150 millions d'étudiants en 2025 (Unesco 2005:90). Avec ces effectifs qui ne cessent de grandir, il va de soi que le secteur de l'enseignement supérieur est devenu un marché planétaire de plus de 30 milliards de dollars américains (OCDE 2004:35) dans un contexte de compétition mondiale exacerbée, puisque pour l'économie d'un pays, la scolarisation des étudiants étrangers représente une « exportation invisible ». En effet, toutes les dépenses engagées par les étudiants étrangers dans le pays d'accueil sont en principes considérées comme des recettes d'exploitations comptabilisées dans la balance des paiements (Larsen *et al.* 2002). Ceci montre l'importance pour un pays d'accueillir des étudiants étrangers, vu le plus qu'il apporte dans la compétitivité des pays d'accueil, mais aussi dans le développement de la recherche.

Tableau 3 : La professionnalisation à l'université, un défi à relever (en pourcentage)

Appréciation par les étudiants de quelques aspects de la professionnalisation de leurs études	Oui	Non	Total
Pensez-vous qu'après la licence vous pouvez vous insérer dans le marché du travail dans votre domaine ?	35,3	64,7	100
Avez-vous eu une expérience professionnelle pendant vos études supérieures ?	28,3	71,7	
Pensez-vous que les compétences que vous avez acquises vous permettent d'entrer sur le marché du travail ?	56,8	42,2	
Pensez-vous qu'il est nécessaire d'introduire une obligation de stage pendant vos études ?	85,9	14,1	

La réforme LMD, qui est une déclinaison sénégalaise du processus de Bologne, stipule conformément à la déclaration du 19 juin 1999 une reconfiguration de l'offre de formation universitaire et des parcours étudiants dans le sens d'une professionnalisation (Erlich *et al.* 2010/2:75). La formation universitaire se voit obligée ainsi de prendre en compte de nouvelles données. En dehors de sa mission primaire de production de savoir théorique, la formation universitaire devra aussi mettre l'accent sur les compétences pratiques pour s'adapter aux besoins actuels du marché du travail. Le LMD, dans sa déclinaison sénégalaise, tente de prendre en charge cette question par une réforme des contenus de formation en associant le monde professionnel à la gouvernance universitaire et à la mise en place d'offres de formations. Dans le souci de prendre en compte cette dimension professionnalisante du LMD, l'appréciation des étudiants de cet aspect de leur formation a été analysée.

Sur cette base, les données empiriques recueillies sur le terrain révèlent que 64,7 pour cent des étudiants des universités publiques sénégalaises pensent ne pas pouvoir trouver un emploi dans leur domaine avec une licence. Alors que seuls 35,3 pour cent parmi eux soutiennent être en mesure de trouver un emploi dans leur domaine. Par ailleurs, il ressort d'une étude réalisée en 2014 dans le cadre de l'initiative conjointe entre le Bureau international du travail, la Banque africaine de développement, l'Union africaine et la Commission économique des Nations unies pour l'Afrique et pour l'emploi des jeunes dans le continent africain que le taux d'emploi des jeunes au Sénégal est resté stable ; entre 2005 et 2011, il tournait autour des 38 pour cent¹. Ceci montre le faible apport des jeunes dans la croissance économique contrairement aux adultes qui enregistrent un taux d'emploi de 54 pour cent².

À la question relative à leur expérience professionnelle pendant les études sous forme de stage, 71,7 pour cent des personnes interrogées disent n'avoir jamais effectué un stage depuis qu'elles sont à l'université. Les réponses positives représentent 28,3 pour cent. Par ailleurs, toujours à propos du lien entre la formation à l'université et le marché de l'emploi, on note que 56,8 pour cent des étudiants pensent que les compétences qu'ils ont acquises sont adéquates aux besoins du marché de l'emploi sénégalais, contre 43,2 pour cent qui pensent le contraire.

Par ailleurs, ces données de l'enquête doivent être relativisées. Elles montrent aussi que l'intégration du marché de l'emploi après le Bachelor est fortement influencée par les filières d'études des étudiants. En effet, 71,6 pour cent des étudiants de notre échantillon inscrits en lettres et sciences humaines affirment pouvoir travailler après le Bachelor. En sciences économiques et gestion, ils sont 52,6 pour cent à dire qu'ils peuvent travailler après le Bachelor. En sciences juridiques et politiques, ils représentent 54,3 pour cent à penser pouvoir exercer un métier après le premier diplôme. L'enquête révèle que 22 pour cent des étudiants inscrits en sciences technique et technologique qui affirment pouvoir travailler après le premier diplôme représentent 54,4 pour cent contre seulement 32,7 pour cent des étudiants qui sont en faculté de médecine. Il faut souligner par contre que la plupart des étudiants qui ont répondu pensent pouvoir enseigner. Il faut dire que les appréciations des étudiants ne sont pas enthousiastes pour ce qui concerne les compétences acquises. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les contenus de formation n'ont pas encore connu de changements radicaux pour tenir compte réellement de la dimension professionnalisante. L'enseignement supérieur public dans le pays tel qu'il continue de fonctionner montre que le modèle de l'université hérité de la colonisation reste largement en vigueur dans l'offre de formation (Bianchini 2004).

Par ailleurs, les acteurs ont encore du mal à s'entendre pour que les changements idoines s'opèrent afin d'amorcer des réformes qui prennent en compte des contenus de formations et des enseignements avec des contenus pratiques. Enfin, en ce qui concerne leur avis sur l'instauration d'une obligation de faire un stage pour avoir leur diplôme, la réponse est majoritairement « oui », sans ambiguïté. Notre étude révèle que plus de 8 étudiants sur 10 soit 85,9 pour cent des étudiants interrogés adhèrent à l'idée de l'instauration d'un stage obligatoire pendant les études pour pouvoir valider leur diplôme à l'université. L'enquête de terrain auprès des étudiants révèle que la professionnalisation des études dans les universités publiques fait rarement l'objet d'une satisfaction tout en révélant un écart net entre le discours tenu par les autorités politiques et universitaires et les étudiants pour les changements qui se sont opérés dans l'enseignement supérieur public.

Par ailleurs, même s'il faut reconnaître que l'enseignement supérieur sénégalais a toujours fourni des ressources humaines de qualité qui se sont illustrées dans tous les domaines à travers le monde, il n'en demeure pas moins que ces dernières années, le débat sur sa refondation pour faire face aux défis actuels est plus que d'actualité. La réforme LMD qui est censée combler ces manquements tarde à fournir les résultats escomptés. Le mode de fonctionnement actuel de l'enseignement supérieur public n'offre pas assez de perspectives d'emploi aux jeunes. Beaucoup d'étudiants des universités publiques n'ont jamais eu une expérience professionnelle pendant leurs études, alors que dans le privé les étudiants ont une formation beaucoup plus axée sur la pratique. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles le système d'enseignement supérieur privé a connu un développement spectaculaire dans le pays en investissant les créneaux des formations courtes professionnalisantes dans les domaines de la gestion, du marketing, de la banque, du management et de l'assurance. En 2012, on comptait 150 établissements d'enseignement supérieur privé au Sénégal (Niasse 2009). Aujourd'hui, s'il est unanimement admis qu'avec la réforme LMD la régulation des flux d'étudiants est une des conditions à remplir pour garantir un bon développement de l'enseignement supérieur au Sénégal, il est également attendu une ouverture au monde du travail, une meilleure articulation avec le monde. C'est tout le problème de la nécessité d'une professionnalisation des études universitaires qui est soulevé. Le moins que l'on puisse dire est que les étudiants interrogés n'y sont pas opposés.

Le LMD au Sénégal : entre mobilité et migration des étudiants

Tableau 4 : Mobilité et projet migratoire des étudiants en pourcentage

Appréciation par les étudiants de quelques aspects de la mobilité et de leur projet migratoire	Oui	Non	Total
Avez-vous le projet de partir à l'étranger pour continuer vos études ?	75,1	24,9	100
Avez-vous pris connaissance des informations sur les possibilités de mobilité dans votre faculté ?	34,8	65,2	
Avez-vous tenté de faire une mobilité de courte durée au moins une fois ?	9,6	90,4	
Avez-vous tenté au moins une fois de partir à l'étranger (migration) pour continuer vos études ?	33,8	66,2	

Concernant la mobilité des étudiants sénégalais, nous avons divisé le sujet en deux parties dans ce travail. Nous avons distingué la mobilité dans le cadre de la réforme LMD, qui consiste à passer un ou deux semestres dans une autre université que celle d'origine de l'étudiant. Avec cette forme de mobilité, qui est un des principes fondateurs de la réforme LMD, l'étudiant revient dans son établissement au bout de quelque temps. Le départ est souvent motivé par un besoin de découvrir d'autres horizons et opportunités dans le but de compléter sa formation. Ce voyage pour les études est souvent organisé par les universités en partenariat avec d'autres établissements. Ainsi, l'étudiant est le plus souvent financé pour bien réussir son voyage d'études. Malgré le fait que la mobilité soit un des points importants de la réforme, dans les universités sénégalaises, le constat est alarmant. En effet, notre travail de terrain montre que 90,4 pour cent des étudiants constitutifs de notre échantillon disent n'avoir jamais essayé de faire une mobilité dans une autre université du Sénégal ou d'une sous-région ne serait-ce qu'une fois durant leur cursus. Au même moment, 65, 2 pour cent d'entre eux disent aussi ne jamais avoir entendu parler de l'existence de programmes d'échange dans leur département/UFR respectif. En même temps, force est de reconnaître que les dispositifs qui devraient permettre cette mobilité tardent à se mettre en place. Les propos de cet enseignant de l'université Gaston Berger rendent parfaitement compte de la situation de la mobilité à l'université : « Jusqu'au moment où je vous parle, ce sont les canons classiques de mobilité, c'est-à-dire que les étudiants cherchaient des bourses étrangères eux-mêmes pour aller apprendre ailleurs » (E:19 PER).

Cependant, dans cette même université un programme de mobilité dénommé « CEF » Contribution de l'étudiant à sa formation pour les étudiants de troisième cycle a été initié depuis quelques années. Avec cette

politique, les doctorants sont choisis sur dossier et peuvent effectuer leur mobilité dans des laboratoires à l'étranger pendant un ou deux semestres. Il faut dire par ailleurs, que les étudiants sénégalais étaient très mobiles avant même la réforme LMD. Cette mobilité s'inscrit dans le contexte de la mobilité des étudiants internationaux avec des étudiants qui sont encadrés par des programmes d'échange et ont reçu une bourse, alors que d'autres viennent à titre individuel (Terrier 2009/6). Au Sénégal, il faut rappeler que la forme de mobilité qui se pratique le plus relève des initiatives individuelles et familiales. Ce sont des projets individuels qui sont souvent accompagnés par les familles. Cette forme de mobilité est celle qui se faisait le plus avant même la réforme et qui est aujourd'hui la plus fréquente. Elle consiste à partir à l'étranger pour y poursuivre les études. Cette forme de mobilité se fait au frais des familles des étudiants qui partent, des bourses d'études de l'État du Sénégal ou des pays hôtes par la coopération bilatérale ou multilatérale, ou même par des organisations privées. Les résultats obtenus sur la base de nos enquêtes de terrain montrent que plus de 75,1 pour cent des étudiants interrogés sont tentés par une poursuite de leurs études à l'étranger. Cela traduit l'absence de perspectives au terme de la formation universitaire. Par ailleurs, 33,8 pour cent des étudiants interrogés affirment avoir tenté, au moins une fois, de partir à l'étranger pour poursuivre leurs études supérieures.

Une enquête de terrain effectuée par Yéro Baldé dans le cadre de sa thèse, apporte des éléments explicatifs de cette volonté chez la plupart des étudiants des universités publiques du Sénégal de partir dans les pays du Nord (Europe, États-Unis et Canada) pour poursuivre leurs études. En effet, il ressort de cette enquête que les motifs de départ sont essentiellement le rejet de l'institution et la recherche d'un « eldorado » scientifique (Baldé 2004:52). Ces résultats montrent qu'il y a un problème fondamental de confiance des étudiants envers le système d'enseignement supérieur dans lequel ils évoluent. Par ailleurs, les raisons qui ressortent le plus dans l'enquête pour expliquer la non-réussite du projet migratoire des étudiants candidats au départ sont le manque de moyens financiers pour ceux qui n'ont pas de bourses d'études, le refus de l'ambassade de délivrer le visa d'entrée dans les pays d'accueil et enfin le manque d'information sur les procédures pour obtenir une pré-inscription et un visa. Ce second aspect de la mobilité que nous avons appelé migration des étudiants pose un problème de fond qui est d'ordre politique, économique et social. C'est la question de la fuite de cerveaux qui est aussi un frein au développement du pays. Ce phénomène fait beaucoup de mal aux pays africains, même s'il faut dire qu'on assiste de plus en plus à un retour des personnes formées en Occident ces dernières années. En effet, les statistiques mettent en évidence un nombre important de Sénégalais diplômés qui sont restés à l'étranger

et qui peuvent apporter un plus à leur pays d'origine. À ce titre, le taux de mobilité des étudiants sénégalais représente 17,4 pour cent de ses effectifs (Terrier 2009:72). Ce qui à notre sens est élevé si l'on sait que la plupart d'entre eux restent dans leur pays d'accueil après leurs études. Maintenant, plus que jamais, le continent africain a besoin de ces personnes qualifiées qui se sont exilées hors du continent pour des raisons professionnelles. Parmi ces professionnels figurent des scientifiques, des médecins, des ingénieurs, des maîtres de conférences, des économistes, des spécialistes des technologies de l'information et d'autres experts hautement qualifiés qui font défaut sur le continent. Pour ce qui concerne le Sénégal, l'alerte est donnée en 2013 avec la concertation sur l'avenir de l'enseignement supérieur afin de tirer le maximum de profit des compétences des nationaux exilés hors du pays. Par ailleurs, suite à la concertation, l'État du Sénégal veut mettre l'accent sur un autre aspect afin de pousser les étudiants à rester sur place. C'est pourquoi, depuis 2013, le Sénégal dans sa nouvelle politique en matière d'enseignement supérieur donne une importance de premier ordre à la valorisation du label « Étudier au Sénégal ».

Le contexte d'étude et jugements sur le LMD

Après avoir fait une analyse des tris à plat de notre base de données dans la partie précédente, il est important à notre sens de ne pas se limiter à cette analyse descriptive de nos données et de procéder à des analyses plus approfondies pour faire ressortir des logiques plus intéressantes. Il est important de rappeler que toutes les universités, facultés et UFR n'ont pas les mêmes agendas ni les mêmes démarches pour mettre en œuvre la réforme LMD même si l'État du Sénégal et les assemblées des universités ont adopté le projet d'application du LMD. La démarche utilisée à Dakar se caractérise par une liberté de choix du moment d'entrée dans le système et une liberté d'organisation des formations (Bodian 2012). Cette liberté de choix est aussi notée à Saint-Louis avec un délai de trois ans accordé à toutes les UFR pour le basculement. Certaines UFR comme les LSH ont basculé intégralement en 2007-2008 alors que pour les unités de formations et de recherches des sciences juridiques et politiques, des sciences économiques et de gestion et des sciences appliquées aux technologies, le basculement a été progressif. Quant aux nouvelles unités de formations et de recherches (CRAC, SEFS et S2ATA), elles ont démarré leurs cursus sous le LMD (Diagne-Faye 2012). L'adoption de la réforme dans les nouvelles structures de recherche et d'enseignement semblait être moins compliquée que dans les anciennes structures. Les raisons qui peuvent expliquer cette situation sont liées au fait que ces nouvelles structures accueillent dans leur grande majorité de nouveaux bacheliers qui n'ont pas connu l'ancien système. Les propos de cet enseignant-chercheur de l'UGB sont révélateurs sur les différences qui peuvent exister dans

une université : « À L'UGB c'est l'UFR lettres qui est la première à entrer dans le LMD depuis 2008 et depuis lors ils y sont restés. Les juristes que nous sommes ont un peu traîné les pieds avant de basculer dans ce système parce qu'on veut bien faire, il y a les textes et le formalisme juridique » (E:38 PER). L'application du LMD à l'université de Ziguinchor semblait être moins compliquée que dans les anciennes structures. Les raisons qui peuvent expliquer cette situation sont liées au fait que ces nouvelles structures accueillent dans leurs grandes majorités de nouveaux bacheliers qui n'ont pas connu l'ancien système.

Tableau 5 : Quelles influences du domaine d'études sur l'appréciation de la mise en oeuvre du LMD ?

Filières	Appréciation de la mise en oeuvre du LMD				
	Effectif		Total	Pourcentage	
	Mauvaise	Bonne		Mauvaise	Bonne
Lettres sciences humaines	116	39	155	75,8	24,2
Sciences de la médecine	29	23	52	55,8	44,2
Sciences économiques et gestion	49	29	78	62,8	37,2
Sciences juridique politiques	107	33	140	76,4	23,6
Sciences techniques et technologiques	118	40	158	74,7	25,3
Total	419	164	583	71,9	28,1

Seuils de significativité : ($V = .158$) : (* $p < .050$) ; (** $p = .0013$)

La table de contingence met en évidence la répartition des étudiants au sein de chaque filière entre appréciation positive et négative de la mise en oeuvre de la réforme LMD dans les universités publiques du Sénégal. Les résultats montrent que les étudiants qui suivent la filière lettres et sciences humaines (LSH) représentent 25,6 pour cent sur l'ensemble des étudiants de notre échantillon. Pour ces étudiants en lettres et sciences humaines, 75 pour cent d'entre eux pensent que la réforme LMD n'est pas correctement mise en oeuvre dans leur établissement. Dans les autres filières, on note qu'en sciences économiques et de gestion où les étudiants représentent 13,4 pour cent de la population estudiantine de notre échantillon, 62,8 pour cent d'entre eux pensent que le système LMD n'est pas correctement mis en oeuvre contre seulement 37, 2 pour cent qui donnent un avis favorable à la réforme LMD. Il en est de même en sciences juridiques et politiques où les étudiants représentent 24 pour cent des étudiants interrogés. Les étudiants qui suivent cette filière pensent à hauteur de 76,4 pour cent que le LMD n'est pas correctement mis en place contre 23,6 pour cent d'avis favorables. Enfin, en sciences techniques

et technologiques qui enregistrent 27 pour cent des effectifs des étudiants, 74,7 pour cent pensent que le LMD n'est pas correctement mis en place contre 25,3 pour cent d'avis favorables. En résumé, la majorité des étudiants pris dans notre échantillon, toutes filières confondues, ne sont pas satisfaits de la manière dont le LMD est mis en place, ce qui pose un problème de cohérence au niveau politique. En outre, le p-valeur et le V de Cramer nous permettent de tester s'il existe un lien significatif entre les filières d'études des étudiants et leur appréciation de la mise en œuvre de la réforme LMD. À cet effet, lorsque l'on teste les hypothèses d'indépendance entre les deux variables, on obtient une p-valeur (significativité) de 0.013 et un V de Cramer ($V = .158$). Il y a donc, au niveau de l'échantillon, une relation assez forte entre les deux variables.

Tableau 6 : Quelles influences du niveau d'études sur l'appréciation de la mise en oeuvre du LMD ?

Niveau d'études	Appréciation de la mise en œuvre du LMD				
	Effectif		Total	Pourcentage	
	Mauvaise	Bonne		Mauvaise	Bonne
Licence	263	124	387	68,0	32,0
Master	100	23	123	81,3	18,7
Doctorat	56	17	73	76,7	23,3
Total	419	164	583	71,9	28,1

Seuils de significativité : ($V = .126$) : (* $p < .050$) ; (** $p = .010$)

La lecture de ce tableau croisé, qui met en relation le niveau d'étude des étudiants interrogés et à leur satisfaction par rapport à la mise en œuvre de la réforme LMD, montre que les étudiants ne sont pas satisfaits de la manière dont la réforme a été mise en place. Par ailleurs, il convient de dire par exemple, comme nous l'avons montré dans nos analyses de régression logistique qui font l'objet d'un autre article, qu'entre un étudiant en licence à Saint-Louis et un autre de même niveau d'études à Dakar, l'appréciation peut comporter une différence. Cette différence d'appréciation est à mettre sur les effets de contexte. Toutefois, il faut rappeler que ce n'est pas l'idée de mettre en place une telle réforme qui suscite autant de rejet, mais certains aspects et méthode de sa mise en place. En effet, au-delà des étudiants, toute la communauté universitaire sénégalaise est consciente de la nécessité de changer la manière dont fonctionnent les universités publiques. Le seul problème, s'il en existe, se trouve dans la manière et dans les stratégies adoptées pour le basculement vers le LMD. Chaque structure y est allée selon ses propres rythmes, même si un délai de trois ans a été donné à l'ensemble de la communauté universitaire pour achever la mise en œuvre du LMD. C'est dans ce sens qu'il faudrait

comprendre les différentes logiques. Certaines facultés et UFR ont préféré commencer la réforme au niveau des masters alors que d'autres ont fait le choix de commencer par la Licence 1, par exemple. À ce titre, il est récurrent de rencontrer sur le terrain des acteurs qui fustigent le manque de concertation et la démarche solitaire des autorités politiques et administratives. Pour revenir aux données du questionnaire, nous constatons que les étudiants de niveau licence, d'une manière générale, pensent à 68 pour cent que la réforme LMD n'est pas correctement mise en œuvre dans les universités publiques. Au niveau des étudiants de master aussi, le constat n'est pas meilleur. En effet, au niveau des étudiants de deuxième cycle interrogés, toutes universités confondues, 81,3 pour cent d'entre eux ont une appréciation négative de la façon dont le LMD a été mis en place dans leur faculté et université. De la même manière, pour ce qui est des étudiants de troisième cycle on note 76,7 pour cent de mauvaises appréciations. Cependant, les résultats obtenus sont à contextualiser, car le processus de mise en application de la réforme LMD n'a pas été le même dans toutes les universités publiques du Sénégal. Par ailleurs, notons aussi que ces résultats ont d'abord une dimension descriptive et évaluative dans le sens où ils permettent de dégager de manière générale des tendances générales. À travers les résultats produits dans ces différents modèles d'analyses multivariées, nous pouvons dire que les expériences des études sont contextualisées.

Autrement dit, l'appréciation que les étudiants ont de la réforme LMD dépend surtout des caractéristiques contextuelles (filière, niveau d'études et université fréquentée) que des caractéristiques dites individuelles (âge et sexe). Par ailleurs, le test de significativité et le V de Cramer nous permettent d'avoir une idée nette sur la force du lien entre les deux variables considérées et le test de significativité de ce lien, s'il en existe. Par conséquent, le test d'hypothèses d'indépendance entre les deux variables donne une p-valeur (significativité) de 0.010 et un v de Cramer $V = .126$

Tableau 7 : Quelles influences de l'université fréquentée sur l'appréciation de la mise en oeuvre du LMD ?

Niveau d'études	Appréciation de la mise en œuvre du LMD				
	Effectif		Total	Pourcentage	
	Mauvaise	Bonne		Mauvaise	Bonne
Dakar	310	113	423	73,3	26,7
Saint-Louis	103	43	146	70,5	29,5
Ziguinchor	6	8	14	42,9	57,1
Total	419	164	583	71,9	28,1

Seuils de significativité : ($V = .105$) : (* $p < .050$) ; (** $p = .0041$)

Ce tableau de contingence met en évidence la relation qui existe entre les étudiants et leur appréciation de la réforme LMD en fonction de leur université d'appartenance. Les résultats montrent que même si, au sein de la communauté estudiantine, la manière dont la mise en œuvre du LMD est pilotée n'est pas bien appréciée à Dakar et Saint-Louis où plus 7 étudiants sur 10 ont une mauvaise appréciation de la réforme. Par ailleurs, à l'université de Ziguinchor le taux est moins important ; en effet, dans cette université seuls 4 étudiants sur 10 ont un avis défavorable de la manière dont la réforme est mise en œuvre. Des différences de taille peuvent être notées selon que l'étudiant est inscrit dans telle ou telle filière d'études. C'est la raison pour laquelle, ces résultats doivent être relativisés. En outre, il faut noter que les faibles effectifs de l'université de Ziguinchor peuvent aussi avoir une influence sur les résultats de l'enquête. Toutefois, cette situation pourrait être expliquée par la simple raison que l'université de Ziguinchor a été créée en 2007 au moment où le Sénégal s'est engagé dans la réforme de son système d'enseignement supérieur. Du coup, les étudiants de l'université Assane Seck de Ziguinchor n'ont pas connu le système classique. Par ailleurs, le fait que 42,9 pour cent des étudiants de Ziguinchor pensent que le LMD n'est pas correctement mis en place peut s'expliquer, d'une part, par un simple sentiment de solidarité, vu les nombreuses vagues de manifestations et d'hostilités venant des étudiants pour dénoncer les méthodes utilisées par les autorités politiques et universitaires et relatives à l'instauration de la réforme à Dakar et à Saint-Louis. D'autre part, par les informations reçues, sur les avantages de l'ancien système qu'ils n'ont pas connu. L'analyse du p-valeur et du V de Cramer permet de déterminer la force du lien qui existe entre ces deux variables. En effet, le test d'hypothèses d'indépendance entre les deux variables révèle une p-valeur (significativité) de 0.041 et un V de Cramer égal à $V = .105$.

Tableau 8 : Quelles influences du niveau d'études sur la mobilité ou la migration ?

Niveau d'études	Appréciation de la mise en œuvre du LMD				
	Effectif		Total	Pourcentage	
	Mauvaise	Bonne		Mauvaise	Bonne
Licence	28	359	387	7,2	92,8
Master	14	109	123	11,4	88,6
Doctorat	14	59	73	19,2	80,8
Total	56	527	583	9,6	90,4

Seuils de significativité : ($V = .135$) : (* $p <$ ou égal. 050) ; (** $p = .005$)

De grandes différences se font sentir en fonction du niveau d'études. Au niveau du doctorat, on trouve plus d'étudiants qui ont déjà tenté une expérience de mobilité (19,2 pour cent en cumulé), suivi des étudiants qui se sont inscrits en master avec un pourcentage de (11,4 pour cent en cumulé). Les étudiants de niveau Bachelor sont ceux qui capitalisent le moins d'expérience en matière de mobilité (7,2 pour cent en cumulé). De cette même dynamique qui se dessine dans l'analyse des réponses, on constate que les étudiants tentent une mobilité en fonction de l'ancienneté dans le cursus. Autrement dit, plus les étudiants ont un niveau de formation élevé plus ils tentent une expérience de mobilité.

Par ailleurs, le test d'hypothèse d'indépendance entre les deux variables considérées montre une p-valeur (significativité) de .005 et un V de Cramer égal à $V = .135$. On peut dès lors, en déduire qu'il y a une relation assez forte entre le niveau d'études des étudiants et leur tentative de vivre une expérience de mobilité durant leurs études. Il convient de noter qu'avant même la mise en place de la réforme LMD les étudiants sénégalais avaient déjà la réputation d'être très mobiles. Cette mobilité se faisait plus en direction des pays du Nord. La France reste naturellement le premier pays d'accueil de ces étudiants sénégalais. Elle avait dans la plupart des cas un caractère individuel et durait le temps d'un cycle de formation ou tout simplement toute la durée des études supérieures. Il faut signaler dans ce sens que parmi les causes multiples de mobilité des universités du Sud vers les universités occidentales d'une manière générale, on peut noter :

- l'obsolescence des programmes d'études et leur inadaptation aux besoins de la société et à l'évolution de la science et de la technologie ;
- des conditions d'études et de recherches difficiles liées aux manques de moyens et aux capacités d'accueils limitées... Selon les notes de Campus France :

Avec un taux de réussite au baccalauréat en 2011-2012 de 38,2 pour cent, le nombre annuel de bacheliers va sans cesse croissant, passant d'environ 9 000 en 2000 à près de 34 000 candidats admis pour la session 2012. 80 pour cent des titulaires du baccalauréat s'inscrivent dans l'enseignement supérieur sénégalais entraînant ainsi des problèmes de sureffectifs comme dans plusieurs pays du continent » (Le Bonhomme 2013:9).

Au début des années 2000, la mise en place de la réforme LMD dans l'enseignement supérieur visait à favoriser tant pour les étudiants que pour le personnel académique et administratif une plus grande mobilité. Par ailleurs, la mise en place des écoles doctorales a déjà permis de mieux organiser la mobilité pour les étudiants du troisième cycle. Les résultats de notre enquête sont révélateurs de cette organisation avec le grand taux de mobilité pour les doctorants

(19,2 pour cent en cumulé). Cependant, il faut noter que la mobilité, pour les niveaux licence et master, continue de se faire selon les voies traditionnelles. En effet, il n'y a pas réellement une politique concrète à ce niveau-là.

Discussion

Les résultats présentés dans cet article montrent la complexité et les nombreux enjeux auxquels la réforme LMD est confrontée. Ils reflètent la réalité d'un enseignement supérieur en quête d'une qualité depuis bien des décennies. Ainsi, depuis quelques années, les universités publiques sénégalaises traversent une crise multiforme nourrissant continuellement des revendications qui portent entre autres sur le financement, les infrastructures pédagogiques et sociales, la révision du statut des personnels de l'enseignement, la gouvernance... À la suite de sa massification à partir des années 1980, l'enseignement supérieur sénégalais s'est installé dans une spirale de crises répétitives qui a fini par anéantir le système dans son fonctionnement et son efficacité interne et externe. Niasse (2009:69) nous apprend qu'en 2007, les deux grandes universités publiques sénégalaises que sont l'UCAD et l'UGB comptaient respectivement environ 55 870 et 4 500 étudiants. Dans la même période, au sein du privé le nombre d'étudiants a atteint 25 000 inscrits dans 70 établissements (DGES 2008). Ainsi, en 2007 la population estudiantine du Sénégal se chiffrait à un total de plus de 85 370 étudiants. À l'heure actuelle la barre des 100 000 étudiants est dépassée alors que les infrastructures n'arrivent plus à accueillir ces flux d'étudiants qui ne cessent d'augmenter. Malgré ces effectifs, le pays n'a pas encore atteint la norme internationale avec un ratio qui se situe à un peu moins de 950 étudiants pour 100 000 habitants alors que les standards de l'Unesco recommandent que 2 pour cent de la population d'un pays aient accès à l'enseignement supérieur (Unesco 2006).

Par conséquent, le Sénégal aurait dû avoir au moins 200 000 étudiants. Les tentatives de réforme de 1981, avec les États généraux de l'éducation et de la formation et la Concertation nationale sur l'enseignement supérieur de 1994, n'auront pas apporté les solutions appropriées. Malgré ces premières actions, l'université publique sénégalaise continue de traverser une profonde crise. Les étudiants en tant qu'acteurs clés du système sont au cœur des difficultés que rencontre l'enseignement supérieur. Dans les années 2000, le LMD présenté comme le modèle d'enseignement supérieur de référence est adopté par beaucoup de pays. Au même moment, l'enseignement supérieur sénégalais continue de vivre des moments difficiles. Ainsi, la question de sa refondation pour lui donner un nouvel élan occupe les débats entre acteurs et spécialistes. En 2003-2004 les premières actions pour adopter la réforme sont posées par les autorités universitaires et étatiques.

Aujourd'hui, bien que la réforme LMD soit appliquée dans toutes les universités publiques du pays, le climat social ne semble pas s'être apaisé. La réclamation de meilleures conditions d'études au niveau pédagogique et social continue d'occuper une place centrale dans les revendications des étudiants. Les choix et les stratégies des autorités académiques et de l'État du Sénégal pour aller vers la réforme sont diversement appréciés par les acteurs. À cet effet, il convient de dire qu'une grande majorité des étudiants se retrouvent dans le groupe d'acteurs ayant une position de rejet, non pas de la réforme dans ses principes, mais des choix de méthodes et du mode de pilotage parfois décriés des autorités politiques et universitaires. Un des principaux résultats de ce travail est que les étudiants sont peu satisfaits de la mise en place du LMD et plus globalement du fonctionnement de l'université. Ce résultat montre que l'université sénégalaise n'est pas encore sortie de l'ornière. Les nombreuses perturbations venant soit des étudiants soit du personnel enseignement et de recherche pour revendiquer de meilleures conditions de travail en sont des exemples édifiants. Les étudiants que nous avons rencontrés restent ouverts à la réforme de l'enseignement supérieur, malgré certaines critiques sur les démarches et méthodes des autorités politiques et universitaires. S'il est vrai que du côté de l'État les moyens sont limités pour faire de l'enseignement supérieur un secteur attractif dans un espace sous-régional et régional où la concurrence en la matière est très rude, il n'en demeure pas moins que sa volonté est manifeste. Ce regain d'intérêt des pouvoirs publics, depuis les années 2000, pour l'enseignement supérieur s'est manifesté par un large programme d'élargissement de la carte universitaire, par la mise en place de la réforme LMD, et par l'amélioration des conditions sociales, pédagogiques et de travail des enseignants, des étudiants et du personnel administratif technique et de service. Cependant, la recherche reste toujours le parent pauvre dans tous ses efforts de modernisation et d'amélioration de la qualité de l'offre d'enseignement supérieur au Sénégal.

L'essentiel des ressources allouées à l'enseignement supérieur est destiné à des tâches de fonctionnement, alors que la recherche n'occupe pas encore la place qui lui revient dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur. De même que la professionnalisation, qui est une nouvelle donne à laquelle les universités sénégalaises doivent faire face. Aujourd'hui, la professionnalisation des filières est au centre des débats entre les spécialistes et l'ensemble des acteurs du système. Nos recherches sur le terrain montrent que malgré cette volonté et ce débat autour de la professionnalisation des filières les universités publiques au Sénégal continuent de fonctionner sur le modèle traditionnel qui privilégie une formation plus disciplinaire que professionnalisante. Par ailleurs, des efforts sont notés avec la création de nouvelles filières dans les universités publiques et l'adaptation des offres de formation aux potentialités

des zones d'implantation des nouvelles universités publiques (université de Ziguinchor, du Sine Saloum de Kaolack). Du côté des acteurs, un des résultats que notre étude a permis de découvrir est que malgré l'unanimité des acteurs sur la nécessité de réformer l'enseignement supérieur, ceux-ci restent encore allergiques aux changements qui s'imposent. Pour expliquer cette situation, nous avons trouvé différents éléments d'analyse. Par exemple, par rapport à l'ouverture de la réforme, nous pouvons dire qu'elle s'explique par le fait que l'ensemble des acteurs se sont rendus compte, après des décennies de crises répétitives, que l'enseignement supérieur sénégalais ne pouvait plus continuer à fonctionner sur ce modèle et que pour préserver et retrouver son lustre d'antan des changements de pratiques et de routines s'imposent. C'est pourquoi, avec le LMD, un changement de pratiques chez les étudiants, de nouveaux comportements sont prônés pour façonner un autre type d'étudiant plus impliqué dans sa formation. Ces exigences ne sont pas le propre du Sénégal, elles sont valables pour l'ensemble des pays de la sous-région ouest-africaine notamment de tradition francophone. Ainsi, l'application de la réforme laisse entrevoir un changement de destin tant pour les étudiants, autour de la notion de professionnalisation, que pour les institutions universitaires, appelées à changer de mode d'action et à se tourner vers le marché du travail (Eyébiyi 2011:52).

Par conséquent, l'étudiant devient plus autonome et acteur de sa formation. Il gère lui-même son parcours de formation avec les systèmes de crédits qui non seulement sont d'une part capitalisables à vie ; d'autre part, ces crédits peuvent être transférés par le système des équivalences (Gourène *et al.* 2006). En définitive, il convient de noter que le regard des étudiants sur le principe de la réforme LMD est positif alors que leur jugement est négatif sur la manière dont elle est mise en œuvre dans l'espace universitaire sénégalais. C'est d'ailleurs cette nuance qui est à l'origine de tous les blocages et perturbations. Même s'il faut dire que ces blocages s'expliquent en partie par les nombreux problèmes d'ordres historiques et structurels. En effet, les étudiants ont le profond sentiment que la manière dont la mise en place de la réforme s'est déroulée dans les différentes universités et structures académiques favorise plutôt la réduction du nombre d'étudiants à l'université. La traduction ironique que les étudiants font du sigle LMD en langue wolof en est révélatrice. Pour nombre d'entre eux, LMD signifie « *Légui Ma Dakhla* », ce qui se traduit en français par « Je vais te virer de l'université bientôt ». Ce sont ces interprétations diverses qui ont fini par semer la confusion et les conflits entre différents acteurs. C'est pourquoi, si ce n'est pas les étudiants qui montent au créneau pour fustiger certaines pratiques et mesures, c'est au tour des enseignants ou du personnel administratif technique et de service.

Conclusion et perspectives

La mise en place de la réforme de Bologne en Europe est en ligne droite de la volonté des États européens de renforcer leur compétitivité sur le plan économique. Malgré cet objectif commun, conformément à l'agenda de Lisbonne de mars 2000, le processus de Bologne a connu des déclinaisons nationales sur la base des traditions sociales et politiques des différents pays membres. Ce processus n'a pas connu une trajectoire linéaire dans les pays initiateurs. En France par exemple, on se rappelle des vagues de protestations des milliers d'étudiants qui ont déferlé dans les rues des grandes villes contre les conséquences de Bologne. Ceci pour dire que les conflits et perturbations qui ont jalonné la mise en place de la réforme LMD dans l'espace universitaire sénégalais rentrent dans le processus logique de tout changement qui appelle forcément au bouleversement des pratiques et valeurs ancrées.

Par ailleurs, l'élargissement du processus de Bologne au Sénégal est d'abord le fruit d'une évolution des études supérieures qui doit tenir compte d'un contexte international où la règle est l'uniformisation des systèmes d'enseignement supérieur. Elle est, d'autre part, le résultat d'une dégradation d'un système d'enseignement supérieur national qui a atteint ses limites faute d'un manque de renouvellement pour faire face aux besoins locaux.

Les mouvements d'humeur des étudiants sont, à notre sens, liés à ces nombreux problèmes d'ordres structurels. Par ailleurs, les nombreux tâtonnements dans la mise en place de la réforme ont renforcé le climat d'hostilité et de défiance des différents acteurs. Enfin, il faut prendre en compte les manquements de l'État du Sénégal liés par exemple à une législation qui a mis près de cinq années avant d'être soumise à l'assemblée législative. Le retard noté dans l'intervention de l'État pour désamorcer les crises et les méthodes de leur gestion parfois décriées par les acteurs ne facilite pas la pacification de l'espace universitaire. En effet, ses méthodes ont parfois pour noms : répression, intimidation, négociations tardives, tentatives de corruption, stratégie de division des forces, etc. Du côté du personnel enseignant et de recherche et des étudiants, il faut noter aussi que certaines de leurs revendications sont jugées exagérées par les pouvoirs publics. Elles ont pour nom : généralisation des bourses d'études, master pour tous, revalorisation des conditions des enseignants, loi-cadre portant sur l'enseignement supérieur, réforme des titres. Ces différentes revendications sont souvent à l'origine des mouvements de grève dans les universités publiques. Il nous semble primordial de mettre en place une dynamique qui tient compte de la position et des intérêts des différents acteurs (État, PER, étudiants PATS et employeurs) pour assurer un bon fonctionnement des universités publiques du pays.

Notes

1. République du Sénégal, 2014, Diagnostic sur l'emploi des jeunes au Sénégal. Étude réalisée dans le cadre de l'Initiative conjointe pour l'emploi des jeunes en Afrique, BIT, Dakar.
2. Idem.

Références

- Baldé, M.-Y., 2014, « La mobilité des étudiants sénégalais : recherche d'un eldorado scientifique ou « rejet » de l'institution de départ ? », *Hommes et migrations* [En ligne], 1307], mis en ligne le 1er juillet 2017, consulté le 16 janvier 2015. URL : <http://hommesmigrations.revues.org/2877>
- Charlier, J.-E. & S. Croché, 2012, « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducation et sociétés*, n° 29, p. 87-102. <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-87.htm>
- Charlier J.-É. & S. Croché. 2010 « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie*, 172, 77-84
- Charlier, J.-E. & S. Croché, 2009 « Can the Bologna Process Make the Move Faster towards the Development of an International Space for Higher Education Where Africa Would Find Its Place ? », *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7 (1-2), pp. 39-59
- Charlier, J.-E. & S. Croché, 2003, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, n° 12, pp. 13-34.
- Dia, A. I. 2005, « Déterminants, enjeux et perceptions des migrations scientifiques internationales africaines : le Sénégal », *Global migration perspectives*, n° 32.
- Diop, B., 2016, *Réformer l'enseignement supérieur au Sénégal ? Conception, mise en œuvre et conséquences du L.M.D.* Thèse de doctorat, n° FPSE 631, Genève.
- Éyébiyi, E. P., 2011, « L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 3, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 10 octobre 2016. URL : <http://cres.revues.org/109>
- Fall, M., 2010, « Migration des étudiants sénégalais », *Hommes et migrations*. Consulté le 10 juin 2013. URL: <http://hommesmigrations.revues.org/1755>
- Fave-Bonnet, M.-F., 2007, Du Processus de Bologne au LMD : analyse de la « traduction » française de « quality assurance », RESUP, Les universités et leurs marches, Sciences Po Paris, France.
- Felouzis, G., 2008, « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation emploi* [En ligne], 101], mis en ligne le 31 mars 2010, consulté le 11 octobre 2012. URL: <http://formationemploi.revues.org/1135>
- Garcia, S. 2009, « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, n° 33, p. 154-172. <http://www.cairn.info/revue-du-mauss-2009-1-page-154.htm>
- Goudiaby, J. A., 2009, Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme mondiale (ISSN 0851-7762), *JHEA/RESA*, vol. 7, Nos 1&2, 2009, p. 79-93.

- Le Bonhomme, Y. O, R. Diakité, R. Hallier et L. Foka, 2013, La mobilité des étudiants d'Afrique subsaharienne et du Maghreb, hors-série n° 7, *Les notes de Campus France*, ISSN 2117-8348. Graphoprint – Paris
- MEN, 2008, Plan de développement pour l'éducation des filles au Sénégal (2009-2011) http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Senegal/Senegal_plan_developpement_education_filles_2009-2011.pdf (03. Consulté le 3 novembre 2014.
- Newby, H., 2003, « La gestion du changement dans l'enseignement supérieur », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, n° 15, p. 9-25.
- Pinto, V., 2008, « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, n° 55-56, p. 12-23.
- République du Sénégal, 2014, *Diagnostic sur l'emploi des jeunes au Sénégal*, Étude réalisée dans le cadre de l'Initiative conjointe pour l'emploi des jeunes en Afrique, BIT, Dakar.
- Sall, A. S. 2012. *Les mutations de l'enseignement supérieur en Afrique, Le cas de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)*, Paris, Harmattan
- Terrier, E., 2009, « Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud », *L'information géographique*, vol. 73, p. 69-75.
- Unesco, 1998b, *L'enseignement supérieur au XXIe siècle : vision et actions*, Paris.
- Unesco, 1998a, *Préparation de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, Paris.
- OCDE, 2005, *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, DOI10.1787/9789264015074-fr.



Introducing Open Source Reference Management Software to a Rural South African Campus: Evaluating the Effectiveness of Workshops at the University of the Free State's Qwaqwa Campus

Aliza le Roux* & Diana Breshears**

Abstract

Despite the increased availability of Free and Open Source Software (FOSS), the adoption of such information technology remains poor in developing countries. Free reference management software such as Zotero can significantly improve academic workflow and thus its adoption by academics in peripheral nations could be a cost-effective method of supporting and boosting research output. Guided by the Technology Acceptance Model, we assessed the effectiveness of a workshop as intervention to introduce Zotero (a novel FOSS in this particular community) to staff members and students at a rural university campus in South Africa. A series of questionnaires assessed how this intervention affected attitude towards, and use of, Zotero. While participants had positive attitudes towards the software at the start of the intervention, the workshop improved the perceived usefulness and ease of use of FOSS. For all participants, the main predictor of eventual regular use was its perceived ease of use. This study suggests that brief training workshops could significantly improve usage of novel open-source software, even with a lack of prior exposure to similar technologies. For students, it becomes important to emphasise the usefulness of the software, while academic staff may benefit from an emphasis on hands-on technical training.

Keywords: free and open source software, reference management software, South Africa, technology acceptance model, Zotero.

* Senior lecturer, Department of Zoology and Entomology, University of the Free State, Qwaqwa campus, Private Bag X13, Phuthaditjhaba, 9866, Free State. Email: leroux3@ufs.ac.za

** Postdoctoral research fellow, Department of Sociology, University of the Free State, Bloemfontein, 9300, Free State. Email: Diana.breshears@gmail.com

Résumé

En dépit de la disponibilité croissante des logiciels libres et open source (FOSS), l'adoption d'une telle technologie d'information demeure faible dans les pays en développement. Les logiciels libres de gestion de références tels que Zotero peuvent de façon significative améliorer le flux de travail et par conséquent leur adoption par les universitaires dans les nations périphériques pourrait être une approche rentable pour appuyer et booster les résultats de recherche. À l'aide du modèle d'acceptation technologique, nous avons évalué l'efficacité d'un atelier comme intervention pour introduire Zotero (un logiciel libre et open source novateur dans cette communauté particulière) aux membres du personnel et aux étudiants dans le campus d'une université rurale d'Afrique du Sud. Une série de questionnaires a permis d'évaluer comment cette intervention a affecté les attitudes envers et l'utilisation de Zotero. Alors que les participants avaient des attitudes positives envers le logiciel au début de l'intervention, l'atelier a amélioré l'utilité perçue et la facilité d'utilisation du logiciel libre et open source. Pour l'ensemble des participants, le principal indicateur de l'utilisation régulière finale était sa facilité d'utilisation perçue. La présente étude indique que les ateliers de formation de courte durée pourraient améliorer de façon significative l'utilisation des nouveaux logiciels open source, même sans exposition préalable à des technologies similaires. Pour les étudiants, il devient important de mettre l'accent sur l'utilité du logiciel, tandis que le personnel universitaire pourrait bénéficier de formation technique pratique.

Mots clés : logiciels libres et open source, logiciel de gestion de références, Afrique du Sud, modèle d'acceptation technologique, Zotero.

Introduction

The surge in development of Free and Open Source Software (FOSS) has led to the availability of cheap, customisable alternatives to proprietary information technology. Numerous practitioners and researchers have proposed that FOSS could be an effective way for developing nations to compete with richer countries in terms of digital technologies, thereby starting to bridge the 'digital divide' between many African and Westernised countries (Singh 2004; Mutula 2005). Universities, in particular, need to remain at the forefront of the adoption and implementation of new technologies, or risk being left behind in the rapidly advancing digital age. In a recent survey on the global use and development of FOSS, Ghosh and Glott (2007) found that administrators and educators at universities in developing countries – including South Africa – perceived FOSS as more customisable and even easier to use than proprietary software. Although these respondents overwhelmingly agreed that FOSS needs to be adopted

within their institutions, free ware remains rarely used, a situation labelled 'proprietary lock-in' by Jeffrey James (2003). It remains unclear how to effectively transform potential users of useful FOSS into actual users of the novel technology.

In this study, we explored a specific intervention to introduce Zotero, an example of freely available reference management software, to academics and postgraduate students at the University of the Free State's rural Qwaqwa campus. We chose to introduce participants to reference management software, as it is not a discipline-specific technological tool, and is widely deemed to be an essential part of the modern academic's toolkit (Krooden 2004; Schilling 2005; Farkas 2012). Our intervention took the form of workshops presented to both staff and students, during which we assessed participants' perceptions of this particular FOSS, and their eventual usage patterns. We further contrasted different types of users in the light of a current debate (Prensky 2001; Bennett *et al.* 2008; Neil 2009; Brown and Czerniewicz 2010; Jones *et al.* 2012) on whether or not there is a meaningful distinction between students and their educators in terms of technology use: modern students are often described as highly proficient 'digital natives', in contrast to an older generation, purported to be less digitally fluent. In separate workshops, we introduced Zotero to both postgraduate students and lecturing staff members to assess whether or not the adoption of this software will vary between students and staff.

The Technology Acceptance Model (TAM: Davis 1986) guided our assessment of which factors most strongly influenced participants' understanding and use of reference management software. This model investigates the relationship between users' attitudes and utilisation of information systems, hypothesising that a user's overall attitude toward technology is a major determinant of the user's actual use of the technology (Davis 1986). Attitude toward technology is determined by two variables: (1) the perceived ease of use, and (2) the perceived usefulness of new technology. Perceived ease of use is defined as 'the degree to which a person believes that using a particular system would be free of effort' and perceived usefulness is defined as 'the degree to which a person believes that using a particular system would enhance his or her job performance' (Davis 1989:320). Tests of TAM show that it is a highly credible model for examining technology acceptance (King and He 2006), and it has been argued that the model is particularly useful in understanding technology acceptance in developing nations (Park *et al.* 2009).

Extensive research using TAM has indicated that both perceived ease of use and perceived usefulness are important predictors of novice users' acceptance of novel information technology (Lee *et al.* 2003; King and He

2006). This model is popular in developed nations, but its use in developing countries suggests that the link between usage and attitude (encompassing perceived ease of use and perceived usefulness) may not be similar across diverse cultures (Straub *et al.* 1997; Park *et al.* 2009). For example, Straub and colleagues (1997) elucidated how users' emailing behaviour could be predicted by TAM in two Westernised cultures (Switzerland and the USA), while TAM failed to predict user behaviour in Japan. They ascribed this distinction to cultural differences in relation to employer–employee relationships. In this empirical study, we therefore assess whether or not TAM (measuring user attitude towards an unfamiliar technology) can predict the eventual use of reference management software, as an example of novel technology, within the rural South African context.

The following research questions were posited to guide our study:

- Research Question 1 – Are there distinctions between staff and students in their attitudes towards/perceptions of Zotero?
- Research Question 2 – How does a single intervention/workshop impact participants' attitude towards a particular novel software system?
- Research Question 3 – How does post-workshop attitude and intent to use translate into long-term usage patterns of the novel technology?

Methodology

Intervention: Introductory Workshops

For this study, we held separate workshops introducing lecturing staff members and postgraduate students at the rural Qwaqwa campus (a satellite campus of the University of the Free State) to Zotero. Staff members were recruited through emails advertising the introductory workshop to all academic (lecturing) staff members on campus. This led to a convenience sample comprising thirty staff members, of which thirteen were female and seventeen male. Staff members represented the faculties of Natural and Agricultural Sciences (N = 11 participants), Humanities (N = 11), Economics and Business Science (N = 4), and Education (N = 4). Student participants were members of the BSc Honours programme in the Life Sciences, and the workshop was presented as practical training in the course 'Scientific Research Methods'. Fifteen postgraduate students took part in this workshop (N= 8 female, 7 male students).

We introduced participants to the reference management software Zotero (www.zotero.org), a package with a powerful online and offline component.

Zotero enables the user to create and edit a personal digital library and integrates well with MSWord, adding citations and reference lists in a variety of citation styles (Farkas 2012; Zhang 2012). At the time of the study, Zotero was also compatible with 64-bit Windows, while Mendeley (an alternative, free reference manager) was not. We focused on the Firefox add-on for Zotero, while also introducing participants to the stand-alone program.

Workshops all followed the same format, assuming no prior knowledge of reference management software. Participants first received a brief introduction to the concept and purpose of reference management software, including an introductory video on Zotero.¹ For the next three to five hours (depending on Internet speed), participants were guided through the process of registering for and installing the Firefox Zotero add-on, creating a personalised digital library, and inserting citations and bibliographies into MS Word. Participants were made aware of Zotero forums and other sources of online help, but there was no further structured engagement between the first author and participants, beyond ad hoc informal contact.

Data Collection

All participants were asked to complete a pre- and post-workshop questionnaire to measure attitudes towards, and intent to use this particular FOSS. Participants were asked to complete the pre-workshop questionnaire after watching the introductory video, while the post-workshop questionnaire was completed directly after training ended. Due to errors and gaps in stated answers, we only assessed twenty-one complete sets of questionnaires from staff members, and fifteen from student participants. Three to six months after each workshop, attendees were requested, via email, to complete an anonymous online questionnaire to gauge their current attitudes and actual Zotero usage. This follow-up questionnaire yielded good response rates: nearly half of the original staff participants (N=14), and 60 per cent (N=9) of the student participants completed the form.

Measures

All questionnaires were designed with the Technology Acceptance Model (TAM: Figure 1) in mind and were based on Davis's (1989) questionnaire. Potential users were asked questions grouped into two categories: first, questions that relate to the perceived usefulness (PU) of the technology or 'system', and second, those questions relating to the perceived ease of use (PEOU) of said technology.

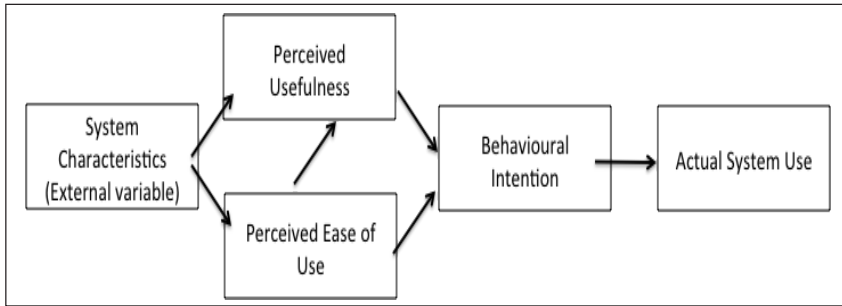


Figure 1: The Technology Acceptance Model (TAM), as refined by Davis and Venkatesh (1996), describing the relationship between users' perceptions of novel information technology (the 'system' in this flowchart), intent to use, and eventual use of the technology. In Davis's original thesis proposing TAM, perceived ease of use emerged as the dominant factor mediating actual/eventual usage of a system (Davis 1986).

Questions were posed on a 5-point Likert scale, with three questions measuring PU, and two quantifying PEOU. Items on the questionnaire were grouped together according to PEOU and PU, which has emerged as the optimal arrangement for TAM surveys (Davis and Venkatesh 1996). In exploring PU, we posed assertions similar to the following, 'Using reference management software in my job would/does enable me to accomplish tasks more quickly', while statements such as, 'It would be easy for me to become skilful at using reference management software' were used to gauge participants' PEOU. One open-ended question asked why participants did or did not use reference management software before this workshop. Post-workshop questionnaires asked the same questions, and also assessed motivation/behavioural intention (Davis 1986) to use Zotero, with a single statement, 'I plan to use reference management software in my future research'.

An electronic survey administered three to six months after workshop completion (the 'follow-up questionnaire') aimed to gauge how the intervention and participants' attitude towards technology translated into actual usage of FOSS. Again, statements were grouped according to the nature of the probe: two questions assessed PU and two measured PEOU. We measured participants' original motivation to use Zotero ('I felt highly motivated to use Zotero after attending the intro to Zotero workshop') and assessed the regularity of current Zotero usage. A further statement queried the barriers to using Zotero.

Data Analysis

Data from all questionnaires were analysed using the freeware package, RStudio Version 0.98.1017 (© 2009-2012 RStudio, Inc.). Descriptive statistics are reported as mean + standard deviation. PU and PEOU were both represented as component values, calculated as each user's average response value in the two to three questions describing that particular attitude. The direct impact of the workshop on user attitudes and motivation was investigated through linear mixed-effect models (the *lmer* function in the LME4 package) comparing user attitudes (PE and PEOU) as a function of user type (staff versus student) and training (contrasting before and after workshop data). This model allowed us to control for individual identity (i.e., repeated measures) as a random factor present in the pre- and post-workshop questionnaires. Using data collected in the follow-up questionnaires, we conducted Pearson's correlations to examine how attitudes and motivation translated into actual FOSS usage, three to six months after the intervention.

Results

Workshop – Immediate Impact

Our aim with Research Questions 1 and 2 was to assess differences between staff and students in terms of their attitude towards Zotero, and the impact that the workshop intervention would have on participants' attitude towards Zotero. Both staff and students were novices to this particular technology. The majority of participants reported that they were not familiar with reference management software in general (only two staff members and one student indicated that they were somewhat familiar with such technology). In the open-ended question (answered by twenty-six participants), most (N=20) described that they had never used this technology because they were simply unaware of its existence. A further six participants stated that they knew about the tools, but did not know how to use reference management software.

For all participants, the intervention appeared to significantly improve their attitude towards Zotero, and led to high intent ($4.80 + 0.47$) to use the software. PU (Figure 2a) increased significantly after the workshop: $SE = 0.1673$, $F_{1,70} = 28.017$, $P < 0.001$), as did PEOU (Figure 2b): $SE = 0.153$, $F_{1,70} = 8.172$, $P = 0.004$. However, there were differences in attitude between staff and student participants. Before and after the workshop students perceived Zotero to be less useful than did staff members ($SE = 0.175$, $F_{1,70} = 3.823$, $P = 0.02$), while staff members perceived it to be more difficult to use ($SE = 0.163$, $F_{1,70} = 5.340$, $P = 0.05$). This did not lead to any differences between staff and students in their behavioural intent to use Zotero ($W = 156$, $P = 0.779$).

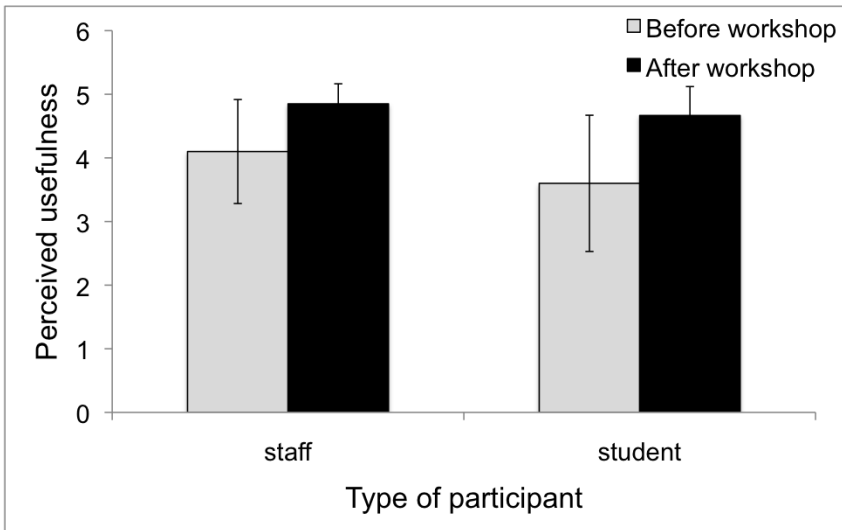


Figure 2a : Changes in perceived usefulness

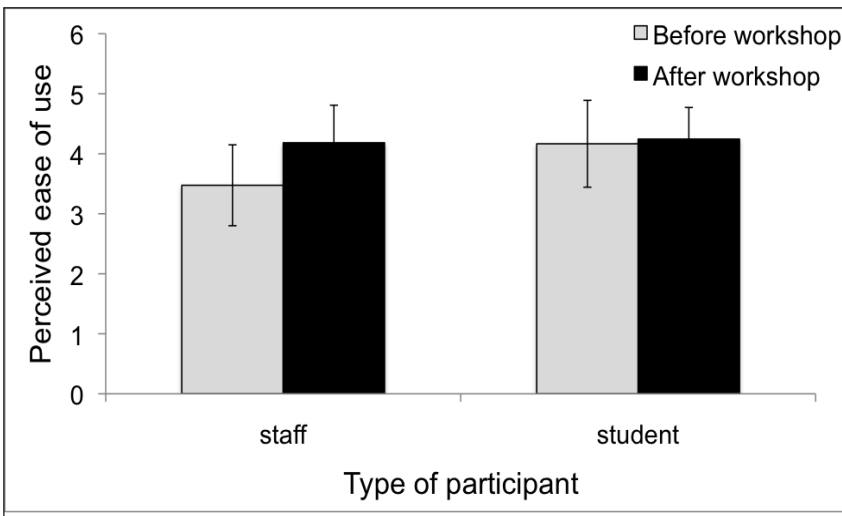


Figure 2 (a)&(b): Shows the Free and Open Source Software package, Zotero, over the course of an introductory workshop.

Workshop – Long-term Impact

Our goal for Research Question 3 was to assess how behavioural intent influenced participants' actual use of the technology. In the follow-up questionnaires, we found that 35.7 per cent of staff respondents and 66.7

per cent of student respondents were still using Zotero months after the workshop. These usage rates did not differ significantly between types of participant ($X_{21} = 1.05$, $P = 0.307$), and only PEOU significantly predicted how regularly respondents used the software ($t_{21} = 2.813$, $P = 0.010$). Reported behavioural intent ($t_{21} = 1.563$, $P = 0.133$) and PU ($t_{21} = 0.857$, $P = 0.401$) did not vary with usage patterns. Various reasons were indicated for the non-use of Zotero. Of those respondents who did not use Zotero ($N=9$), three reported that they had found another program that they preferred using, two indicated that they did not have any publications in progress and three noted that they had forgotten how to use the program. One individual reported that technical difficulties led him/her to stop using Zotero.

Discussion and Implications

These findings suggest that even a brief intervention such as a workshop can effectively improve the adoption and usage of novel open source software such as Zotero at universities in South Africa. We confirm other researchers' findings (Duong 2010; Ghosh and Glott 2007), that participants had a highly positive attitude towards the technology, describing the software as both useful and easy to use even at the start of the workshop. For all participants the training offered during the three-hour workshop improved their perceptions of FOSS. Importantly, these two distinct perceptions/attitudes differed between the lecturing staff and postgraduate students participating in this study, as staff members perceived the software as relatively more useful, but students perceived it to be easier to use. We therefore suggest that, in future interventions introducing FOSS to postgraduate students, presenters should emphasise the ways in which the software may be useful to the participants' work and studies. By contrast, introductory workshops with staff members need to focus on reducing their trepidation of ease of use, involving interactive 'hands-on' learning. Our study does not imply that staff members were fearful of the software, or digitally naïve: similar to lecturers at other South African campuses (Naude *et al.* 2010; Centre for Teaching and Learning 2013) our participants exhibited high levels of digital literacy, but profess a lack of technological skills that can specifically enhance their research and teaching careers. Simple interventions led by experienced users can, clearly, start to reverse this trend. The relatively intensive usage patterns of students versus staff participants cannot be ascribed directly to a generational divide in technology adoption (Prensky 2001), as students also differed from staff members in terms of external drivers: staff members were not constantly tasked with the writing of reports and papers, while students had to practise regular academic writing in all of their coursework.

The Technology Acceptance Model was useful in predicting actual usage patterns, rather than simply the intention to use the novel technology (Ursavaş 2013). The workshop improved the software's perceived ease of use, which also acted as significant predictor of actual usage three to six months after the intervention, similar to Davis's (1986) findings. These results demonstrate the potential effectiveness of a single intervention to instigate the use of novel, useful software on a rural African campus. In contrast to a recent study on the challenges surrounding FOSS in South African libraries (Hoy and Koopman 2008), we have found that technological novices can be swayed and convinced to use technology, if its perceived usefulness and ease of use are high enough. Currently, free reference management software is still used to a much more limited extent by researchers in African countries than their counterparts in developed nations (Mendeley Ltd 2012). However, with Internet-based digital literacy becoming common amongst South African academics and students (Naude *et al.* 2010; Walton and Donner 2012), the time may be right for a deliberate, wider scale introduction of free software that can help sift through the abundance of information now available to researchers. Programs such as Mendeley and Zotero could be an excellent starting point for the wider introduction of FOSS at South African higher education institutions.

Conclusion

Our study highlights the positive attitude amongst lecturing staff and postgraduate students towards Zotero, and suggests practical pathways for the introduction of similar software on South African university campuses. We recommend an emphasis on software usefulness when training students, and practical training to ease the perception of usage difficulty for both staff and students. Following on a broader request for face-to-face technology training at the University of the Free State (Centre for Teaching and Learning 2013) we recommend sessions similar in duration to the workshops conducted at the Qwaqwa campus, since this time investment allows users to get direct experience with the technology, and thus reduces the trepidation regarding actual usage. Brief follow-up sessions may also be fruitful, in particular if goals are set during the first workshop. Further, our application of TAM has demonstrated that, at least for this sample, the model could successfully predict user behaviour. This suggests that future studies on adoption of novel technology in South Africa's tertiary institutes may be able to use TAM as a useful analysis and predictive tool.

Acknowledgements

Thanks to the Qwaqwa Centre for Teaching and Learning for financial support and inspiring scholarly teaching, in particular Dr Elize Smuts. We are grateful to Prof. Annette Wilkinson for a critical reading of an earlier draft of this manuscript and an anonymous reviewer for valuable comments.

Note

1. Available at http://www.zotero.org/static/videos/zotero_1_5_cast.flv.

References

- Bennett, S., Maton, K., and Kervin, L., 2008, 'The "digital natives" debate: A critical review of the evidence', *British Journal of Educational Technology*, No. 39, pp. 775–86.
- Brown, C., and Czerniewicz, L., 2010, 'Debunking the "digital native": beyond digital apartheid, towards digital democracy', *Journal of Computer Assisted Learning*, No. 26, pp. 357–69.
- Centre for Teaching and Learning, 2013, *Digital Identity of UFS Academic Staff 2013*, Bloemfontein, South Africa: University of the Free State.
- Davis, F. D., 1986, *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results*, PhD thesis, Massachusetts Institute of Technology.
- Davis, F. D., 1989, 'Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology', *MIS quarterly*, pp. 319–40.
- Davis, F. D., and Venkatesh, V., 1996, 'A critical assessment of potential measurement biases in the technology acceptance model: three experiments', *International Journal of Human-Computer Studies*, No. 45, pp. 19–45.
- Duong, K., 2010, 'Rolling out Zotero across campus as a part of a science librarian's outreach efforts', *Science and Technology Libraries*, No. 29, pp. 315–24.
- Farkas, M., 2012, 'In practice. Tools for optimal flow: Technology-enabled research workflows', *American Libraries*, No. 43, pp. 23–23.
- Ghosh, R. A., and Glott, R., 2007, *Free/Libre and Open Source Software: Worldwide impact study*, United Nations University.
- Hoy, G., and Koopman, M. S., 2008, 'Are Free and Open Source Software (FOSS) solutions a viable option for academic libraries in South Africa?', *Innovation*, No. 36, pp. 55–63.
- James, J., 2003, 'Free software and the digital divide: opportunities and constraints for developing countries', *Journal of Information Science*, No. 29, pp. 25–33.
- Jones, C., Huang, R., and Spector, J. M., 2012, 'The new shape of the student', *Reshaping Learning*, Berlin: Springer.
- Krooden, E. T., 2004, 'Teaching Information Literacy Courses in Southern Africa: Lessons Learned in Training on Constructing Personal Bibliographic Databases', *Journal of Education for Library and Information Science*, No. 45, pp. 221–8.

- Mendeley Ltd, 2012, *Mendeley's global research report*. Available online at <http://www.mendeley.com/global-research-report/>. Accessed on 16 February 2014.
- Mutula, S. M., 2005, 'Peculiarities of the digital divide in sub-Saharan Africa', *Program: Electronic library and information systems*, No. 39, pp. 122–38.
- Naude, F., Rensleigh, C., and Du Toit, A. S. A., 2010, 'Using the open Web as an information resource and scholarly Web search engines as retrieval tools for academic and research purposes', *SA Journal of Information Management*, No. 12, p. 6.
- Neil, S., 2009, 'The digital native – myth and reality', *Aslib Proceedings*, No. 61, pp. 364–79.
- Park, N., Roman, R., Lee, S. and Chung, J. E., 2009, 'User acceptance of a digital library system in developing countries: An application of the Technology Acceptance Model', *International Journal of Information Management*, No. 29, pp. 196–209.
- Prensky, M., 2001, 'Digital Natives, Digital Immigrants', Part 1, *On the Horizon*, No. 9, pp. 1–6.
- Schilling, L. S., 2005, 'Publish or Perish: Writing Under Pressure', *Pediatric Nursing*, No. 31, pp. 234–6.
- Singh, A. M., 2004, 'Bridging the digital divide: the role of universities in getting South Africa closer to the global information society', *SA Journal of Information Management*, p. 6.
- Straub, D., Keil, M. and Brenner, W., 1997, 'Testing the technology acceptance model across cultures: A three country study', *Information and Management*, No. 33, pp. 1–11.
- Ursavaş, Ö. F., 2013, 'Reconsidering the role of attitude in the TAM: An answer to Teo (2009) and Nistor and Heymann (2010), and Lopez-Bonilla and Lopez-Bonilla (2011)', *British Journal of Educational Technology*, No. 44, pp. E22–E25.
- Walton, M., and Donner, J., 2012, 'Public access, private mobile: The interplay of shared access and the mobile Internet for teenagers in Cape Town', *Global Impact Study Research Report Series*, Cape Town: University of Cape Town.
- Zhang, Y., 2012, 'Comparison of select reference management tools', *Medical Reference Services Quarterly*, No. 31, pp. 45–60.



La gouvernance des universités au Sénégal : une grande réforme, mais pas une rupture

Diène Colly Ousseynou Diouf*

Résumé

Le présent article propose une réflexion sur la continuité au niveau de la gouvernance des universités au Sénégal avec la création de trois nouvelles universités, et sur les différentes stratégies de gestions qui s'y rattachent. En effet, les stratégies de mise en œuvre des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) utilisées par les différentes universités du Sénégal et l'introduction du système Licence-Master-Doctorat (LMD) peuvent s'expliquer à travers la genèse de ces organisations, mais aussi l'hétérogénéité des modes de gouvernance. L'objectif de cette recherche consiste à tenter de rendre compte de ces dynamiques de stratégies selon les universités. Ce travail porte sur la compréhension des stratégies et du mode de fonctionnement de chaque université, mais aussi sur les modes de gouvernance des universités dans leur ensemble et leurs effets, avant d'aboutir à des propositions. Cette recherche repose sur des études de cas des universités du Sénégal afin de voir les conséquences de la diversité de modes de fonctionnement des universités du Sénégal. Des données secondaires ont d'abord été recueillies ; 41 entretiens semi-directifs ont été conduits, puis 12 ont été retenus et soumis à une analyse qualitative.

Mots clés : gouvernance, universités publiques, enseignement, organisations.

Abstract

The present article proposes a reflection on the notion of continuity in the governance of universities in Senegal with the creation of 3 new ones ; and correlatively on the dimension of different management strategies related to it. Indeed, implementation of Information and communication

* Enseignant-Chercheur, Département Économie-Gestion, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal. E-mail : odiouf@univ-zig.sn ; dioufousin@yahoo.sn

technology for education ICTE strategies used by different universities of Senegal and the introduction of the Licence-Master-Doctorat LMD system can be explained through the genesis of these organizations, but also the diversity of governance. The objective of this research is to try to realize, these dynamic strategies implemented depending on the university. This is from the first of the differences in the statutes and operational modes of Senegalese universities, to explain this diversity strategy. This work therefore focuses on an understanding of the strategies and mode of functioning of each university ; But also on the modes of governance of the universities as a whole and their effects, to come up with proposals. The research is based on case studies of Senegalese universities, to give to see the consequences of this mode of diversity of Senegalese universities. Secondary data were first collected. 41 semi-structured interviews were conducted, and 12 were selected and subjected to qualitative analysis.

Keywords: Governance, Public Universities, Education, Organizations.

Introduction

L'enseignement supérieur en Afrique et dans le monde en général rencontre des difficultés de toutes sortes. Les universités, en particulier, sont confrontées à des problèmes d'ordre financier, ou de planification stratégique, de structure, et donc d'organisation. Ces problèmes sont liés à l'évolution du monde du savoir, à la massification de l'enseignement supérieur, au manque de ressources financières, mais aussi aux réformes successives qui en découlent.

Les universités sont un bon exemple des difficultés à concevoir et à mettre en place un management stratégique dans les institutions publiques. L'enseignement supérieur a tous les éléments qui justifient le fait d'être un service public. C'est un facteur de croissance, ce qui peut justifier l'intervention de l'État. C'est un facteur de justice sociale, ce qui justifie les moyens affectés à la massification et à la démocratisation.

L'enseignement supérieur au Sénégal n'échappe pas à ces nombreux et sérieux problèmes, à tous points de vue. En juin 2001, le nouveau gouvernement sénégalais projette une expansion spectaculaire de l'enseignement supérieur au Sénégal, rompant ainsi avec les accords économiques précédents qui avaient considérablement réduit ce secteur.

Le rôle des universités est de répondre aux demandes de formation, de diffusion de connaissances, de recherche exprimées par chacun des acteurs de son environnement (Côme 2007) et par l'environnement lui-même. De ce fait, l'évolution de la démographie des étudiants, les modalités de leur orientation, leurs attentes, l'incertitude juridique, les enjeux mondiaux, la croissance des réseaux, les regroupements, mais aussi les changements

technologiques dans la relation pédagogique induits par la généralisation des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), ainsi que l'instauration du système Licence-Master-Doctorat (LMD) en constituant de bons exemples. Pour ce dernier l'enjeu sera de s'approprier le processus de Bologne, c'est-à-dire de l'adapter au contexte local en tenant compte de ses dysfonctionnements (Goudiaby 2009).

Cependant, au Sénégal, peut-on parler d'un mode de gouvernance pour les universités dans la mesure où les statuts juridiques et institutionnels des « anciennes universités » comme l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) et l'Université Gaston Berger de Saint Louis (UGB) ne sont pas les mêmes que celui des « nouvelles universités » à savoir l'Université Alioune Diop de Bambey (UADB), l'Université de Thiès (UDT) et l'Université Assane Seck de Ziguinchor (UASZ) ? Les premières sont administrées par un recteur et une assemblée de l'université et les nouvelles par un recteur aussi, mais avec un conseil d'administration (même s'il tarde à être mis en place) ; d'où la multitude de stratégies de mise en œuvre concernant le LMD ainsi que les TICE.

Ce système ne doit-il pas être réorganisé ou au moins mieux organisé autour de responsables de l'enseignement supérieur en général, et en particulier des universités ; ceci en même temps que la révision du mode de gouvernance de ces universités ? La gestion en singletons, bannie partout ailleurs, doit y disparaître pour une mise en place cohérente et harmonisée du système LMD et des outils comme les TICE.

De plus, les problèmes de gouvernance et les contraintes que rencontrent les institutions publiques sont exacerbés dans les universités. Le poids de l'histoire, la permanence des disciplines, notamment la nécessité d'associer les étudiants et les autres acteurs à la gestion des universités ne simplifient pas la mise en place d'un management stratégique.

Encore faut-il disposer, pour piloter efficacement, d'un même référentiel... Comment rapprocher des angles de vue différents ? Une réflexion approfondie à propos de la mesure de la performance, de la définition des indicateurs clés, de la constitution des tableaux de bord de pilotage s'impose au gestionnaire qui tente de trouver un « référentiel commun ». Par la suite, nous éclaircirons tous ces points que nous jugeons importants pour mieux comprendre le cadre d'analyse de la notion de gouvernance.

La principale conjecture consiste ici à décrire comment les modes de gouvernance dans les différentes universités du Sénégal permettent d'expliquer les différences dans la mise en œuvre des TICE et l'instauration du système LMD et montre leurs volontés de s'adapter à un monde de l'éducation en mutation. Cependant, ne s'agit-il pas simplement d'un profond changement plutôt que d'une rupture par rapport au passé d'une gouvernance universitaire

copiée sur celle de la France ? Il convient maintenant d'asseoir notre démarche de production de connaissance pour donner de la consistance à un raisonnement de type abductif afin d'établir un diagnostic des structures de gouvernance, permettant de comprendre les dysfonctionnements afin d'y remédier. Nous avons donc essayé de légitimer nos recherches par un recours à l'étude de cas comme stratégie d'accès au réel.

Nous présenterons d'abord, le cadre théorique et conceptuel de la gouvernance des universités ; ensuite, nous parlerons de l'évolution et de la diversité des modes de gouvernance des universités au Sénégal ; et enfin, nous montrerons l'approche méthodologique et historique de la collecte, mais aussi de l'analyse, des résultats et recommandations.

Le cadre théorique et conceptuel

L'analyse de la situation des universités fait ressortir la double conception de l'université : haut lieu du savoir, de la recherche d'une part, milieu de formation des cadres moyens et supérieurs d'autre part.

L'histoire de l'enseignement supérieur au Sénégal, comme dans plusieurs pays d'Afrique anciennement colonisés, est profondément lié à celui de la colonisation (Affa'A 2002 ; Goudiaby 2014) et la première université sénégalaise est créée en 1957. Mais la gouvernance des universités n'a été abordée que très récemment.

Le terme même de gouvernance présente une signification polyvalente et appartient à plusieurs sciences sociales contemporaines, notamment la science économique et la science politique. Les sources du discours sur la gouvernance sont variées ; on peut prendre des exemples dans des domaines différents : de la politique et de l'administration publique, du management (*corporate governance*), des affaires internationales (*global governance*), des politiques de développement (*good governance*).

Se référant globalement à l'exercice du pouvoir, le terme de gouvernance désigne, que ce soit dans le domaine de la firme ou de l'État, non seulement l'action des organes exécutifs, mais aussi des assemblées ou les organes de jugement.

La gouvernance des organisations

La notion de gouvernance a toujours trouvé écho dans les cercles académiques (Dewey 1930) avec une multitude de travaux sur l'analyse des politiques publiques mettant plus tard en avant le terme de *Governance* qui a fait son apparition en 1976 dans un article de l'ouvrage de March et Olsen (*Ambiguity and Choice in Organizations*) consacré à la gestion des universités : « University

Gouvernance ». Mais c'est véritablement dans les années quatre-vingt-dix que le terme gouvernance connaîtra une troisième vie (Maron 2005) ; il est sorti de l'obscurité et son utilisation dans les discours sur l'organisation sociale s'est développée.

L'étude des universités a été largement influencée par les analyses issues du secteur privé. Winston (1997) identifie les différences fondamentales qui existent entre les universités et les entreprises privées, afin d'éclairer le fonctionnement de ces organisations publiques à l'aune des théories de la firme. Pour ce faire, il base son analyse sur l'approche développée par Hansmann (1980), qui définit les universités à partir de la contrainte de non-distribution selon laquelle les organisations à but non lucratif peuvent réaliser des profits, mais ne peuvent pas les distribuer à ceux qui les contrôlent, ces organisations n'ayant pas de propriétaires en tant que tels (Biot-Paquerot 2006:2).

Il y a ici d'un côté l'État (qui finance quasi totalement le budget), à travers le ministère de l'Enseignement supérieur, et de l'autre côté, l'université avec à sa tête le recteur nommé par l'État. Ce qui nous renvoie à la délégation de pouvoir et donc la relation d'agence (Jensen & Meckling 1976), eu égard au principe de l'autonomie des universités.

Cet ensemble de délégations que l'on va retrouver dans la mise en œuvre de dispositifs structurels et organisationnels nécessite donc une double relation en termes de transmission d'informations : la « descendante ou top down » qui permet de donner des « ordres ou des procédures » et donc de déléguer (on retrouve souvent ici les procédures de déclinaisons des programmes et des budgets associés) et l'« ascendante ou Bottom up » qui permet de rendre compte (reporting), de contrôler. Un « bon » système de contrôle (descendant et ascendant) relève fréquemment, en termes théoriques, de cette relation d'agence, et est supposé apporter une bonne « gouvernance ». Il en découle souvent une recherche constante « de plus en plus et de meilleure information » et donc de mise en œuvre de TIC adaptées (Sépari, Solle & Le coeur 2014:172).

Or la mise en œuvre des TCI et l'instauration du système LMD n'ont pas été décidées au même moment et encore moins par une même direction ou un même ministère.

Pour T. Côme et G. Rouet (2003), l'autonomie de prise de décision par le jugement d'un professionnel concerne ainsi la plupart des missions de *front office* (enseignement, évaluation, recherche, valorisation) le mettant en prise avec les usagers de son université, mais elle reste limitée par la réglementation (de la loi à la réglementation des examens adoptée par l'établissement) et les moyens qui leur sont affectés. Cependant il faut tenir compte de tous les acteurs et composantes de l'université qui sont nombreux.

Dans ce travail de recherche, nous regroupons toutes les parties prenantes (Freeman 1994) pour la gouvernance des universités : l'État, les enseignants, les apprenants, l'administration universitaire en général, les parents, la collectivité, etc.

D'un point de vue démocratique, le modèle privilégié de gouvernance (Côme & Rouet 2003), devrait être de type *stakeholder*. Cela correspond d'ailleurs, depuis 1968, à « la demande faite par les étudiants et les assistants, pour que soit instaurée au sein de l'université une réelle démocratie participative » (Neave 2003:401). Comme le précise Biot-Paquerot (*op. cit.*:3), « la *stakeholder theory* permet d'introduire la recherche d'intérêts de différentes parties prenantes dans le processus de prise de décision au sein d'organisations comme les universités ».

La gouvernance des universités

Comme le résume Guy Rocher (1990:182-184) :

Le sens de l'université se trouve dans les trois fonctions traditionnelles que sont : *enseignement, recherche, service à la collectivité*, mais selon les époques et les circonstances, elle l'assume différemment, dans un contexte et des conditions qui évoluent et se transforment. [...] Il importe de réfléchir sur quelques-uns des défis du présent et du proche avenir auxquels doivent et devront répondre les universitaires. L'université doit aujourd'hui se préoccuper du transfert et de la valorisation des savoirs qu'elle produit.

Ainsi que le soutient Ramzi Maamer (2006:9) : « Ce caractère spécifique de l'université, en tant qu'organisation qui fait partie de la sphère publique, révèle la différence fondamentale entre ce type d'organisation (logique non marchande) et l'entreprise (logique marchande). »

Cette notion de gouvernance qui s'est imposée progressivement dans le champ de l'enseignement supérieur est en lien direct avec la montée des exigences qui lui sont adressées. Exigences ou injonctions qui sont au demeurant contradictoires. La gouvernance universitaire désigne « l'ensemble des structures, processus et activités qui sont mobilisés dans le cadre de la planification et de la gestion des personnes travaillant dans le secteur tertiaire de l'éducation » (Groupe international de recherche sur la gouvernance universitaire en zone UEMOA 2008-2009). La notion de gouvernance est utilisée à deux niveaux distincts : architecture du système éducatif et modalité de direction, voire de gestion des établissements (ici au sens de gouvernance d'entreprise) ; niveau qui nous intéresse dans cet article.

La gouvernance « s'intéresse ainsi non seulement à la répartition des pouvoirs au sein de l'organisation, mais aussi aux différentes logiques d'actions, aux

modes de coopération ainsi qu'aux processus de décisions des acteurs concernés par ces pouvoirs » (Leroux & Pupion 2012). La structure gouvernementale d'une université au Sénégal rassemble le rectorat à la tête, la direction d'UFR qui gère les départements, les instances délibératives et consultatives (le conseil d'administration ou conseil de l'université, le conseil des études et de la vie universitaire et le conseil scientifique qui sont autonomes), ainsi que l'appareil administratif des services centraux (secrétaire général, responsable administratif, etc.) qui dépendent du rectorat. Elle n'échappe donc pas à la logique architecturale de l'organigramme des universités en général, avec ce que cela comporte comme intérêts divergents et résultats difficilement mesurables.

Cependant, les ressources étant de plus en plus rares, avec de nombreux objectifs à atteindre pour des performances difficilement mesurables, cette approche est en lien avec :

« Les divers points de vue, développés depuis les années 1970, sur l'organisation des universités : des anarchies organisées (Cohen & March 1974), des systèmes faiblement liés, organisations dont la stabilité de fonctionnement tient à l'indépendance de sous-unités dans la poursuite de leurs objectifs propres, et qui se caractérisent par des processus de décision autonomes et auto régulés » (Weick 1976), des bureaucraties professionnelles (Mintzberg 1979) ; (Goy 2012:4).

En effet, pour caractériser le mode de fonctionnement des universités, Cohen, March et Olsen (1972) avaient déjà formulé le modèle de la poubelle et développé le concept « d'anarchie organisée » dans lequel différents buts difficiles à concilier sont poursuivis par des acteurs impliqués dans des processus finalement peu connus et compris par les autres acteurs non impliqués dans ces processus. Les chercheurs universitaires par exemple ont un statut qui leur confère une autonomie importante et ont une grande liberté quant au choix des recherches qu'ils souhaitent entreprendre.

Chaque université dispose d'un ensemble d'actifs construit au travers des activités passées : les activités de recherche et de formation qui ont conduit à l'accumulation de compétences spécifiques dans certaines disciplines, les activités de valorisation qui ont permis de développer des ressources spécifiques liées à la connaissance des entreprises et des marchés, à la constitution de réseaux. Le développement et la valorisation de la recherche reposent sur des prestations spécifiques à chaque université, à chaque laboratoire et à chaque équipe de recherche. [...] Une fois intégrées dans un environnement politique et économique dont elles dépendent davantage et qui se compose de nouvelles organisations, les universités se voient forcées d'adopter des logiques de gestion plus stratégiques, c'est-à-dire de tenter de concilier toute une nouvelle série d'exigences d'ordre environnemental, économique, politique, social et technologique (Mailhot & Schaeffer 2007).

Thomas Lamarche (2006), propose d'analyser ces transformations de l'enseignement supérieur comme exemplaires des tensions entre deux conceptions socio-économiques de l'éducation. Une première conception privilégie l'éducation en tant qu'institution intégrée à l'État avec un rôle public et politique. L'éducation est considérée alors comme une forme institutionnelle. La seconde conception envisage l'éducation du point de vue d'une logique d'organisation, il s'agit alors de traiter de questions d'efficacité et de performance.

C'est pour cela que l'idée selon laquelle l'université est à la fois une institution (devant contribuer au maintien et à la diffusion de valeurs), mais en même temps une administration (tenue de remplir les missions assignées par l'État), avec corps professionnels (fondés sur l'appartenance à des disciplines d'enseignement et de recherche) et personnels administratif et technique, et une forme d'entreprise (Goy 2012) fait penser qu'elle est une organisation complexe. On peut comparer l'université aux municipalités, dans la mesure où il n'existe pas de relation hiérarchique entre les différents acteurs ; avec une cohabitation des unités relativement autonomes dans leur gestion. Le recteur par exemple, n'a en principe aucune influence sur les directeurs d'UFR ; il peut toutefois, leur refuser la délégation de signature.

Une tendance essentielle est le déplacement des règles de procédure vers des normes de résultats. C'est notamment par les contraintes exercées sur les équipes de direction et particulièrement les recteurs, que le changement se produit, et qu'on parle d'efficacité, de performances, de résultats, etc.

La mesure de ces performances est partie intégrante d'une montée de la vision organisationnelle des systèmes éducatifs en général évoquée plus tôt, et des universités en particulier. La gouvernance entre ainsi dans l'université par la qualité, notion qui est elle-même importée du domaine industriel (Normand 2004). D'ailleurs, désormais, dans les universités publiques et privées sénégalaises, l'Autorité nationale pour l'assurance qualité pour l'enseignement supérieur (ANAQSUP) impose un système d'évaluation et d'accréditation des curricula et des modèles de gouvernance universitaire. Cela suit la logique que les chantiers de l'évaluation, ou le contrôle de la gestion (Bollecker 2013) et de la gouvernance imposent à l'échelle internationale. Une analyse micro se développe en économie et en sociologie, traitant notamment de la question essentielle de l'évaluation et de la gouvernance des institutions éducatives (Musselin 2001).

La contradiction entre les fonctions institutionnelles que l'éducation assume et la dynamique d'organisation (voire de firme) qui se dessine dans la gouvernance des établissements de formation est centrale pour la compréhension des transformations en cours :

Une littérature sur le management institutionnel de la nouvelle production du savoir s'est développée depuis, et s'est intéressée autant aux conditions de possibilités de la recherche qu'à sa dimension administrative. La réflexion qui sous-tend cette littérature se déploie concrètement dans la gouvernance des universités (Mailhot 2005:2).

Ainsi :

La communauté universitaire est très ouverte et réceptive face à de nouvelles idées. Cette ouverture ainsi que les compétences que possèdent les membres de l'institution sont d'ailleurs des atouts qui poussent les industriels à se tourner vers les universités pour résoudre des problèmes liés à l'innovation (Mailhot 2007:8).

L'université au Sénégal : évolution, modèles et stratégies de fonctionnements

L'université est traditionnellement composée de plusieurs facultés qui sont relativement autonomes en matière d'activités d'enseignement et de recherche. Certaines facultés sont habituées à mener plusieurs réformes pédagogiques, d'autres moins. D'où l'importance de l'expérience acquise en matière de changement ou de la culture propre à certaines facultés.

Le rythme de changement peut être différent entre chaque faculté au sein d'une même université. Ceci « confirme l'intérêt de prendre en compte et d'intégrer différentes temporalités organisationnelles dans la gestion des changements organisationnels majeurs » (Vas & Lejeune 2006:15). Laroche (1991) insiste sur la présence de sous cultures au sein des organisations, se basant sur l'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle et à une unité organisationnelle spécifique.

Nous avons choisi dans ce travail de recherche de parler davantage des TICE, car leur introduction a posé des problèmes d'efficacités et de cohérence en plus de celui de l'appropriation, en fonction des universités ; mais aussi du système LMD qui n'a pas été adopté au même moment, même en interne parfois.

Pour Alain Vas et Christophe Lejeune (*op. cit.*:11), il y a une pression à changer « qui apparaît comme relativement incompatible avec un des traits culturels de l'université étudiée : la stabilité » ; ensuite, « la pression au changement propre à l'environnement politique qui crée des tensions et pousse les agents du changement à questionner la nécessité de l'urgence ». Enfin, autre facteur pris en compte par les professeurs interrogés, les moyens financiers insuffisants pour atteindre les objectifs de la réforme – ce qui est valable pour les universités sénégalaises.

Mais il y a d'abord un processus de communication et d'explication pour obtenir l'implication des acteurs et aboutir à une appropriation de leur part. Il faut que les objectifs soient clairement définis et bien expliqués. D'où l'importance d'un processus plus inductif, bottom-up, partant de la base. Selon plusieurs travaux sur le changement organisationnel à grande échelle, les risques d'échec lors de la mise en place de changements majeurs sont élevés, particulièrement pour ceux imposés par le sommet.

L'évolution du système universitaire au Sénégal

Dès 1817, fonctionnait à Saint-Louis la première école française, mais, c'est en 1918 que fut créée l'École de Médecine de Dakar, première ébauche d'un enseignement universitaire dans l'Afrique de l'Ouest. Le 24 février 1957 a eu lieu la fondation officielle de l'université de Dakar, rattachée aux universités de Paris et de Bordeaux, qui comprenait quatre écoles : l'école supérieure de droit, l'école préparatoire de médecine et de pharmacie, l'école supérieure des sciences et l'école supérieure des lettres. Son régime d'études, de programmes et de conditions d'attribution des diplômes d'État était le même que celui qui était en vigueur dans la France métropolitaine. De plus, son corps enseignant était essentiellement constitué de métropolitains détachés à Dakar. Enfin, les directeurs étaient nommés, et non soumis à l'élection, par l'autorité coloniale. L'Université de Dakar sera donc fondée en tant que 18^e université française.

La première université sénégalaise et de l'Afrique de l'ouest francophone voit le jour en février 1957. Il s'agit de l'université de Dakar qui en 1987 devient l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. En 1990, le Sénégal se dote de sa deuxième université publique : l'Université Gaston Berger de Saint-Louis située au nord du pays à 250 km de Dakar. Elle incarne une université financée quasi exclusivement par l'État, ensuite, répondant à des problématiques locales à travers les formations et les spécialisations mises en place.

Conformément aux dispositions des textes régissant la création et la gestion de l'UGB, elle est administrée comme l'UCAD du point de vue administratif. Cependant, elle avait fait l'option de mettre en place des unités de formation et de recherche (UFR) à la place des facultés et d'instaurer un enseignement sur la base d'unités de valeurs « UV », sauf en sciences juridiques et politiques, qui permettaient de mieux apprécier les niveaux de connaissance des étudiants soumis à une évaluation permanente. Ces enseignements se voulaient professionnels pour faire face à la demande du marché du travail.

Le principe de l'autonomie des universités est très usité. La sélection des primo-rentrants se fait en très grande partie en fonction de la capacité d'hébergement. La politique de l'institution est de loger tous les étudiants

pour favoriser les conditions de travail. Ainsi, l'Université Gaston Berger a accueilli près de 5 000 étudiants jusqu'en 2012 tandis que l'université de Dakar avait dépassé de loin sa capacité d'accueil.

La nouvelle carte universitaire : un projet d'extension de la carte universitaire a été mis en place avec la construction de nouvelles universités depuis 2001 au Sénégal. Ce projet visait à accroître et à diversifier et étendre l'offre de formation supérieure dans les universités régionales ouvertes à la rentrée 2006-2007 : à Ziguinchor, à Thiès et à Bambey. On limita ainsi la sédentarisation des étudiants, tout en installant des structures de proximité qui participent efficacement au désengorgement de l'UCAD de Dakar (qui en 2006-2007 comptait plus de 55 000 étudiants, contre 1 018 en 1961, 25 000 en 1993, alors qu'elle fut pensée pour en accueillir 3 500 – avec des agrandissements elle peut en accueillir jusqu'à 15 000).

Les régions de Ziguinchor et de Kolda (au sud) font partie des trois régions du Sénégal qui ont le taux brut de scolarisation le plus élevé. L'ouverture de l'Université de Ziguinchor devenue UASZ, c'est-à-dire l'Université Assane Seck de Ziguinchor, se justifie amplement comme structure dynamique de proximité pour répondre aux besoins de son environnement économique et social, mais constitue, aussi, eu égard à sa position géographique, un axe stratégique d'intégration sous-régionale.

Pendant ce temps, UGB la seconde université, comptait déjà près de 4 000 étudiants. Si la pratique du *numerus clausus* lui permet d'obtenir de meilleurs résultats, elle subit néanmoins certaines pressions et son campus pédagogique commence lui aussi, à saturer. De ce fait, son effectif a commencé à augmenter depuis 2013.

Cependant, UASZ, comme toutes les autres universités publiques, en dépit d'une autonomie des universités prônée, dépend directement de l'État via le ministère de l'Enseignement supérieur. Cet établissement est géré en revanche selon un mode innovant (à travers ses statuts) dans le sens où, selon l'article 7 relatif aux organes de l'université, il est administré sous la tutelle du ministre chargé de l'Enseignement supérieur par un conseil d'administration, un recteur et un conseil de gestion. À ces organes sont adjointes les commissions suivantes : la commission des études et de la vie de l'université ; la commission de la recherche, de la coopération et des relations avec le monde professionnel.

Toujours selon les statuts, et c'est là où réside la nouveauté, ce conseil d'administration est présidé à titre gracieux par une personnalité extérieure à l'UASZ, ayant une grande crédibilité au niveau national ou international, de réelles capacités dans la recherche et la mobilisation de moyens financiers et matériels, et dotée d'une grande expérience dans des fonctions étatiques, privées

ou communautaires. Le président du conseil d'administration est nommé par le président de la République pour un mandat de trois ans, renouvelable une fois. Il est assisté d'un vice-président nommé par le ministre chargé de l'Enseignement supérieur sur proposition du conseil d'administration, choisi parmi ses membres extérieurs à l'université, pour un mandat de trois ans, renouvelable une fois.

Cependant, en réalité, le recteur est nommé par le président de la République pour une période de trois ans, renouvelable, mais ne peuvent être nommé recteur que les membres de l'enseignement supérieur et professeurs titulaires. Le recteur (appelé ailleurs président de l'université) qui gère tout est l'ordonnateur de crédits. Il assure le rôle du président du conseil d'administration puisque la mise en place de ce dernier n'existe pour le moment que dans les textes étant donné qu'il n'a toujours pas été nommé.

Pour les nouvelles universités, dans l'exercice de ses fonctions, le recteur est assisté et est suppléé en cas d'absence ou d'empêchement par des vice-recteurs : le vice-recteur chargé de la commission des études et de la vie de l'université et le vice-recteur chargé de la commission de la recherche, de la coopération et des relations avec le monde professionnel, qui sont nommés actuellement sur sa proposition. Concernant le conseil de gestion, il appuie le recteur qui le préside dans la gouvernance de l'université. Il comprend les vice-recteurs, les directeurs d'UFR, le secrétaire général.

Les différentes stratégies LMD et TICE des universités

Le retrait de l'État, l'ancienneté des textes qui régissaient les universités, le principe de l'autonomie des universités et l'activisme de la Coopération et des privés, peuvent expliquer ainsi le caractère désarticulé des projets d'introduction d'Internet, la dispersion des initiatives (comme l'introduction du système LMD), et le manque de synergie entraînant une forte dissymétrie au sein de l'université, avec des structures fortement équipées et d'autres totalement dénuées d'infrastructures.

Cependant :

L'action étatique en la matière se fait ainsi au compte-gouttes, en fonction des revendications des étudiants ou enseignants, acteurs-usagers qui interviennent de façon dynamique dans la mise à l'agenda d'Internet. Ainsi, l'initiative autour d'Internet est plutôt le fait d'acteurs comme les agences de coopération internationale qui interviennent dans la mise en œuvre des projets autour d'Internet, soit en les finançant, soit en assurant la maîtrise d'œuvre en partenariat avec les structures universitaires impliquées (Seck 2004).

Dans d'autres cas, comme pour les nouvelles universités ou celle de Saint-Louis, c'est plutôt une initiative venue « d'en haut », mais reste à savoir si cela a

été suivi et géré de façon dynamique et surtout appuyé financièrement. Il s'agit ici de voir comment se sont mises en place, à travers les différents acteurs qui intervenaient, les stratégies d'introduction des TICE, mais aussi du système LMD dans les établissements d'enseignement supérieur publics du Sénégal.

Le Sénégal se retrouve donc de fait, avec cinq universités publiques, avec comme autorité de tutelle, l'État, via le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Cependant, et malgré l'existence de la direction de l'enseignement supérieur, qui est censée superviser le tout, ou en tout cas avoir sous sa tutelle toutes ces universités, nous sommes dans un système où cohabitent plusieurs fonctionnements. Ces organisations universitaires n'ont ni les mêmes genèses, ni les mêmes statuts et décrets de créations les régissant, encore moins mêmes modes de fonctionnement. Ainsi, on assiste à une coexistence des universités, sans réelle coordination du fait du principe de l'autonomie, sans réglementations communes ou accords.

De fait, peut-on envisager, au regard des différentes évolutions des systèmes de formation et de recherche, que les systèmes nationaux puissent développer « librement » leur action sans être soumis à une logique nationale, ou au moins une coordination ?

La relative acceptation du LMD par les acteurs locaux résulte de deux facteurs : les différentes stratégies adoptées dans la mise en œuvre de la réforme et le caractère même de celle-ci. Dans cette mise en œuvre, deux éléments méritent d'être notés : la stratégie du « basculement progressif » (chacun prend le train à son rythme, ne rentrent dans les réformes que les écoles, facultés et UFR qui sont prêtes) et la démarche participative modulée (il s'agit de faire participer les différentes composantes de l'université à différents niveaux de l'élaboration de la réforme). De cette démarche procède une implication plus ou moins continue des différentes composantes.

C'est dans un contexte de précarisation de la recherche scientifique (dû au manque d'accès à une documentation fournie, mais aussi à des problèmes de publications internationales et donc de visibilité) dans les milieux de l'enseignement supérieur qu'Internet et la nécessité d'un nouveau dispositif ont entraîné, comme les FOAD (Formation ouverte à distance) dans les années quatre-vingt-dix, une véritable dynamique de connexion et d'implantation des TICE dans les universités Cheikh Anta Diop de Dakar et Gaston Berger de Saint-Louis, portée par toute une série d'acteurs. Mais qu'en est-il de la stratégie des nouvelles universités ? Notre questionnement face à ce déploiement est : comment à travers les différents acteurs qui intervenaient, se sont mises en place les stratégies d'introduction des TICE dans les établissements d'enseignement supérieur publics du Sénégal, mais aussi l'instauration du système LMD ? Nous nous sommes donc intéressé à

la politique étatique, c'est-à-dire aux objectifs définis et au discours produit en rapport avec les actions menées.

Il y a d'abord le modèle « *bottom-up* » de l'UCAD : une suite de processus qui apportent chacun une partie de l'édifice à partir d'éléments de base, ou des processus au sein d'une organisation qui prennent leur origine en bas de l'échelle.

L'État sénégalais, comme nous l'avons signalé, n'est pas le seul acteur à intervenir dans cette dynamique. Les organismes de coopération et des opérateurs privés interviennent aussi activement aux côtés de l'État et parfois même devancent son action, sans oublier les acteurs internes de l'université. Ainsi, avec cette multiplicité d'acteurs, s'est posé un problème, à savoir celui du partenariat.

Les universités de Dakar et Saint-Louis vont grandement participer à l'introduction d'abord d'Internet au Sénégal. L'UCAD à travers son implication dans le Réseau intertropical d'ordinateurs (RIO) mis en place en relation avec l'IRD (ex ORSTOM) dès 1992 ; l'UGB par la mise en place d'une politique hardie de formation et d'accès dès son avènement.

Plusieurs structures d'enseignement et de recherche (UCAD, UGB, IFAN etc.) vont bénéficier de l'action de l'AUF (Agence universitaire de la francophonie) qui va financer l'installation de points Syfed (Système francophone d'édition) à la demande des enseignants-chercheurs. Il y a eu par la suite, le Refer, sans oublier l'intervention du Régional Informatics Networks for Africa (RINAF). Le Syndicat des enseignants du supérieur (SAES) s'est approprié la revendication d'une université moderne. Il y eut aussi le projet FORCIIR (Formations continues en informations informatisées et réseaux) pour les bibliothécaires et documentalistes.

La réforme LMD a été introduite à l'UCAD depuis 2004, mais sa généralisation ne s'est faite à l'ensemble de ses facultés qu'en octobre 2009. À partir de la rentrée universitaire de cette année, quatre des cinq facultés de l'UCAD, notamment les facultés des sciences juridiques et politiques, des sciences et techniques, des sciences économiques et de gestion et celle de médecine ont appliqué la réforme à tous leurs cycles. Seule la faculté des lettres et sciences humaines a retardé d'un an l'introduction de cette réforme à cause de nombreuses contraintes.

Il y a également une approche dite descendante, ou approche *top-down* à travers le modèle innovant de l'UGB et les tâtonnements des nouvelles universités.

L'introduction des nouvelles technologies à l'UGB répondait à un souci de placer cette université sous le sceau de la modernité. Dès son avènement,

une infrastructure assez solide a été ainsi mise en place, avec l'appui de la Coopération italienne, en matière de réseaux informatiques. Cette infrastructure a grandement facilité l'insertion d'Internet à son avènement au Sénégal en 1996. Ainsi, le Centre de calcul sera mis en place dès l'ouverture de l'université avec pour mission première d'abriter tous les enseignements en informatique des quatre UFR.

Il y a eu aussi l'avènement de l'université virtuelle africaine (UVA : *une initiative privée co-développée avec l'État*), mise en place depuis 2000, et qui a contribué au développement de l'usage d'Internet au sein de la communauté universitaire. Elle bénéficiait aussi d'un point Syfed grâce à l'Agence universitaire de la francophonie.

La connexion à Internet n'a été qu'une continuation du mouvement de diffusion des TIC déjà enclenché pour l'UGB par la politique gouvernementale dès sa création, mais en collaboration avec les différentes parties prenantes de l'université notamment les enseignants. Mouvement qu'on peut qualifier de global dans la mesure où le schéma d'informatisation et de connexion n'impliquait pas les UFR de façon autonome, mais plutôt l'université dans son ensemble.

Par contre, en créant les nouvelles universités, les autorités gouvernementales avaient compris qu'à l'heure actuelle, les universités ne peuvent pas fonctionner sans la promotion des TIC. De ce fait, dans les décrets de création de ces universités, sont clairement stipulées l'importance et la place des TIC, avec une direction ou un département chargé de cette question.

À partir de là, chaque université a une liberté de gestion sous couvert du principe de l'autonomie des universités, et chaque recteur est son propre ordonnateur de crédit. À titre d'exemple, Ziguinchor avait mis en place une stratégie innovante pour l'année 2011. Car plutôt que de disperser l'énergie en impliquant de nombreux enseignements et enseignants, l'université avait choisi de se concentrer sur deux actions complémentaires afin de démontrer l'intérêt d'appliquer les méthodes et les outils pour sensibiliser les enseignants sur les TICE. Il s'agit donc avec la FOAD (formation ouverte à distance), d'impliquer une équipe d'enseignants et le CRI, avec l'aide de la Banque mondiale via les contrats de performance. Ainsi, près de 60 pour cent des enseignants ont mis leurs cours en ligne en 2013. Chaque personne ayant des autorisations d'accès dispose de son espace de travail qu'il personnalisera à sa guise et y trouvera des cours auquel il est inscrit en tant qu'apprenant, tuteur, ou enseignant.

Quant à l'introduction du système LMD, elle n'a pas posé de problème au début pour les nouvelles universités en général, car cela a accompagné le démarrage de ces institutions. C'est seulement dans la phase d'exécution qu'il y a eu des problèmes, liés à l'inexpérience et donc à l'implémentation de ce système, surtout

les premières années. Dans la mise en œuvre du LMD, nous pouvons donc dire que globalement les trois nouvelles universités ont été les pionniers, non pas dans l'introduction du système, mais globalement dans sa mise en œuvre.

À partir de cette section, nous voyons bien qu'il y a des problèmes, observés à partir de la mise en place des TICE ainsi que de l'instauration du système LMD, et qui diffèrent selon l'université, à l'exception des trois nouvelles universités. Différentes stratégies se sont révélées en fonction de l'organisation universitaire. Les entretiens semi-directifs, menés sur le terrain, dans les différentes universités du Sénégal, nous ont révélé plusieurs dysfonctionnements, mais aussi des moyens pour pouvoir apporter des améliorations dans le système de l'enseignement supérieur en général et des universités publiques en particulier.

Étude empirique et préconisations pour les universités du Sénégal

Dans cet article, nous avons fait un travail de recherche de type qualitatif et nous avons envisagé un raisonnement de type abductif. Notre travail repose principalement sur des études de cas pratiques des universités du Sénégal.

La principale conjecture consiste ici à décrire les modes de gouvernance dans les différentes universités du Sénégal et leurs implications dans la mise en œuvre des TICE et l'instauration du système LMD.

Approche méthodologique et historique de la collecte

Nous avons d'abord essayé d'étayer nos recherches par un recours à l'étude de cas. Ensuite nous expliciterons les différentes phases de recueil et d'analyse des données ponctuant ce processus, tout en précisant les précautions prises pour satisfaire aux critères de fiabilité.

Ce travail concerne les universités du Sénégal et les modes de gouvernances qui les caractérisent, et conduit à des questionnements sur les différences de mise en œuvre des TICE. Ce travail doit mener à un modèle unique qui pourrait bénéficier aux organisations universitaires locales dans une mesure de généralisation.

Pour cela, nous utiliserons une méthodologie qualitative proche de la *Grounded Theory* inspirée entre autres des ouvrages de Strauss & Corbin (1997) et de Hubermann & Miles (2003). Nous nous baserons sur une recherche-action, des interviews et observations de terrains et sur l'étude de tous types de documents se rattachant à nos cas (articles de presses, communications internes et externes, sites internet).

L'investigation empirique. Trois postures méthodologiques nous ont guidé tout au long de ce travail de collecte de données :

- **Un travail d'enquête** : nous avons mené, dans un premier temps, une série d'entretiens semi-directifs, dans les différentes universités du Sénégal ; de plus, nous avons profité de notre position d'enseignant-chercheur pour interroger les fonctionnaires des différents ministères concernés par le sous-secteur de l'enseignement supérieur. Ceci nous a permis de comprendre la dynamique du processus décisionnel par rapport à notre cadre théorique.
- **Un travail d'observation** : nos différents déplacements dans les universités du Sénégal ont également permis d'effectuer un travail d'observation. Ces entretiens ont été menés auprès d'élus, de représentants syndicaux, et de représentants de composantes universitaires (enseignants responsables, directeur d'institut ou d'UFR, etc.). Nous avons constitué, dans un second temps, une base de données qualitative, fondée sur l'étude des décrets de création des cinq universités sénégalaises, ainsi que les sites et autres documents. Ces données ont fait l'objet d'une analyse de contenu.
- **Un travail d'analyse de documents officiels** : effectué au sein des universités où nous avons étudié des décrets de création (notamment des nouvelles universités et collèges universitaires régionaux) et des projets de loi. Nous avons complété ces données par différentes sources documentaires (rapports, publications, décrets, etc.)..

Notre déplacement dans les structures était motivé par deux éléments : une observation directe de notre objet d'étude et une rencontre avec les différents acteurs du système d'enseignement supérieur et de recherche.

Ce qui appelle des aller-retour continus entre collecte de données et analyse. Par ailleurs, la collecte initiale des données appelle la collecte de nouvelles données auprès des répondants (Danneels 2002:1101). À mesure que nous progressions dans notre recherche et notamment, sur le fonctionnement des universités, nous avons posé des questions plus précises pour affiner et élaborer des thèmes qui avaient émergé au préalable.

Sur la base des retranscriptions des entretiens, des notes d'observations et des données secondaires, nous avons cherché à mettre en évidence des thèmes et des modèles (Hubermann & Miles 2003).

C'est dans ce mouvement de condensation des données que s'est concrètement réalisé le codage. Par la suite, nous avons travaillé pendant un moment sur le logiciel Sphinx. Pour une analyse plus efficace, nous avons choisi de procéder « à la main » pour un très petit nombre d'entretiens (12 retenus). En effet, des statistiques reposant sur 12 cas ne donnaient rien de significatif et nous ont pris beaucoup de temps pour un résultat médiocre. Au vu de notre problématique, un surlignage codé dans un traitement de texte s'est avéré plus efficace que Sphinx, qui peut faire deux choses :

- de l'analyse lexicale (statistique sur les mots et non les idées) qui peut parfois être intéressante, mais sur de nombreux textes avec des croisements possibles,
- de l'aide à l'analyse de contenu... mais une analyse « à la main » nous a été plus utile, car des croisements sont possibles.

Résultats et discussions

Résultats

Il est ressorti de ce travail, qu'il existe une certaine centralisation de la gestion des universités en général. Une centralisation étatique forte, les tutelles étatiques ne laissant que très peu de marges de manœuvre aux universités. En effet, au-delà des discours et procédures formels, on remarque des directives et des stratégies qui sont subies par ces universités, ce qui a des conséquences sur la crédibilité des dirigeants dans les négociations avec les autres parties prenantes de l'université.

Les autres parties prenantes de l'université que sont les étudiants, les corps enseignants, et le personnel administratif, les collectivités locales et le secteur privé, sont normalement tous représentés dans le conseil d'administration où sont prises les décisions importantes (Mpasinas & Finet 2007). Ils ont donc leur mot à dire et sont impliqués dans la gestion de l'université, aussi bien dans son fonctionnement que dans le contrôle. Ceci devrait être un atout considérable dans la gouvernance des universités, d'autant plus que du point de vue de la stratégie et de la planification, il y a une certaine proximité dans la gestion et la réalité locale, donc une meilleure vision pour les propositions et décisions sur l'avenir de ces dernières. Il devrait donc y avoir des opérations de partenariat entre communes, départements, régions et université.

Il s'agissait dans cet article de décrire comment les modes de gouvernance dans les différentes universités du Sénégal, permettent d'expliquer les différences dans la mise en œuvre des TICE et l'instauration du système LMD.

Avec comme premier point posé, le mode de gouvernance des universités, l'impact sur la gestion de l'évolution du nombre d'étudiants, des technologies dans la relation pédagogique, ainsi que l'instauration du système LMD.

La prise en compte de la nouvelle carte universitaire et des changements à venir nécessitent des réformes tenant compte des parties prenantes.

Les résultats montrent que les structures de gouvernance des universités permettent d'expliquer les différences dans la mise en œuvre du LMD et des projets TIC. Le tableau ci-dessous illustre à travers des paramètres comparatifs les différences entre les universités.

Tableau comparatif des différents cas étudiés

Universités	Mise en oeuvre	
	TICE	LMD
UCAD	à travers son implication dans le Réseau Intertropical d'ordinateurs (RIO) mis en place en relation avec l'IRD (ex ORSTOM) dès 1992	depuis 2004, mais sa généralisation ne s'est faite à l'ensemble de ses facultés qu'en octobre 2009.
UGB	l'insertion d'Internet en 1996, le schéma d'informatisation et de connexion n'impliquait pas les UFR de façon autonome, mais plutôt l'université dans son ensemble	c'est en 2008 que le système LMD (licence-master-doctorat) commence à y être intégré avec l'UFR des lettres et sciences humaines (LSH). En 2011, les autres UFR ont basculé dans ce système.
UASZ	Sont clairement stipulées l'importance et la place des TIC dans les décrets de création, mais application effective depuis 2009 avec le CRI	Accompagnant l'université dès sa création en 2006-2007
UADB	Sont clairement stipulées l'importance et la place des TIC dans les décrets de création, mais application effective en 2011 avec difficulté	Accompagnant l'université dès sa création en 2006-2007
UT	Sont clairement stipulées l'importance et la place des TIC dans les décrets de création, mais application effective en 2008	Accompagnant l'université dès sa création en 2006-2007

Les résultats de cette étude qualitative dans les universités publiques au Sénégal montrent :

1. Une hétérogénéité des modes de fonctionnement,
2. Une absence de contre-pouvoir, avec retard sur la mise en place effective des CA, et de stratégies communes à toutes les universités. Asymétrie d'information,
3. Une absence de réformes pour suivre les exigences du système LMD et les stratégies de déploiement des TICE,

4. Un problème d'appropriation des réformes et plan pour le long terme,
5. Une insuffisance des ressources publiques pour le supérieur et une absence de politique de recherche de financements externes.

Discussions

Cette étude pourrait permettre une préparation des esprits à accepter l'inéluctabilité du phénomène tout en appelant les décideurs à agir rapidement, faute de quoi les universités de notre pays perdront du terrain aussi bien au niveau de la production du savoir (recherche scientifique) qu'au niveau de sa transmission et sa conservation (enseignement), en plus d'une faible employabilité.

Aux dirigeants de l'université, de « sentir » l'évolution de leur environnement, « percevoir » les besoins de leurs parties prenantes, « intégrer » les possibilités de réaction de leur institution et « anticiper » les difficultés et limites.

Cependant, la prise en compte du changement dans ce type d'organisation qu'est l'université ne sera pas facile, et devra commencer par reconnaître ses difficultés et les surmonter. D'où le rôle important à jouer au niveau national par la direction générale de l'enseignement supérieur.

Il faut sans doute une gestion participative avec donc une implication plus forte de la part des étudiants, du corps enseignant, et du personnel administratif pour une vision beaucoup plus éclairée, mais aussi pour une meilleure appropriation des décisions. Le problème ne se posera pas a priori avec l'instauration de ce CA. Il devrait être un lieu de discussion, mais aussi de concertation et enfin de consensus avec toutes ces parties qui y sont représentées. Les étudiants et syndicats qui pensent qu'ils ne sont pas écoutés où ont l'impression que des décisions sont prises à leur place ou imposées et les partenaires privés et collectivités, qui ne se sentent pas impliqués.

Nous remarquons donc une différence dans la gouvernance de chaque université dans le contexte national. Car, comme nous l'avons vu avec les visites de terrain effectuées, il subsiste une application diversifiée des modes de gouvernance entre l'UCAD, l'UGB et l'UASZ. Ceci expliquerait la différence de mise en place du système LMD, mais aussi des stratégies des TICE.

C'est pour ces raisons que nous proposons ces recommandations pour une meilleure prise en compte des dysfonctionnements, afin d'améliorer la gouvernance des universités publiques au Sénégal.

Comme l'écrit C. Mailhot (2007:3), « L'université doit donc aujourd'hui se préoccuper du transfert et de la valorisation des savoirs qu'elle produit [...] face aux changements dans les modes de production des connaissances et aux

stratégies de développement économique ». Ce qui implique désormais de prendre effectivement en charge sa responsabilité sociale.

Le système LMD implique des changements non encore réalisés, comme la réforme des grades, la professionnalisation/évaluation, la mobilité etc. Alors que les TICE impliquent la résorption du gap numérique, la réorganisation de la politique et une volonté nationale.

Il y a lieu d'assurer une coordination entre les universités, avec la création de l'Autorité nationale pour l'assurance qualité pour l'enseignement supérieur (ANAQSUP) de concert avec la direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) créée en 2013, année de la concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur (CNAES), mais les différentes couches de la nation sénégalaise et leur implication dans la marche du système restent des atouts importants à exploiter.

Pour une meilleure coordination du système et pour l'amélioration du fonctionnement des universités, il convient d'institutionnaliser la conférence des recteurs et directeurs d'établissements d'enseignement supérieur publics, et de mettre en place une mutualisation des universités par la mise en place de services et d'applications partagés entre les institutions, surtout en matière de TICE.

L'autonomie des universités sénégalaises est réelle, mais puisque 90 pour cent du financement provient de l'État, c'est lui qui fixe les objectifs et les moyens. Cependant, comme nos recherches nous l'ont montré, il y a un cadre réglementaire qui n'est pas commun à toutes les universités du Sénégal et que l'État est entrain de rectifier avec l'aide des parties prenantes. Avec l'installation des conseils d'administration, les recteurs pourront se contenter de la gestion des universités et laisser la tâche de planification, de stratégie et les décisions importantes comme les nominations et recrutements aux CA ; ce qui n'est pas le cas actuellement.

Enfin, il importera de réactualiser les textes régissant l'enseignement supérieur pour mieux répondre aux exigences des statuts d'un service public avec une harmonisation au niveau de l'ensemble du territoire national. C'est-à-dire de rapprocher l'enseignement supérieur des besoins socio-économiques du pays et de ses territoires. Sous la contrainte budgétaire, d'autres sources/mécanismes de financement doivent être envisagées.

Conclusion

Nous avons essayé de voir dans son ensemble, le système de gouvernance des universités au Sénégal et remarqué des différences selon les établissements. De ce fait, en l'absence de coordination dans les actions et stratégies menées,

notamment la mise en place des TICE, nous avons pu constater les différences. D'où nos constats au cours de ce travail de recherche, à savoir que le processus de décision s'opérait soit de manière *top-down*, soit *bottom-up*, comme ce fut le cas pour la mise en oeuvre des TICE à l'UCAD.

De manière générale, les systèmes en place maintiennent une certaine incohérence. Cela peut s'expliquer par des habitudes administratives et par une sorte de statut « intouchable » pour les personnes nommées dans ces structures, et surtout par les différences de fonctionnement selon l'université.

L'absence de consensus quant aux objectifs poursuivis est un facteur de nature à remettre en cause la recherche de l'efficacité et à favoriser une certaine inertie. Les objectifs poursuivis par une université résultent d'un certain compromis interne. L'existence de conflits quant à la nature des objectifs n'est cependant pas spécifique aux organisations financées par des fonds publics. Mais ce problème est beaucoup plus structurel, dans la mesure où les objectifs fixés sont soumis à une logique politique qui peut entrer en contradiction avec les valeurs qui guident les actions des responsables en tant que citoyens.

Les universités du Sénégal doivent trouver un juste milieu entre l'autonomie et l'harmonisation parce qu'une université a besoin d'être autonome. Au Sénégal, les universités fonctionnent à des vitesses différentes, et l'une des solutions pourrait être l'effectivité de la conférence des recteurs.

Cependant, il faudrait aussi une harmonisation simultanément au niveau du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), car le Sénégal est en train de mettre en place la réforme des grades (loi votée par l'Assemblée nationale du Sénégal au mois de décembre 2015), qui doit être le corollaire de l'instauration du système LMD ; or les autres États ne suivent pas, ce qui risque de poser des problèmes. La DGES devra aussi s'occuper de la coordination des efforts, coopérations et stratégies, car il y a deux poids deux mesures, étant donné qu'une grosse usine comme l'UCAD a une cellule de relation internationale beaucoup plus puissante que la cellule relations extérieures de la DGES. Voilà des défis qu'il faudra relever en plus de celui du développement durable dans les universités.

Références

Ouvrages

- Affa, F.-M., *L'Afrique noire face à sa laborieuse appropriation de l'université : les cas du Sénégal et du Cameroun*, L'Harmattan/Les Presses de l'université Laval.
- Goudiaby, J. A., 2014, *L'université et la recherche au Sénégal. À la croisée des chemins entre héritages, marché et réforme LMD*, Louvain-la-Neuve, Academia-Harmattan, coll. Thélème, n° 14.

- Huberman, M. & M. B. Miles, 2003, (1991), *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, De Boeck, coll. Méthodologie de la recherche.
- Lamarche, T. (Éd.), 2006, *Capitalisme et éducation*, Paris, Nouveaux Regards/Syllepses.
- Musselin, C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, PUF.
- Sépari, S., Solle, G. & Le Coeur, L., 2014, *Management et contrôle de gestion*, Francis Lefebvre.

Articles, rapports et revues scientifiques

- Banque mondiale, 2003, *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : ce qui marche !* Rapport d'une conférence régionale de formation tenue à Accra, Ghana, 22 au 25 septembre.
- Bollecker, M., 2013, « Pourquoi le contrôle de gestion à l'université est-il un échec ? », *Politiques et management public*, vol. 30/2.
- Biot-Paquerot, G., 2006, *Organes de gouvernance et paradoxe démocratique : le cas des conseils d'administration d'université* », AFFI, p. 1-18.
- Côme, T., 2007, « Entre relation de service et gouvernance, quelles stratégies pour l'université ? », Habilitation à diriger des recherches, Reims.
- Côme, T. & Rouet, G. 2003, « La gouvernance des entreprises : polysémie et enjeux », Contribution à la journée d'étude *Un état de l'art en économie-gestion*, IUFM de l'académie de Reims.
- Freeman, R. E., 1994 « The Politics of Stakeholder Theory: Some Future Directions », *Business Ethics Quarterly*, 4 (4), p. 409-421.
- Danneels, E., 2002, « The Dynamics of Product Innovation and Firm Competencies », *Strategic Management Journal*, vol. 23, n° 12, p. 511-533.
- Goudiaby, J. A., 2009, « Le Sénégal dans son appropriation de la réforme LMD : déclinaison locale d'une réforme globale », *JHEA/RESA*, vol. 7, n° 1 & 2, p. 79-9.
- Goy, H., 2012, « Réflexions sur la nature entrepreneuriale des universités », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00747675>
- Jensen, M. & Meckling, M., 1976, « The Theory of the Firm : Management Behavior, Agency Costs, and Ownership Structure », *Journal of Financial Economics* 18, p. 305-360.
- Leroux, E. & Pupion, P. C., 2012, « Bilan social et personnel à l'épreuve de la nouvelle gouvernance des universités », *Management & avenir*, 5/2012 (n° 55), p. 252-271
- Maamer, R., 2006, « Le gouvernement des universités françaises : transversalités des champs d'analyse et réflexions sur les compétences des managers universitaires », Congrès international de l'AFIRSE, Logiques de gestion et approches critiques de l'éducation, Juin 2006.
- Mailhot, C. & Schaeffer, V., 2009, « Les universités sur le chemin du management stratégique », *Revue française de gestion*, 1/2009 (n° 191), p. 33-48.
- Mailhot, C. & Schaeffer, V., 2007 « Les universités françaises et québécoises sur le chemin du management stratégique : des défis similaires dans des contextes spécifiques ». XVI^e conférence internationale de management stratégique.

- Maron, F., 2005, « Le Rôle de l'État et la « bonne » gouvernance : une perspective européenne », Médias et bonne gouvernance face aux enjeux de l'élargissement de l'Union européenne, rapport de IIAS, Bruxelles.
- Mintzberg, H., 1979, *The Structuring of Organizations : a Synthesis of the Research*, Englewood Cliffs, Nj, Prentice-Hall.
- Mpasinas, A. & Finet, A., 2007, « Efficacité du conseil d'administration en tant que mécanisme de gouvernance dans les organisations universitaires en Belgique : une étude exploratoire », *Revue des sciences de gestion, direction et gestion*, n° 228, p. 23-31.
- Neave, G., 2003, « Les études supérieures à l'université aujourd'hui », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 2 p. 397-414.
- Normand, R., 2004, « Normalisation, territoires et politiques : l'épreuve de la qualité dans la formation professionnelle continue », dans E. Delamotte, *Du partage au marché*, Septentrion, Lille, p. 139-156.
- Seck, M. L., 2004, *Politiques publiques et internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal*, DEA de sciences de l'information et de la communication, université Charles De Gaulle Lille 3.
- Vas, A. & C. Lejeune, 2006, « La gestion du changement a l'université : une approche interprétativiste », Louvain School of Management.
- Weick, K. E., 1976, « Educational Organizations as Loosely Coupled Systems », *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n° 1, p. 1-19.

Décrets, lois, projets et rapports

- Projet circulaire explicative : modalités de mise en oeuvre de la loi relative aux universités publiques du Sénégal. Projet de loi-cadre n° 31/2014 voté par la XII^e législature de l'Assemblée nationale.
- Décret n° 2008-537 du 22 mai 2008 portant création, organisation et fonctionnement de l'université de Ziguinchor. J.O. n° 6427 du samedi 20 décembre 2008 ; République du Sénégal, primature.
- Rapport général – concertation nationale sur l'avenir de l'enseignement supérieur, extrait du gouvernement du Sénégal, date de mise en ligne : jeudi 11 avril 2013, <http://www.gouv.sn/Concertation-nationale-sur-l,1405.html>
- Rapport général : « Des exigences et mécanismes de l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest », colloque international, Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO). Université Cheikh Anta Diop de Dakar UCAD, les 28 et 29 janvier 2013.



The Exploration of Service Quality Leadership for Private Higher Education Institutions in South Africa

Riaan Dirkse van Schalkwyk* & Rigard J Steenkamp**

Abstract

This is a first study to explore service quality leadership within the South African private higher education (PHE) domain that emphasised the need for the development of a total quality service (TQS) framework for private higher education institutions (PHEIs) in South Africa. To address the problem, the explorative study was based on a qualitative and quantitative research approach in terms of four measuring instruments, namely (1) a literature review on general PHEI leadership perspectives related to service quality; (2) leadership perspectives by means of the Leadership Practices Inventory (LPI) assessment instrument; (3) an empirical study of service quality measured (by means of SERVQUAL) at a prominent South African PHEI; and (4) semi-structured interviews conducted with the leadership of PHEIs (fifteen principals – CEOs or top managers) from South African PHEIs. Besides the need for a TQS framework, the results indicated that service quality is a strategic performance indicator and a bigger priority for PHEIs than for public institutions. The leadership indicated a commitment to measure, manage and improve service quality on a holistic basis.

Résumé

Cet article est une première étude qui cherche à explorer le leadership sur la qualité de service dans le domaine de l'enseignement supérieur privé (PHE) sud-africain qui met l'accent sur la nécessité de développer un cadre de service de qualité totale (TQS) pour les établissements privés d'enseignement supérieur

* Department of Business Management, College of Economic and Management Sciences, University of South Africa, Unisa, South Africa. Email: dirksr@unisa.ac.za

** Department of Business Management, College of Economic and Management Sciences, University of South Africa, Unisa, South Africa. Email: Steenrj@unisa.ac.za

(PHEI) en Afrique du Sud. Pour examiner la question, l'étude exploratoire était basée sur une approche de recherche qualitative et quantitative au niveau de quatre instruments de mesure, notamment (1) une revue documentaire sur les perspectives générales de leadership de l'enseignement supérieur privé relatives à la qualité de service ; (2) les perspectives de leadership au moyen de l'inventaire des pratiques de leadership (LPI) les instruments d'évaluation; (3) une étude empirique de la qualité de service mesurée (au moyen de SERVQUAL) dans un établissement privé d'enseignement supérieur sud-africain réputé; et (4) des entretiens semi-structurés menés avec les dirigeants (quinze principaux – PDG ou hauts responsables) d'établissements privés d'enseignement supérieur sud-africains. En plus du besoin d'un cadre TQS, les résultats ont indiqué que la qualité de service est un indicateur de performance stratégique et une plus grande priorité pour les établissements privés d'enseignement supérieur que pour les établissements publics. Les dirigeants ont manifesté un engagement pour mesurer, gérer et améliorer la qualité de service sur une base holistique.

Introduction

Private 'universities' in South Africa may not be called universities and they are in the begging for government attention. This is due to a pre-dominant socialistic approach and underlying body of thought towards free education. Some even submit QA-reports to obtain acknowledgement of their intentions to be audited. One institute uses the 'purple cow' approach to indicate its holistic drive towards service leadership. It adopted the concept of 'remarkability' as introduced in Seth Godin's book titled Purple Cow and has managed to make it an essential part of the institute's philosophy. Students are not known by their student number but by their first name. The personal approach to student engagement includes personal contact, regular phone calls to students to check on their progress and compulsory 'student support' sessions where students' shadow match their profiles.

Remarkability or 'purple cows' in this context refers to 'being noticed'. Seth Godin states the reason it would shine among a crowd of perfectly competent, even undeniably excellent cows, is that it would be remarkable. Something remarkable is worth talking about, worth paying attention to. The institute rewards remarkable behaviour in terms of leading practice or excellent service through an innovative 'Purple Cow' peer reward system, where colleagues can reward each other according to an agreed set of criteria. One of the questions included in the criteria is: 'Would I make a remark about it?' – in other words, is it really that special? (Stoltz-Urban 2015).

The context of this study is the service science domain and specifically service leadership and service quality of PHEIs in South Africa. Hefley and

Murphy (2008) emphasise a wide range of technical, economic, managerial and organisational facets within the service science domain. They identify service excellence and service quality as the underlying themes. Even non-service industries will provide more services and will compete within these sectors by means of servitisation. Zenger (2013) reported on value creation in the Harvard Business Review as a bigger picture than conventional service quality to gain a competitive advantage. He challenges the strategists to see the topography of valuable configurations of capabilities, activities and resources, and to measure corporate theory by means of 'strategic sights', namely (1) foresight, (2) insight and (3) cross-sight. These 'sights' on service delivery organisations represent a novel perspective on adding value through new and improved services as opposed to merely maintaining a basic level of service quality.

The notion that all operations are either producers (suppliers) of products or services is disappearing. According to Slack, Chambers and Johnston (2010) all operations are service providers although some produce products as part of serving their customers. The service provider (or manufacturer) depicts its character in terms of the chosen strategic performance objectives (e.g. service quality, cost effectiveness, speed, responsiveness and agility etc.). Service quality is generally of strategic importance to any type of service provider (e.g. a professional service provider, a mass service provider, service shops etc.) because it is at the core of the operation describing the nature of the business. All service industries can therefore be regarded as a service operation designed for and distinguished by the levels of service excellence. Harvard University is well known for its legacy of reflecting an excellent service culture, service operation and quality services rendered over decades. Service quality and the status of the institution are therefore intertwined.

It is increasingly evident that PHEIs in South Africa are playing a more prominent role in the HE landscape. Unfortunately, PHEIs obtain limited government cooperation and are not regarded as the primary source of the increasing capacity of the post-schooling system. With UNISA nearing 400,000 student registrations, the Minister of Higher Education and Training published a Government Notice on 7 July 2014 (No. 37811) (www.gpwonline.co.za) regarding the policy for the provision of distance education by South African universities, in the context of an integrated post-school system (policy in terms of section 3 of the Higher Education Act 101 of 1997). It states that the current capacity and infrastructure in the public higher education (HE) sector cannot accommodate the required expansion and this is why open distance learning (ODL) is regarded as the primary solution to the required growth in the sector. This is another indication of the authorities' underestimation of the potential of South African PHEIs.

The Council on Higher Education (CHE) in South Africa accredits programmes offered by all HE institutions in South Africa according to strict preconditions and prerequisites. All HE institutions are subject to the same accreditation processes, but they are not treated equally in terms of recognition and subsidies. For the PHEIs to become the 'Harvards' of the world, with limited government support, their leadership needs to go the extra mile in terms of strengthening their core business by providing service excellence.

Quality has always been of great importance to academic institutions but has tended to rely mainly on academic integrity, culture and a sound reputation, as opposed to formal audits and evidence-based controlled quality assurance (QA). A reputable institution will manage its core business (service delivery) as a priority in terms of a strategic performance objective, regardless of its QA approach. This study reports on leadership, service quality leadership and the measurement of service quality in the educational sector and indicates why service quality is even more important for PHEIs than for public universities.

Problem Statement

The problem is the vulnerability of PHEIs in South Africa due to challenges related to sustainability, credibility and quality of South African tertiary education. PHEIs can play a more prominent role, but they do not receive government support, subsidy or recognition. The capacity of the PHEIs is therefore under-utilised. This adds additional pressure on the leadership of PHEIs and service quality leadership of PHEIs is a generic concern among stakeholders. These factors, student uproars, the paucity of literature and inaccurate perceptions contribute to the scope of the problem. The lack of understanding the perspectives of PHEI leadership related to service quality is eminent.

Purpose and Methodology

A qualitative and quantitative research approach was used to explore the problem. Figure 1 identifies the four specific sources (measures) that were used.

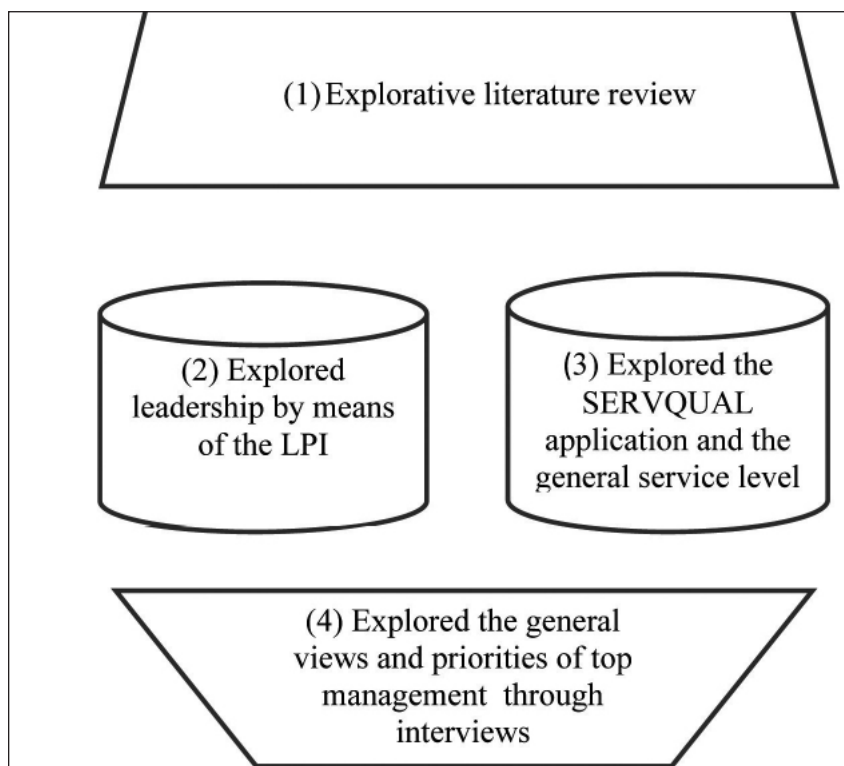


Figure 1: Summary of the explorative study

1. The exploration by means of a literature review on service quality leadership for PHEIs;
2. The exploration of the impact of leadership practices on service quality at a PHEI with five campuses in South Africa by means of the Leadership Practices Inventory (LPI) assessment instrument;
3. The exploration of core service quality dimensions at a PHEI as measured by the SERVQUAL instrument;
4. The exploration of service quality leadership of PHEIs by means of in-depth semi-structured interviews conducted with fifteen principals (CEOs or top managers) of South African PHEIs offering degree qualifications.

Results

Exploration by Means of a Literature Review on Service Quality Leadership for PHEIs

Service Quality is a Strategic Priority for PHEI Leadership

Svensson (2006), Caceres and Papparoidamis (2007), Carrilat, Jaramillo and Mulki (2007), Dimitriadis and Stevens (2008) and Yee, Yeung and Cheng (2008) are well-known authors on service quality. Most of these authors agree that the better an organisation can satisfy its customers' needs and the more it can build up a loyal customer base, the better it will be able to differentiate itself from its competition. The strategic importance of service quality for PHEIs is stressed by Khan, Ahmed and Nawaz (2011), who report on the insignificant relationship between tangible dimensions and university student satisfaction, and the significant relationship between service quality dimensions (such as assurance, empathy and reliability) and satisfaction. They show that there is a positive relationship between satisfaction and students' motivation and willingness to put more effort into their work.

The Broad Context of Service Quality Leadership

Service quality leadership of PHEIs is not diluted to a few dimensions. A dimensional approach to service quality should be used when a specific aspect of service quality requires attention. In the world's growing service industries, there is a greater focus on how effective providers respond to the service needs of the markets. PHEIs are measured against new offerings, agility and 'servitisation'. Any service provider's core business (and identity) will always be related to multiple service quality dimensions at all levels such as external interaction between corporates, market interaction and internal interaction.

The term 'corporate university' (Waks 2002:278) assists with the perspective of the broad identity and sustainability of PHEIs. Their entire identity and offering involved more than mere provision of education when one distinguishes between types of corporate universities (e.g. the University of Phoenix is known as a for-profit innovative corporation). The University of Strathclyde (Glasgow, Scotland) is the UK's Entrepreneurial University of the Year benchmarked against service quality offered in terms of research partnerships and university–industry interaction. When HE institutions are regarded as a social institution with the focus on HE as an industry, then the quality goals become broad and diffuse in terms of citizenship, human respect and the inculcation of moral and aesthetic values (Persell and Wenglinsky 2004).

Service quality leadership is a challenge for any enterprise, but is of particular concern (more important) for PHEIs because of its broad definition and the increasingly competitive, hostile and highly regulated environment in which they have to function. In this environment, these institutions must function, survive and compete, not only with one another, but also with public HE institutions. Owing to increasing competition in this field, PHEIs need to find new ways to compete if they wish to survive in this dynamic environment. Furthermore, PHEIs might focus on service quality excellence at a strategic level, but without a service management framework. This also indicates a need to develop a total quality service (TQS) framework to manage, measure and improve service quality on a continuous and sustainable basis.

Conceptualising service quality in HE implies that the concept is fully understood in the context of the knowledge economy in the broader service economy. Service quality (or TQS) in all HE institutions should therefore also be viewed in terms of a holistic comprehensive methodology that incorporates total quality management (TQM) principles for improving service quality, achieving internal and external customer satisfaction and exceeding customer expectations. Jain, Sinha and Sahney (2011) refer to a multi-dimensional model for the conceptualisation of service quality. Service quality therefore has many dimensions, but at the same time says a great deal about the collective status (quality and integrity) of a PHEI.

The Need for Service Quality Excellence

Hofmeyer and Lee (2002:79) describe three factors responsible for the growth in PHE in South Africa as 'more', 'better' and 'different' products associated with private goods. High service quality levels (and new creative service quality dimensions such as remarkability) are of utmost importance because education has always been evaluated in several terms such as its practical value and a sense of dignity to human beings, because in many parts of the world university education is highly revered and treasured because of its exclusivity (De Jager and Gbadamosi 2010). A study by De Jager and Gbadamosi (2010) highlights the relationship between service quality and HE performance indicators and the study indicates the critical importance of transformation of HE, demanding creativity and innovation in service quality at various levels.

The Leadership of PHEIs must Regard Education as a Private and Public Good

Ruth (2002) reports on the debate about private HE's particular relationship with 'the public good' – the wellbeing of the polity. It is postulated that education is neither a public nor a private good, but a social good, with

particular consequences. The underlying philosophies of public and private HE institutions will therefore not change the need for both. There will be differences in mission, strategy and core offerings, but the performance of its core service delivery systems and service quality may become the main distinguishing feature between public universities and PHEIs. Ruth (2002) specifically emphasises a business opportunity in terms of the importance of service quality in the responsiveness of PHEI institutions to market forces by developing a strong consumer orientation towards treating students like customers and being more responsive to their needs.

The private for-profit colleges have successfully attracted students because they offer degrees in curricula that are in high demand among employers and students (especially applied business, computer science and technology), promote hands-on learning, have a customer service orientation, offer courses at convenient times, operate all year round and emphasise job placement.

Service Quality Leadership in Terms of Corporate Responsiveness

It is the mission of a university to be nationally responsive and globally competitive. Although some institutions, such as PHEIs, do not pursue the elusive goal of becoming research-intensive universities (owing to a lack of academic capacity and government subsidies), they should position themselves to produce quality qualifications and graduates with vocational and applied skills. Private institutions can overcome institutional boundaries more easily and should therefore be more responsive to society's needs.

The rise of private HE is mainly the result of the decline in the public HE sector. This collective and institutional response to the market and international trends has given rise to a new service industry to be reckoned with. This new industry will have a different view on and approach to service quality. This industry can now provide the skills needed for the economy of the twenty-first century, while public education institutions are slowly being 'privatised' as public funds shrink and universities are therefore forced to find alternative sources to support them. The major strategic edge of PHEIs has been their effective response to the market, society and the economy in terms of corporate responsiveness. Public HEIs are slow to respond to the immediate demands of the market because these demands would presumably require a substantial reallocation of national resources (Ramachandran, Chong and Ismail 2011).

Service Quality Leadership in Terms of Corporate Innovation

The highest level of institutional responsiveness can lead to corporate innovation. Public universities may have the edge in terms of government support, but PHEIs can adopt the 'triple-helix approach' (Ferreira and

Steenkamp 2015) more easily by seeking partnerships with government and industry as entrepreneurial universities. PHEIs should therefore walk the extra mile by seeking creative ways to strengthen their edge (or to overcome weaknesses) through university–industry interaction, corporate innovation and institutional entrepreneurship.

Large Student Numbers Indicate the Need for Service Quality

Quantity is usually the greatest threat to quality. The surge of PHEIs should be seen against the backdrop of the growing demand in flexible, post-secondary education, especially for market-related short courses and distance education (International Education Association of South Africa 2007). There are currently eighty-seven PHEIs registered with the DHET in South Africa, and thirty-one provisionally registered private providers. South Africa thus appears to have by far the largest number of registered PHEIs in Africa, with this sector still growing. According to SAQA (South Africa 2013), between March 2009 and March 2013, twenty-five new PHEIs were registered in South Africa. In its current form, the white paper proposes a single unified system for post-school education comprising twenty-six public universities, fifty technical and vocational education and training (TVET) colleges and others (renaming PHEIs as TVET colleges is also being considered).

Leadership challenges facing all HE institutions

Since the 1990s, the service economy of HE worldwide has undergone substantial changes. These include an increase in the size and diversity of the student population, a greater demand for quality by all the stakeholders involved, more responsibility for research and teaching and greater emphasis on efficient and effective management. In a study on HE in fifteen Southern African Development Community (SADC) countries, Macgregor (2009) identified twenty leadership challenges facing HE institutions (including PHE institutions) relating to service quality. Mouton, Louw and Strydom (2013:286) elaborate as follows on three challenges:

1. the influence of the school system on tertiary education and the admission of first-year students to tertiary education;
2. the diverse purpose of HE, management of tertiary institutions, improvement of pass and graduation rates, the changing roles of academics and international students enrolled at South African tertiary institutions and the rationale for establishing more universities in South Africa;
3. distance education as a means of widening and facilitating access for more South African students.

The leadership of PHEIs will be more challenging owing to factors relating to competition and the lack of government support. Many PHEIs will not survive without exemplary leadership. According to Foster (2013), leadership is based on service quality and a process in which followers are influenced (serviced) by a leader in order to achieve goals. Yelder and Codling (2004) assert that leadership in service delivery has become increasingly uncertain. Serviceability influences the way in which work is performed and how people are managed and interact. The focus of many effective leaders is on transformation and moulding followers to be better off.

The Exploration of the Impact of Exemplary Leadership Practices on Service Quality at a PHEI

By observing the variety of degree offerings of PHEIs it becomes clear that some PHEIs in South Africa outperform public universities in terms of academic excellence and the quality of their degree and post-graduate degree offerings. One such a provider uses such a grading (conducted by the PMR survey) in its marketing campaign as the 'number one private MBA in South Africa'. Another example is students preferring a particular PHEI in Pretoria for its variety of project management programmes.

Cases like these demand exemplary leadership and Dirkse van Schalkwyk (2011) investigated the impact of leadership practices on service quality at a PHEI (with five campuses) in South Africa. The Leadership Practices Inventory (LPI) assessment instrument was applied for the leadership survey. Two LPI questionnaires (the LPI self and the LPI observer) were used to collect data on the leadership practices of the campus principals. The leaders, in this instance, the campus principals, completed the LPI self (n = 5). This instrument required the leaders to rate themselves on the frequency with which they thought they engaged in each of the thirty behaviours (items), on a rating scale from one to ten. Seven staff members (selected by the leader) as well as the leader's manager completed the LPI observer (n = 40) questionnaire, rating their leader on the frequency with which they thought the principals engaged in each of the thirty behaviours (items), also on a rating scale from one to ten. Computerised scoring software, which is part of the LPI assessment tool, produced results on a number of dimensions, including comparisons by the respondent category, rankings by frequency and variances between self and observer scores. Table 1 below provides the LPI data summary of the leadership survey conducted on the five delivery sites of the PHEI.

Table 1: LPI data summary

	Campus 1	Campus 2	Campus 3	Campus 4	Campus 5	Five practices mean scores
The five practices of exemplary leadership						
Model the way	47.10	47.20	43.20	39.40	36.60	42.7
Inspire a shared vision	51.50	46.60	39.50	41.40	36.00	43
Challenge the process	47.20	45.80	44.50	38.90	33.20	41.92
Enable others to act	46.00	46.60	48.90	35.20	31.50	41.64
Encourage the heart	47.40	50.00	45.50	37.50	29.90	42.06
LPI score	47.84	47.24	44.32	38.48	33.44	

Source: Dirkse van Schalkwyk 2011: 224

Table 1 indicates the LPI mean scores for each campus and the mean scores for the five practices. In terms of the LPI mean scores, Campus 1 had the highest score of 47.84, indicating that the leader (principal) of Campus 1 engaged in the five practices of exemplary leadership fairly often. By comparison, the lack of leadership on Campus 5 was prominent, with an LPI score of 33.44.

There was little variation in terms of the mean scores for the five practices. The leadership practice, 'Enable others to act', had the lowest score, with a mean of 41.64. This indicates that the leaders of the five campuses engaged the least in this practice. By contrast, the practice, 'Inspire a shared vision', had the highest score of 43, indicating that on average, leaders engaged in this practice more frequently.

The SERVQUAL instrument was also used to measure the level of service quality on each campus. In Figure 2, the SERVQUAL scores are plotted against the LPI scores. For all the campuses, the LPI score correlates with the SERVQUAL score. In other words, where the campus principal received a high LPI score, the campus also received a high SERVQUAL score. The converse was also true. Where the campus principal received a low LPI rating, the campus also received a low SERVQUAL score.

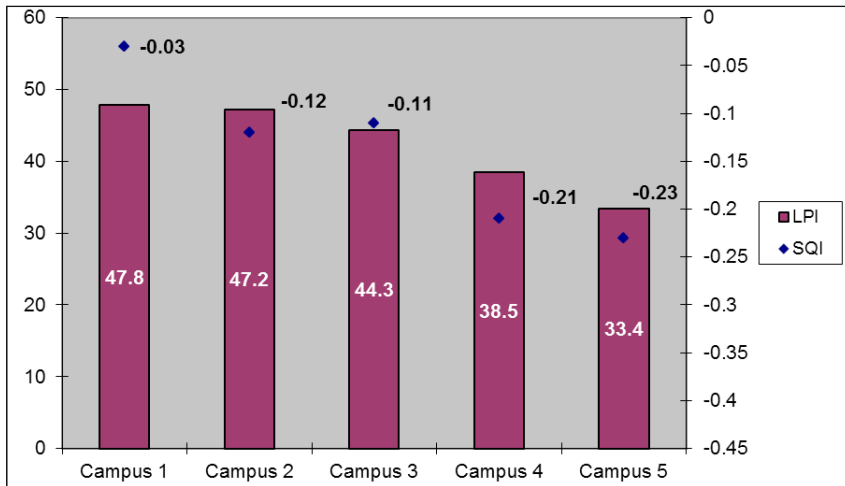


Figure 2: Leadership practices and service quality

Source: Dirkse van Schalkwyk 2011: 225

Figure 2 indicates that Campus 1 had the highest LPI and SQI scores. This was supported by the correlation coefficient calculated, which indicated a strong positive linear relationship between leadership practices and service quality. A review of the literature indicated that a limited amount of research had previously been conducted on this topic. The empirical findings collectively suggested that there is a strong positive linear relationship between leadership practices and service quality.

The Exploration of Core Service Quality Dimensions at a PHEI as Measured by the SERVQUAL Instrument

The use of the very best appropriately available measurement tool would help HE managers to assess the service quality rendered by their institutions, thus having the ability to use the results to improve the design of their service quality delivery systems (Oliveira-Brochado 2009). Most PHEI managers will admit they need metrics, but they will also admit not having it. This entire report indicates the multiple reasons for the importance of knowing the status of service quality in terms of multiple dimensions, but also as a measure of the wellbeing of the PHEI as a whole.

Gržinić (2007) refers to a framework for the development of an internal service quality measure referred to as INSQPLUS. The RATER model, designed by Zeithaml (2011) offers a complementary analysis of the perception gap. Another example is the Grönroos Perceived Service (GPS) quality model. According to Foster (2013) SERVQUAL is accepted

as a standard for assessing different dimensions of service quality and it has been shown to be valid for a number of service institutions. SERVQUAL (developed by Parasuraman, Zeithaml and Berry in 1988) involves the use of fundamental service dimensions. Carrillat *et al.* (2007) state that SERVQUAL and SERVPERF (perceptions only scale) are equally reliable instruments for assessing service quality (as illustrated in the next section).

The measurement process of the SERVQUAL instrument is in terms of the two primary parts, namely customer expectations and customer perceptions. The GAP model is based on several types of gaps such as the 'delivery gap' exemplifying the difference between the actual service provided by the employee of the organisation and the specifications set by management. Foster (2013:141) illustrates several gaps measured by this instrument, namely:

- the gap between service quality specifications and the service that is actually provided
- the gap between customer expectations and management's perception of these expectations
- the gap between management's perception of customer needs and the specifications that management develops to meet customer expectations.

A random sample of respondents (students) was drawn. The respondents (students) evaluated service quality on a Likert scale from one to seven, in terms of their expectations and perceptions of the quality of service rendered at their campus. According to Saunders *et al.* (2007), in a Likert scale, the respondent is asked how strongly he or she agrees or disagrees with a statement. Likert scales usually consist of four-, five-, six- or seven-point scales. In this study, a seven-point scale was used. The adapted SERVQUAL instrument consists of eighteen items (eighteen items for the perception section and eighteen items for the expectation section) divided into four sections (the four dimensions of service quality), namely responsiveness, reliability, assurance and empathy.

The research population of the SERVQUAL survey consisted of students from one PHEI in Gauteng, Johannesburg. In order to optimise feedback, the participants had sufficient exposure to provide meaningful feedback on their expectations and perceptions of the quality of their student experience at the PHEI. First-year students (who had been enrolled at the PHEI for longer than six months) and second-year students participated. The questionnaires were distributed electronically to the campuses via an online survey system for students to complete. An agreement was reached with the institute's management regarding the completion of questionnaires. Once it had been completed, it was stored on the server at the campus for further analysis.

A high response rate of 336 was obtained from the PHEI in Johannesburg. Regarding the accessibility and administration of the data, the PHEI assisted the researchers with this electronic survey. The student's perception of service delivery (P) versus his or her expected service score (E) was measured and the gap score given as the difference between P and E. The data for the survey on the Johannesburg campus are provided in Table 2.

Table 2: Service quality dimensions of the PHEI in Johannesburg

A. Service quality dimension: empathy

Sub dimension statement	N	Gap score	P	E
1. Students receive individual attention from administrative personnel.	336	-0.08	3.61	3.68
2. Lecturers provide individual attention to students.	336	-0.13	4.06	4.19
3. College staff know the needs of the students.	336	0.05	3.58	3.53
4. College staff have the students' best interests at heart.	336	0.01	3.49	4.48
5. College staff are easily accessible for students.	336	-0.23	3.86	4.09
Average of this subdimension:	336	-0.08	3.72	3.80

B. Service quality dimension: trust and assurance

Sub dimension statement	N	Gap score	P	E
1. Students can trust the personnel of the college.	336	-0.22	3.61	3.83
2. Staff at the college inspire confidence.	336	-0.02	3.86	3.88
3. College staff are polite.	336	-0.23	3.73	3.96
4. Staff receive adequate support from the college management to improve the performance of their services.	336	-0.08	3.71	3.79
Average of this subdimension:	336	-0.14	3.73	3.86

C. Service quality dimension: reliability

Sub dimension statement	N	Gap score	P	E
1. The college keeps its promises (e.g. to do something at a certain time).	336	0.19	3.30	3.11
2. Student problems are treated with sympathy and reassurance.	336	0.02	3.46	3.44

3. The college is dependable and performs the service right the first time.	336	0.05	3.43	3.39
4. The college provides services at the time it promises to do so.	336	0.18	3.33	3.15
5. The college keeps its records (e.g. accounts, academic reports) accurately.	336	-0.19	4.17	4.36
Average of this subdimension:	336	0.05	3.54	3.49

D. Service quality dimension: responsiveness

Sub dimension statement	N	Gap score	P	E
1. The college tells students when services will be performed.	336	-0.5	3.95	4.44
2. Students receive fast (prompt) service delivery from college staff.	336	0.01	3.31	3.29
3. Lecturers at the college are willing to assist students.	336	-0.60	4.35	4.95
4. College staff are not too busy to respond to students' requests promptly.	336	-0.07	3.53	3.60
Average of this subdimension:	336	-0.22	3.73	3.95

On average, the respondents' perceptions of this PHEI exceed their expectations by the furthest regarding their trust that the institute will deliver what it promises timeously, and slightly exceed their expectations regarding recognition of student's needs and the promptness of service delivery from the campus's personnel. On average, the respondents' expectations exceed their perceptions by the furthest regarding the lecturers' willingness to assist students, followed by the students being told when services will be rendered. The findings of the survey for the four service quality dimensions are:

- Empathy dimension

This PHEI is perceived to recognise the needs of the students and indeed have their best interests at heart. However, the personnel are perceived not to project this goodwill by performing below the expected level of service to students owing to the perceived inaccessibility of the personnel, lack of individual attention to students and perceived unwillingness to show empathy towards an individual student's needs.

- Trust and assurance dimension

The students' expectations of all aspects of assurance are higher than their perceptions of those aspects, with politeness and trusting the personnel at the bottom of the list.

- Reliability dimension

Analysis of the ‘reliability’ dimension indicates that the respondents’ perception of this PHEI exceeds their expectations with respect to all aspects of reliability except for the institute’s ability to keep accurate records.

- Responsiveness dimension

It would seem that the lecturers at this PHEI are not perceived to be willing to assist students as expected, that students are not informed when services will be rendered and that personnel are perceived to be too busy to respond promptly to the students’ requests.

The Exploration of Service Quality Leadership of PHEIs by Means of In-depth Semi-structured Interviews Conducted with Fifteen Principals

Data were collected through interviews conducted with fifteen CEO’s of PHEIs and a thematic analysis approach was followed (as proposed by Braun and Clarke 2006) to quantitatively analyse the data. Table 3 represents the phases of the thematic analysis process applied in this study.

Table 3: Phases of thematic analysis

Phase	Description of the process
1. Familiarising yourself with your data	Transcribing data (if necessary), reading and rereading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes	Checking in the themes work in relation to the coded extracts (level 1) and the entire data set (level 2), generating a thematic “map” of the analysis.
5. Defining and naming themes	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells; generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Source: Braun & Clarke, 2006:35

'A good thematic analysis can be quantified in terms of the rates of prevalence or incidents of each of the themes. Prevalence is the number of participants who say things relevant to a particular theme, and incidence is the frequency of occurrence of the theme throughout the dataset or the average number of times it occurs in each participant's data' (Howitt and Cramer 2014:386).

Each interview was transcribed, coded and thematically analysed. The personal survey was conducted among the CEOs and principals of six PHEIs within fifteen campuses across South Africa. The participants were selected through purposive selection.

The campuses are situated in Gauteng, Western Cape, KwaZulu-Natal and Namibia. Seven of these participants were male and eight were female. All the interviews were used in the study.

During validation interviews experts and stakeholders were included and these were two professors and one associate professor from the University of South Africa. One professor is a National Research Foundation (NRF)-rated researcher specialising in business management research while the other professor is an expert in quality and service quality management. The associate professor is an expert in qualitative research. The other validation included a director from one of the leading PHEI groups in South Africa. In addition, the first interview was used to pilot the data collection method.

Data were gathered using semi-structured interviews. The total interview time was 631.53 minutes. The average length of each interview was forty-two minutes. Logistically, it was a challenge to meet all the participants face to face within a given timeframe. Travelling had to be coordinated between Gauteng, Western Cape, KwaZulu-Natal and Namibia. All interviews were conducted between August and November 2014. No major challenges were experienced during the interviews. All the participants had generally the same level of education (masters or PhD) and the ability to express themselves. It also seemed as if all the participants were familiar with the area of study. Moreover, all the participants welcomed the study and verbalised that the research will add to the long-term sustainability of their businesses.

A descriptive method of open coding was applied in the data analysis process. To ensure trustworthiness an independent expert was involved. Consensus was also reached in terms of themes and categories. Tesch's descriptive method of open coding presents 'a way of working' with textual data. This eight-step method engaged the researcher in a systematic process of data analysis (Visagie and Maritz 2013:13–14).

The perceptions of service quality and service quality dimensions as identified by CEOs is presented in Table 4 below. The central storyline that emerged reveals that management is in tune with the measuring and

improvement of the quality of services offered on their campuses. However, they seem to be negatively inclined towards the current systems implemented to improve overall quality.

Table 4: Service quality dimensions as identified by CEO's

Number	Sub-category / "Dimension"	Incidence (frequency of occurrence)
1	Cost and profit	43
2	Quality teaching	41
3	Managing expectations	38
4	Technology	37
5	Student support	36
6	Customer centred approach	33
7	Subsidies	33
8	Lack of experts and senior academics	32
9	Communication	29
10	Servicescape	29
11	Personal attention	29
12	Quality learning experience	25
13	Internal customer [including staff training]	25
14	Repeat business	24
15	Culture	23
16	Reputation	23
17	Leadership	21
18	Operations management	21
19	Employability	19
20	Partnerships	18

Conclusion

The article introduced HE in terms of the service science domain and specifically service quality leadership of PHEIs. Service delivery organisations represent a novel perspective on adding value through new and improved services such as remarkability (with reference to the 'purple cow') as opposed to merely maintaining a basic level of service quality. The unique challenges of PHEIs in terms of the underestimation of their potential demand unique leadership interventions, service remarkability and the development of a total quality service (TQS) framework to increase the capacity of service excellence.

The problem was thoroughly explored by different means. A literature review highlighted several generic HE challenges and specific challenges of PHEIs. The review focused on the strategic priority of service quality, the need for service quality excellence, service quality in terms of corporate responsiveness (and corporate innovation), confirming the importance of service quality leadership for PHEIs.

Secondly, the problem was explored by elaborating on the importance of service quality leadership by investigating the impact of leadership practices on service quality at a PHEI with five campuses by means of the LPI and SQI scores that indicated a strong positive linear relationship between leadership practices and service quality. The problem was then explored by the online SERVQUAL questionnaire indicating high service quality of a prominent PHEI in Johannesburg that may be used as a hypothesis (service quality is higher at PHEIs) for further studies. The respondents' perceptions of this PHEI exceed their expectations by the furthest regarding their trust that the institute will deliver what it promises timeously. Other specific service quality dimensions were also positive and the study also confirmed the value of the SERVQUAL instrument.

Finally, the problem was explored by in-depth interviews with leadership (fifteen CEOs/principals) that confirmed the need for a TQS framework for PHEIs. Although the central storyline reveals that management is very motivated and in tune with the measuring and improvement of the service quality dimensions, they were negatively inclined towards the current systems, mechanisms and available frameworks (models) implemented to improve overall quality. The entire study indicates the need for a comprehensive study (e.g. at doctoral level) for the development of a TQS framework for PHEIs in South Africa.

References

- Braun, V., and Clarke, V., 2006, 'Using thematic analysis in psychology', *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, pp. 77–101.
- Caceres, R. C., and Paparoidamis, N. G., 2007, 'Service quality, relationship satisfaction, trust commitment and business-to-business loyalty', *European Journal of Marketing*, Vol. 41, No.7/8, pp. 836–867.
- Carrillat, F. A., Jaramillo, F. and Mulki P. J., 2007, 'The validity of the SERVQUAL and SERVPERF scales: a meta-analytic view of 17 years of research across five continents', *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 18, No.5, pp. 472–490.
- De Jager, J. and Gbadamosi, G., 2010, 'Specific remedy for specific problem: measuring service quality in South African higher education', *Higher Education*, Vol. 60, pp. 251–267.

- Dimitriadis, S., and Stevens, E., 2008, 'Integrated customer relationship management for service activities: an internal/external gap model', *Managing Service Quality*, Vol. 18, No. 5, pp. 496–511.
- Dirkse van Schalkwyk, R., 2011, *The impact of leadership practices on service quality in private higher education in South Africa* (Unpublished master's thesis), University of South Africa: Pretoria.
- Ferreira, E., and Steenkamp, R. J., 2015, 'The exploration of the triple helix concept interms of entrepreneurial universities and corporate innovation', *Corporate Ownership and Control Journal*, Vol. 12, No. 2, pp. 491–511.
- Foster, S. T., 2013, *Managing quality: integrating the supply chain* (5th ed.), Edinburgh Gate: Pearson Education.
- Gržinić, J., 2007, 'Concepts of service quality measurement in the hotel industry'. Available online at <http://www.oppapers.com/essays/Concepts-Of-Service-Quality-Measurement-In/417991>. Accessed on 21 January 2014.
- Hefley, B., and Murphy, W., 2008, *Service science: research and innovations in the service economy*, Dordrecht: Springer.
- Hofmeyer, J., and Lee, S., 2002, 'Demand for private education in South Africa: schooling and higher education', *Perspectives in Education*, Vol. 20, No. 4, pp. 77–85.
- Howitt, D., and Cramer, D., 2014, *Introduction to Research Methods in Psychology*, Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- International Education Association of South Africa, 2007, *South Africa in Africa: defining the landscape of higher education*, Durban: International Education Association of South Africa.
- Jain, R., Sinha, G., and Sahney, S., 2011, 'Conceptualizing service quality in higher education', *Asian Journal on Quality*, Vol. 12, No. 6, pp. 296–314.
- Khan, M. M., Ahmed, I., and Nawaz, M. M., 2011, 'Student's perspective of service quality in higher learning institutions: an evidence based approach', *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 2, No. 11, pp. 159–164.
- Macgregor, K., 2009, 'Southern Africa: study identifies 20 HE challenges'. Available online at <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20090802095036735>. Accessed on 20 January 2015.
- Mouton, N., Louw, G. P. and Strydom, G. L., 2013, 'Present-day dilemmas and challenges of the South African tertiary system', *International Business and Economics Research Journal*, Vol. 12, No. 3, pp. 285–300.
- Oliveira-Brochado, A., 2009, 'Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education', *Quality Assurance in Education*, Vol. 17, No. 2, pp. 174–190.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., and Berry, L. L., 1988, 'SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality', *Journal of Retailing*, Vol. 64, No. 1, pp. 12–40.
- Persell, C. H., and Wenglinisky, H., 2004, 'For-profit post-secondary education and civic engagement', *Higher Education*, Vol. 47, pp. 337–359.
- Ramachandran, S. D., Chong, S. C., and Ismail, H., 2011, 'Organisational culture: An exploratory study comparing faculties' perspectives within public and private universities in Malaysia', *International Journal of Educational Management*, Vol. 25, No. 6, pp. 615–634.

- Ruth, J., 2002, 'Higher education and the public good: clearing some of the ground', *Perspectives in Education* Vol. 20, No. 4, pp. 89–97.
- Saunders, M., Lewis, P., and Thornhill, A., 2007, *Research methods for business students*, 4th ed., Edinburgh Gate, Harlow, UK: Pearson Education.
- Slack, N., Chamber, S., and Johnston, R., 2010, *Operations management*, 6th ed., Cape Town: Pearson Education.
- South Africa, SAQA., 2013, 'Register of Private Higher Education Institutions'. Available online at www.saqa.org.za/docs/misc/phei/lphei.pdf. Accessed on 19 May 2014
- South Africa. Government Gazette, 2014, 'Policy for the Provision of Distance Education in South African Universities'. Available online at www.gpwonline.co.za. Accessed on 15 July 2014.
- Stoltz-Urban, C., 2015, Registrar and Client Engagement Manager, Da Vinci Institute, personal interview, 26 October, Kempton Park.
- Svensson, G., 2006, 'New aspects of research into service encounters and service quality', *International Journal of Service Industry Management* Vol. 17, No. 3, pp. 245–257.
- Visagie, R., and Maritz, J., 2013, *Data analysis and write up manual*, Emonyeni research Collaborations.
- Waks. L. J., 2002, 'In the shadow of the ruins: globalization and the rise of corporate universities', *Policy Futures in Education*, Vol. 2, No. 2, p. 278.
- Yee, R. W. Y., Yeung, A. C., and Cheng, T. E., 2008, 'The impact of employee satisfaction on quality and profitability in high-contact service industries', *Journal of Operations Management*, Vol. 25, pp. 651–668.
- Yielder, J., and Codling, A., 2004, 'Management and leadership in the contemporary university', *Journal of Higher education Policy and Management*, Vol. 26, pp. 315–328.
- Zeithaml, V. A., 2011, 'Effective customer service'. Available online at <http://www.degromoboy.com/cs/rater.htm>. Accessed on 23/02/2015.
- Zenger, T., 2013, 'What is the theory of your firm?', *Harvard Business Review*, Vol. 91, No. 6, pp. 73–78.





Brief Assessment of Higher Education Governance in Ethiopia: Reflection on the Leap of the Decade

Anteneh Melu*

Abstract

The article attempts to explore the overall patterns of governance of higher education institutions in Ethiopia in the recent past that witnessed the massification of higher education institutions, and to investigate and display the change and continuity that have been observed in the governance of these institutions. It tries to offer some insight concerning the governance aspect in the ever-expanding and the most pressing issue of the Ethiopian higher education system. The paper presents a snapshot of the contemporary higher education development in the past two decades and associated features in Ethiopia by identifying the central issues related to principally governance, the legal framework and the political context. As the boom of higher education in the country became prevalent the governance bottleneck is one evident issue that vehemently impacts the missions of the institutions. The indispensable governance issues did not equally accompany the expansion of the higher education institutions in the last decade, and structure and other resultant issues that need to be adopted and made plain. In addition, the vivid demarcation between the institutions and the interested political groups at various levels, and the roles and relationships among them need close observation and appraisal so that the much-needed quality education and the contribution of research and community service will be significantly realised.

Keywords: Higher Education, governance, development, Ethiopia.

Résumé

Le présent article tente d'explorer les tendances générales de la gouvernance des institutions de l'enseignement supérieur en Ethiopie dans un passé

* Senior Lecturer and Vice President, Dilla University, Ethiopia. Email: antxmelu@gmail.com

récent qui a vu la massification des institutions de l'enseignement supérieur. Il cherche aussi à examiner et à présenter les changements et la continuité qui ont été observés dans la gouvernance de ces institutions. L'article tente d'offrir un aperçu concernant l'aspect de la gouvernance dans la question sans cesse croissante et la plus pressante du système de l'enseignement supérieur éthiopien. L'article présente un bref aperçu et les caractéristiques propres du développement de l'enseignement supérieur éthiopien contemporain au cours des deux dernières décennies, en identifiant les questions centrales liées principalement à la gouvernance, au cadre juridique et au contexte politique. Avec la prévalence du boom de l'enseignement supérieur dans le pays, le goulot d'étranglement de la gouvernance est l'une des questions évidentes qui impacte de façon violente les missions des institutions. Les questions indispensables de gouvernance n'ont pas également accompagné l'expansion des établissements d'enseignement supérieur au cours de la dernière décennie, ni structuré les autres questions qui en résultent et qui ont besoin d'être adoptées et clarifiées. De plus, la vive démarcation entre les institutions et les groupes politiques intéressés à différents niveaux, les rôles et les relations entre eux requiert une étroite observation et une évaluation afin que l'éducation de qualité et la contribution à la recherche et au service de la communauté soit réalisées de façon significative.

Mots clés : enseignement supérieur, gouvernance, développement, Ethiopie.

Introduction

Governance denotes the structures, relationships and process of decision making concerning issues significant for external and internal stakeholders and in this regard governance in higher education institutions indicates the formal and informal arrangements that permit them to make decisions and perform actions combining both internal and external governance (Yirdaw 2015).

Governance comprises a complex web including the legislative framework, and the resultant characteristics of the institutions and how they relate to the whole system, how money is allocated to institutions and how administrators are held accountable for the way resources are utilised. Governance in the context of higher education in Africa is viewed as a response to the vital missions of the institutions in effectively discharging their basic mandates. An equally overwhelming but urgent concern should be the governance aspect if they are meant to execute their tasks properly for the national development.

Moreover, it is related to less formal structures and relationships which steer and influence the behaviour of individuals and groups within institutions. Governance is often interlinked with politics, which is defined as 'who gets what, when, how', and if we apply this proposition to higher education, it is clear that higher education is highly political (Bostock 2002:19).

In relation to this the study basically presupposes the idea of higher education that elucidates the most commonly accepted definition and pertaining issues. In the World Declaration on Higher Education, higher education was defined as ‘all types of studies, training or training for research at the post-secondary level, provided by universities or other educational establishments that are approved as institutions of higher education by the competent state authorities’ (The Africa Competitiveness Report 2011:41). UNESCO, the World Bank, UNDP and others apply this same basic definition.

More importantly, the intricate web of higher education is revealed as follows: even as higher education has been based on a Western ‘university model’, it has developed in a way that is deeply rooted in the societies of which it is a part. However, the environment surrounding higher education is changing rapidly. The recent rise of a knowledge-based society; social, economic and information globalisation; increased demand for higher education; and changes in the political and social environment of developing countries are all deeply connected and have a significant influence on higher education (Overview of Higher Education³). This is increasingly becoming a trend in Africa as is testified in the higher education development in many parts of the continent including Ethiopia.

In an increasingly interdependent and globalised world, countries that are able to compete and effectively take part in the global economy are those with large and rapidly expanding stocks of human capital. The significance of education, particularly higher education, for Africa’s economic development has been highlighted by the recent World Bank publication, ‘Accelerating Catch Up: Tertiary Education for Growth in Africa’ (World Bank 2009).

With a few exceptions, modern university education in Africa is a phenomenon of the last half-century. Higher education institutions were founded either immediately before or within a decade after political independence in most African countries. Since then, both the number of universities and enrolment have expanded rapidly and continuously across the continent. The coverage of university education, nevertheless, remains insufficient for the demands of the knowledge society (Sawyer 2004).

On top of this several tertiary education reform efforts have been carried out insub-Saharan Africa in recent years, but their impact has been limited. The reforms focused on governance issues including institutional autonomy, academic freedom and the increasing role of universities in development to mention some of them. To extract the potential of the region’s institutions to contribute more significantly to economic and social development in their countries and in the region as a whole higher education institutions will

need to consciously and persistently transform themselves into a different type of educational enterprise: networked, differentiated and responsive institutions focused on the production of strategically needed human skills and applied problem-solving research. If realised, this would comprise a twenty-first century version of the African 'Development University' (World Bank 2008:15). In the recent history of higher education in Ethiopia, the most important development related to the expansion is the increase in enrolment and in the recent past 3 per cent of the age cohort in Ethiopia is enrolled in higher education, according to UNESCO data. Although far short of international levels, Ethiopia has achieved a rapid 300 per cent rise in enrolment and the government has even gone on to push for an additional increment as one can witness in the massive expansion of higher education institutions with the plan of establishing some eleven universities in the coming five years in the Second Growth and Transformational Plan(2016–2020) (Reisberg and Rumbley 2012; Yirdaw 2015).

The question is primarily whether the universities respond to enrolment gains with relevant resources and personnel and basically the most pressing governance aspect and related management and leadership arenas in juxtaposition with the needed merits and readiness for the greater assignment of higher education institutions. Additional legal frameworks, other than the Proclamation, are needed for the effective and efficient leadership at various levels of the higher education sector. Together with the equity relevance and quality issues that should be met, the governance aspect has much to do with these basic directions. The enrolment trend seems relatively remarkable in the passage of the two decades as is testified in the literature. The total enrolment in all higher education institutions in 2011 was 46,843 which was around 35,000 in 1996 (Yirdaw 2015).

Unfortunately, it is stated that very little work has been carried out to study Africa's tertiary education sector – including elements such as enrolment trends, relevance, efficiency, adequacy, management and financing in general (Brempong 2011).

In this case, the overall status of higher education institutions in Ethiopia is not exceptional and this article could be looked upon as a response to this demand and purports to shed light on the issue at our disposal, and the findings may corroborate the practical implications witnessed in the higher education institutions of Ethiopia, particularly the governance aspect. As there have been impediments in the current public higher education institutions and growing concerns in the area of governance that impact the missions of the institutions, the findings contend to offer some insight for further investigation on the topic.

More importantly the pertinent points could be summed up in the following manner.

What were the basic developments in terms of change and continuity concerning the governance aspect of higher education in Ethiopia in the recent past? What are the remaining tasks to reinvigorate the governance apparatus? Who are the actors? Which bodies are involved in governance at the institutional level? What are their main responsibilities? What forms of accountability and information sharing are practised by HEIs, governmental bodies and external stakeholders?

In a nutshell, this study provides a historical analysis of Ethiopia's recent higher education development that observed the boom of higher education institutions in the last decade, and a governance trajectory. The research used government publications of primary materials and other written materials using a chronological and thematic approach. In addition, the research was designed as a qualitative study using documentary sources (relevant national policies, publications and reports) to generate data.

My personal experience, observation and participation in the system of higher education augment the discussion, and some informal discussion with various stakeholders and knowledgeable informants supplement the findings of the study as well. The paper is structured into the following sections. The introduction explains the overall picture of the higher education sector, on the one hand, and the rationale of conducting a study of the governance aspect of public higher education institutions in Ethiopia in the recent past, on the other. In the next part, a conceptual framework and nature of higher education with some discussions in African context are given. In the last section, discussion and analysis are directed on change and continuity of the development of governance aspects of public higher education institutions in Ethiopia and their associated facets of prospects and challenges for these government institutions in the last two decades, with concluding remarks.

Conceptual Framework of Governance of Higher Education Institutions

Higher education institutions – most prominently universities – have three major functions. These are training, research and community services. The research and training functions are two sides of a coin; research makes a higher level of education possible and education, in turn, develops the human resources to carry out research. Recently, contributions to society have increasingly been expected from higher education institutions as the role of universities has been stressed by policy makers and scholars, and their

establishments have been geared towards achieving these missions. This means, higher education institutions need to have activities to guarantee that accumulated knowledge is circulated directly back to the society.

In fulfilling the above and increasing the productivity of the tertiary educational sector, its efficiency and the quality of its output as well as the relevance of its curricula are intimately related to the sector's governance structure. Governance provides the institutional environment within which the educational enterprise functions. Efficiency in both system governance and institutional governance is essential for the educational system to generate the desired results. This requires accountability and transparency, neither of which can be possible without the autonomy of higher educational institutions. Autonomy implies freedom to make management decisions, such as allocating resources among programmes and determining the optimal input combination. The autonomy and the good governance issues and the resultant outcomes emanate from the governance structure installed and exercised accordingly.

In the same fashion, higher education governance can be categorised at two levels – institutional/internal and system/external governance. System governance encompasses the vast array of macro-level structures and relationships through which the regulatory framework and policies for tertiary education are developed, how money is allocated to institutions and how they are accountable for the way it is spent, as well as less formal structures and relationships which steer and influence behaviour across the system. Whereas institutional governance refers to the structures and processes within individual institutions that establish responsibilities and authority, system governance determines relationships between positions and thereby define the ways through which all parties in a university setting relate to each other (Aschalew 2011:32). Basically, this paper tries to emphasise the system/external governance which in turn significantly affects the internal governance structure and the vested missions of these public institutions.

The governance structure of tertiary institutions that emerges in any country is the upshot of a balance between these contrasting forces. While some countries set up structures that permit the central government's direct control of structures, others establish buffers between the political administration and the governance system (Brempong 2011). On the other hand, the requirement for academic freedom, the freedom to innovate both in teaching and research, to attain efficiency generally and the ability to respond to changing environments suggest that these institutions should be free from political control as much as possible if they are to succeed.

Apart from these approaches, there are models of governance that redistribute responsibility, accountability and decision-making power among the respective external and internal stakeholders. Furthermore, there are several principal mechanisms of co-ordination or control relevant to these new structures of governance in the higher education sector (Eurydice 2008:25):

- External regulation: deals with the authority of the state or region to lay down the rules of operation for HEIs.
- External guidance: refers to the steering power and co-ordination by external stakeholders as members of university boards (e.g. boards of governors or trustees), to which the relevant government authorities (e.g. ministries) have delegated certain responsibilities.
- Managerial self-governance: implies to senior leadership and management staff (president, deans) who set goals and take decisions on the direction, behaviour, and activities of the institution.
- Academic self-governance: connate governance through consensus within and among the academic communities of an HEI.

Governance in African Higher Education Systems

Research evidence indicates that knowledge has been the single most important engine of growth and the driving force of economic performance in emerging economies and the developed world over the past decades. Therefore, it is recognised now, more than ever before, that the universities and research organisations influence the economic competitiveness of individual economies in the context of globalisation. The countries which have an expanded system of higher education with higher levels of investment in research and development activities have a higher potential to grow faster in a globalised knowledge economy (Otieno n.d.:12).

In supporting this idea and to produce qualified graduates, enrolments in tertiary educational institutions in the African countries over the last two decades have increased rapidly – by an average of more than 200 percent – with Ethiopia recording a much faster rate of expansion than the others. This was faster than the enrolment growth rate in any other region of the world (Brempong 2011). This development by itself has created a good many challenges including the concern of quality education and the governance issue among others.

Moreover, it is apparent that higher education is vital to economic success and long-term development of Africa, a continent encountering several challenges of growth and development in many areas. Higher education

provides economic and social benefits, both to the individual and the public, produces qualified human capital, adapts and generates knowledge, promotes international cooperation and improves competitiveness in the global knowledge-based economy (Yizengaw 2008). On the contrary, tertiary education governance in most African countries is a complicated task. On the one hand, the need to produce skilled labour to meet development needs, the amount of public resources devoted to providing tertiary education and the political power that students in tertiary educational institutions wield may suggest the need for the government's central control of these institutions. On the other, the academic freedom that should be situated in the institutions and the lesser control of government in the affairs of their internal governance and the research and training activities of the universities demand the autonomy.

The university sector on the continent managed to regain its central role in development at the dawn of the twenty-first century and much attention is afforded to the expansion of the sector despite the financial limitations and the quality concerns. Since then, the sector has expanded tremendously in the past few years in the number and diversity of institutions, student numbers, in the emergence of new actors and the consequences of global dynamics. In recent years, the higher education sector in Africa has attracted interest from stakeholders, both internal and external, often due to this recognition of the important role of higher education in Africa's transformation. However, Africa's higher education still faces numerous challenges: funding, access, quality concerns, institutional capacities, weak research base and governance (Otienon.d.). In line with this idea

The institutionalization of developmental university idea especially among African countries since the 1960's resulted in authoritarian rule towards the governance of HE in these countries. In developing countries the state control model of HE appears to be predominant... government heavily regulates and controls HEIs even in countries, where initially state supervising model was introduced, and very often now governments appear to have instilled the state control model. (Aschalew 2011:37)

In other words, weak leadership, poor management and governance exacerbate the challenges faced by higher education institutions in Africa stemmed mainly from the external governance system. Academic leaders are rarely trained in the management of higher education institutions. Generally, leaders at all levels in higher education institutions are poor in strategic planning, market research and advocacy, research management, financial planning and management, human resource management, performance management and partnership building and networking skills (Yizengaw 2008:10).

There is a perception that these institutions are inefficient and produce relatively low-quality graduates with skills that are not very relevant for the labour market. The issue that needs to be substantiated, particularly when we talk about the obvious malady of quality education in higher education institutions, which are complicated and overlap one on the other. Although higher education in Africa has been looked upon and taken as a significant player in facilitating Africa's development process, it has, however, persistently faced several challenges, particularly with mounting societal demands. With few resources, inadequate capacity and a history of neglect, the sector has been struggling over the years to respond to these increasing demands, leading to ongoing capacity gaps. The sector has also suffered from inadequate funding, weak governance and leadership, low quality of academic programmes and stifled academic freedom. These challenges require urgent intervention if the sector is to play a meaningful role (Kabeba 2014; Otieno n.d.: 13).

In relation to higher education on the continent politics takes actual visible form and plays major roles in educational systems, in particular. Through policy formulations, education systems in Africa are the work of governments, approved and supervised by politicians rather than being informed by the works of scholars. No African educational system can escape from the political community in which it operates and seeks to serve. The education system must reflect what the political community wants it to do. To this end, it can be revealed that in Africa politics impacts on education systems. What good has emanated from the supposed symbiotic relationship between education and politics needs critical criticism. What harm has politics unleashed on African education is another issue that needs critical appraisal (Adu-Pipim 2013:202).

These issues and challenges, which are apparent in African universities, are also the manifestations of higher education institutions in Ethiopia and need urgent adjustment, particularly in providing elaborate policy direction and guidelines to effectively shape the form of governance of higher education institutions and the resultant issues which will have enduring impacts on their missions.

Issues and Challenges of Governance of Higher Education Institutions in Ethiopia

After the demise of the Military Regime in Ethiopia and the shift of the political power to the current FDRE government in 1991, higher education was embraced and regarded as one of the vital contributors to the overall progress of the country (Yirdaw 2015). Higher Education in Ethiopia

includes education programmes, which are offered as undergraduate degrees for three, four or more years and specialisation degrees such as Masters and PhD programmes.

In 2016, there were thirty-three universities in the country governed by the Ministry of Education and six by other ministries, and an additional eleven universities will be established soon under the second Growth and Transformational Plan which means that the total higher education institutions will reach fifty by 2020. All these establishments were achieved within the last two decades and more than half of them were founded and started operation in the last decade.

The basic role is vested in the Ministry of Education of the Federal Democratic Republic of Ethiopia (FDRE), the federal institution mandated for supervision and regulatory provisions in the education sector in general. Of the many important economic and social growth initiatives of the government of Ethiopia, perhaps one that holds great promise and possibility of large-scale and sustainable returns is the effective expansion of higher education in the country. The impact of higher education encompasses not only the economic sector, but also will produce greater social impact contributing to a just, democratic, peaceful and enlightened society (Yizengaw 2003).

The paper does not touch on the governance aspect of the private higher education institutions nor the middle-level colleges mostly governed by regional governments as the crux of the study lies in the public universities that are mandated and funded by the federal government and, as the expansion went on extensively, there should be a careful and timely response of legal framework and governance structure applied in the institutions. As the public higher education institutions experienced the attention rendered by government in terms of budget and as they are expected to fulfil certain missions for the economic development of the country, the study targets these hubs of training research and community services.

Until recently the higher education sector in Ethiopia had grown by only one university for decades since the 1960s as it did not witness significant changes even when the military regime assumed political power in 1974. There had been only two universities and some colleges throughout the country until the 1990s but this scenario has altered in many respects in the recent past with the opening of a good many higher education institutions in various parts of the country, which is characterised as massification of the sector. Owing to this, for a relatively longer time, the country's higher education institutions had largely followed a closed system, which, in many cases, was out of touch with the country's socio-economic environment.

However, due to the extreme curtailment of its autonomy by the then military government, this could not persist for long. In its 1977 proclamation, the then military government established the Commission for Higher Education (CHE) through fourteen HEIs which it micro-managed. This centrally controlled system made change, innovation and responsiveness difficult for the HEIs. Consequently, until the 1990s enrolment in higher education grew modestly but it was far below acceptable levels even by sub-Saharan standards. The tertiary gross enrolment ratios showed no sign of meaningful improvement though it grew to 0.7 per cent in 1995 from 0.2 per cent in 1970 (Yizengaw 2005:02).

In brief, the expansion of the sector in this half a century period was sluggish with Addis Ababa University and the then Alemaya Agricultural University (now Haramaya University) being the only Higher Education Institutions in the country for a relatively longer time.

The quality, relevance and meeting of standards by all higher education institutions (both public and private) are regulated by the Ministry. Public higher education institutions have boards as their highest governing body, with the senate as the highest academic body and the presidents as the top executives at institutional level (Higher Education Proclamation 2009).

The board, which is accountable to the Ministry of Education and its chairperson appointed by the Minister, is composed of seven members – four of them, including the chairperson, are appointed by the Minister and the rest are appointed by the Minister nominated by the president. The president nominated by the board is appointed by the Minister. In principle, the Proclamation states that members to be nominated shall be notable personalities, especially in teaching or research, and of integrity, or be representatives of the customers of the products and services of the institution. But in practice the nomination and appointment are not as per the Proclamation and the Proclamation itself lacks clarity and needs further elaboration. Although it is not stated in the Proclamation at all, the practice showed that the president and the majority members are from the locality where the higher education institution is located, irrespective of their merit and familiarity with the higher education institutions.

In the early 1990s, the government identified the need for strengthened, re-oriented and revitalised human resource development as a key to the success of socio-economic policies and strategies. The need was felt during the transitional period (1991–1994) when a serious shortage of a trained, able and adaptable workforce and leaders at different levels within the new government structure was encountered with the intent to develop a democratic society (Yizengaw 2003).

A December 1998 framework document on capacity building in Ethiopia was developed into a policy paper entitled 'Capacity Building Strategy and Programs' by the federal government along with other strategic documents. The strategy clearly emphasises the creation of a 'capacity for capacity building'. This focuses on beginning and reinvigorating the training, studies and research arm. In relation to higher education, it has pinpointed improvement of quality, strengthening the financial system and efficiency, and expanding equitable access as areas for policy consideration and direction. The Ethiopian Sustainable Development and Poverty Reduction Program (ESDPRP) paper has also vested clear directions and parts to higher education in Ethiopia. However, it mainly dictated the expansion of enrolment and other internal core activities of the institutions and gave almost no attention to the governance of higher education institutions.

Prior to 1994, little but critically scrutinised academic autonomy was practised by higher education institutions. Administrative and financial autonomies were given to institutions only with the Higher Education Law of 2003. The 2003 Higher Education Proclamation elucidates in its various articles (Yizengaw 2003).

Historically, the Education and Training Policy of 1994, which is the first of its kind after the demise of the military regime in 1991, has been the basic tool for reform and transformation, although it needs adjustment and updates to conform with the current political, economic and social conditions of the country. The policy emphasised issues of quality and relevance in educational programmes; quality of teaching staff and facilities; improvement of the learning process towards a focus on students; improvement of management and leadership; introduction of financial diversification; and improvement in the system of evaluation, monitoring, autonomy and accountability (The programme of ESDP 2010).

Likewise, with the ratification of the HE Proclamation in 2003, the governance framework within which universities operate was fundamentally reformed. In Ethiopia, the 2003 statutory promulgation of the Higher Education Proclamation of 2003 (No.351/2003) laid down the legal framework in which the country's universities are offered substantial autonomy (Aschalew 2011). Autonomy is provided in the administration of personnel, finances, internal organisation and in establishing linkages with internal and international organisations. These developments have been reinvigorated with the revised Higher Education Proclamation of 2009 (Higher Education Proclamations of 2003 and 2009). In actual fact, the proclamations have observed consultation from the academicians but it is difficult to substantiate the incorporation of the inputs as there are

growing demands to adjust and to work on additional aspects of the higher education legal basis including the Proclamation of 2009.

Whereas before 2003, all higher education institutions, except Addis Ababa University and Haramaya (the then Alamaya) University, were accountable directly to a department in the Ministry of Education (MOE). Currently each university has its own board established by the government proclamation making it autonomous from the direct control of the MOE in principle at least. This is basically a good departure and step towards the refined and necessary governance aspect in the history of the higher education sector concerning internal governance. However, as has been indicated there is no precise procedure and practical implementation for the selection of board members and executive members of university management except for the little provision stated in the Proclamation. This is one assignment for the government to state clearly the procedures, models and other legal frameworks for this highly expanding sector of development in the country.

Even though it is hardly possible to classify higher education development in the country till recent times as the expansion goes on vigorously and makes it cumbersome to trace the stage, the Ethiopian higher education reform process has passed at least three essential phases: a stage of policy and strategy adoption ultimately aimed at redefining the legal framework, a phase of rehabilitation and expansion of the facilities and a stage of improvement and revitalisation of the system. The initial part consisted of the issuance of the Education and Training Policy and other relevant white papers of the government. The second and third stages basically refer to the actual expansion of the sector and the reform issues pertinent to maintain quality and relevance within the expanding higher education system. However, the expansion of higher education institutions in Ethiopia in the last two decades still posed serious challenges for the governance of these institutions as they demanded the involvement of various stakeholders to fulfil the missions of the institutions.

On the other hand, the rapid quantitative growth of higher education in Ethiopia has triggered considerable concern about quality. Tesfaye discusses why expanding the higher education subsector took precedence over quality against the backdrop of the current Ethiopian political discourse. The growing public demand due to globalisation and the changed local realities, the ideology of social inclusion and distributive justice and poverty reduction rationales are the main forces driving the unprecedented growth (Semela 2011). In short, the government of the Federal Democratic Republic of Ethiopia formulated reform policies strategies cognizant with the social and economic maladies of the country. The reform issue that was initiated by the government in 1994

was geared towards revisiting the mission and vision of the higher education sector, improving quality and relevance, expanding diversity and ensuring and improving the efficiency of the system as well as enhancing leadership and management. This phase was attended by the promulgation of the Higher Education Proclamation No. 351/2003 which was later superseded by the Higher Education Proclamation of 2009, No. 650/2009.

It is quite visible that the recent two decades witnessed what was an exciting era for Ethiopia's higher education system, in relation to accommodating numerous youths in the higher education system and in addressing the relevance and equity issues but 'growing pains' are evident and will continue, given such rapid expansion. At this critical stage, where much has already been accomplished, quality assurance and a commitment to appropriate and sustained infrastructure and, more importantly, the key issue of the governance aspect with all the legal framework and resultant structures must rise to the top of the national agenda (Liz Reisberg 2010).

Basically, the emerging higher institutions need a good many qualified and experienced board members and presidents. This leadership requires familiarity with and adaptability of the higher education system and the leaders need to be more acclimatised to the research training and community service that the institutions are expected to play in the country's development, for the lack of which they are highly criticised in the history modern education, particularly higher education. As there is shortage of human power in higher education leadership combined with experience and the theoretical arenas of higher education leadership, it is felt that the overall dynamic leadership in the higher education system in most cases needs further criticism. In addition, the limited number of qualified academicians in the country in general and the concentration of the experienced academicians in the few older universities exacerbated the governance predicament in the higher education institutions particularly the new HEIs.

Leading higher education institutions in developing countries like Ethiopia with diversified condition, a huge expectation of training, research and community services, meagre financial capacity and poor networking require exceptional knowledge, experience and dedication for the attainment of the missions of the higher education institutions. It is apparent that higher education institutions are complex hubs to lead and to bring about the desired changes to ignite the much-needed reforms, and this entails competent and efficient leaders at all levels appointed mainly on a merit basis.

In line with the vigorous expansion of higher education institutions, serious and rigorous attention should be given to the governance aspect of higher education institutions if they are really meant to respond to the demand

for human capital needed to serve society and industry. There should be a continuous effort to update the legal grounds that govern higher education affairs and explicit legal measures should be enacted to correct the gap and, in turn, to maximise the potential of higher education institutions. The selection and appointment of the board members and leaders of higher education institutions have been principally made on a mere belief that their connection to the region where the higher education is situated facilitated the smooth administrative activity of the institution and the mission of community service that the institutions have been assuming in the last decade.

On the contrary, at least in principle, the proclamation stated the necessary qualifications that should be maintained in the selection and appointment of the leadership of universities. However, a balance should be struck between the demand for their physical connection to the locality and their academic background and familiarity with the governance of higher education institutions. This is because academic background and versatility are fathomable in regard to the governance of higher education institutions, as the highest body in the governance structure needs to be more dynamic, visionary, experienced and accustomed to the nature and missions of higher education institutions.

Furthermore, the establishment of higher education institutions in various areas has been erroneously considered as mere opportunity for the job creation in the local community that the higher officials stress while laying the cornerstone or at the inauguration ceremony of the higher education institutions potentially affects the activities of the institutions and there is a tendency and expectations of the local people to merely stand in line for employment by the institutions. It is also reported that one basic challenge in the current higher education institutions is the problem of employment both in the academic and administration staff and they are increasingly becoming the battleground for the local political group to get the upper hand in the leadership of the institution. In these institutions in the various parts of the country, one significant aspect was that the elders of various localities usually appealed to the higher officials responsible for the establishment of the institutions to correlate the employment opportunities created following the subsequent foundation of the institutions, which means that basically the opening of the institutions have become highly associated with local politics and apparently become the politics of identity and, in turn, the localisation of the universities. It is obvious that their establishment brings all these illustrated benefits but they are secondary and should not occur at the expense of these institutions' grand missions intended to serve the peoples of the country.

The autonomy issue of the management of the higher education institutions, at least in the legal framework, has been well addressed in the context of the Ethiopian higher education system but other matters pertaining to the governance structure need further attention. In short, the institutional governance issue, in principle, has been well addressed in the last two decades; what is left is the macro-level structures and related affairs concerning the roles and relations of the political organs and the institutions. Following the Proclamation of 2009 the higher education institutions demonstrated the autonomy to a lesser degree within the internal affairs of the institutions but there are still gaps in assigning or appointing members of the governing boards and executive bodies of these institutions. These need further clarification which should be supported by detailed legal frameworks that will consolidate the provisions of the Proclamation.

It is clearly indicated in the Proclamation on higher education that the profile of the staff shall resemble and accommodate the diversity of the country but currently there is a move of staff, particularly academic, to their local areas due to family responsibilities; they want to support their families in the nearest possible place and the subsequent associated and perceived benefits that spring from appointments in academic positions in their local regions are attractive.

The governance aspects of higher education institutions are becoming more linked to local politics, particularly in the new public HEIs in regional governments, since it is evident that the increasing pressure on the federal governments concerning the opening of higher education institutions is associated partly with the above premise.

Above all, the expansion and establishment of universities in the recent past need some critical consideration as they have been wrongly regarded as the sole property or identification of the regional governments or local administration, which in turn are becoming the symbols of identity (ethnic regional or even at the very small social organisational level). In this regard, the elders of various regions put pressure on government bodies to establish universities in their own specific localities with the demand increasing in the course of time for the last decade. This trend has been highly manifested in the public discussions conducted with higher governmental officials in various regions since 2005.

It is accepted that by evaluating and reorganising the administrative structures and developing capacity of leaders and managers, invigorating the governance and thereby improving efficiency with a result-oriented delivery system, higher education institutions can do more with the resources at their disposal (Yizengaw 2003).

Similarly, the appointment and selection of board members and leaders of the university and other managerial and academic positions need to be considered or revisited (particularly the combination of academic and political figures should be applied in the managing board of universities with a greater inclination towards the academic bodies) because they usually tend to dwell on the political aspects of higher education and the general policy direction and, of course, this is their vital concern. But increasing attention should be accorded to academic matters by academic personalities. Most of the public federal higher education institutions smell local politics but this should be balanced, as there is also a need to create political conscious citizens of their country and equally free thinkers in the free academic institutions to tackle the deeply rooted problems of their country. More than other things,

this, therefore, requires creative, visionary and committed leadership; transparency in the working system; and ability to upgrade skills of managers and leaders, as well as the whole work force to bring it into a process of renewal and transformation. It is urgent to gear the system towards result-oriented delivering abilities and accountability. The generally poor leadership and management of our higher education system, and the institutions in particular, have resulted in disappointing performances. These are attributed, among others, to poor resource mobilization, to high unit costs, poor supervision, misuse of personnel, inappropriate resource utilization, and the absence of an information system and organized management (Yizengaw 2003:12).

Much more importantly, there is no clear guideline or procedure about the appointment of university leaders and it is believed that their political stand and their connection to the local region have been considered for the appointment where the institution is located. Often their familiarity with higher education institutions is not taken into consideration but the political appointment usually does not satisfy the needs of higher education as these vital institutions demand dynamic and competent leaders who impart their expertise in moulding the specific institution and impact the development of the country.

For this purpose, in Ethiopian higher education institutions this requirement for the selection of the board members and the leaders of the universities is not noticeable and further adjustment needs to be carried out and worked out concerning the appointment of the board members and leaders of universities based on clear criteria whether it is from the political community with best academic qualifications acquainted with the academic environment or academic community. The experience and the academic background and the leadership role matter a lot when we consider the governance of the institutions that respond to the demand for human capital of the country.

In the emerging economies and developing countries one does not dare to pinpoint the entire withdrawal of government from the higher education system but the actors at various levels need to keep the equilibrium as there is a need for responding wittingly to the plea for development of numerous social sectors and academic freedom together with the internal autonomy and relaxed spirit needed in the academic environment.

Concluding Remarks

The expansion of higher education institutions in Ethiopia, particularly in the last two decades presented serious challenges of governance as it is evident that the number of universities increased dramatically in the past decade and complicated the governance aspect of higher education institutions, and the absence of clear guidelines concerning the appointment and selection of board members and leaders of the universities, except for the Higher Education Proclamation, necessitate urgent action by the concerned body particularly the Ministry. The uniform application of appointment and the selection of board members across all HEIs need to be reconsidered to fit into the political and academic contexts in the country.

In addition, the attachment of higher education institutions with local politics needs some reconsideration and their great mission should be briefly inculcated in the awareness of the masses and the political actors of the various organs. As the number of higher education institutions increased dramatically in the past decade, the concerned ministry and other bodies should investigate the governance structure and look for additional alternatives for the efficient leadership and management of higher education institutions so that they can contribute to the development of the country. The governance structure and the subsequent elements in the system should clearly be worked out to reduce the impact of local politics on the governance of these institutions. The main actors identified in the higher education system should be made clear and their roles and relationships should be listed as well.

The autonomy given to the institutions following the Proclamation on higher education is a landmark in the history of higher education governance in the past decade but other things must be done and models of university governance, for instance, should be adopted and implemented in the context of Ethiopian higher education institutions. Uniform application of the selection and appointment of academic bodies should be introduced or some kinds of mechanisms or additional guidelines need to be prepared for the betterment of the governance of institutions. In a promulgated proclamation or another guideline, the relation of the actors and their delineated roles should precisely be elucidated.

Bibliography

- Brempong, G., and Ondiege, 2011, 'Reforming Higher Education: Access, Equity, and Financing in Botswana, Ethiopia, Kenya, South Africa, and Tunisia', The Africa Competitiveness Report 2011, World Economic Forum, the World Bank and the African Development Bank.
- Aschalew, B., 2011, The Path of Governance Transformation in Ethiopian Higher Education – Institutional Perspective, A Tale of Three Universities Experience with Respect to BPR Reform.
- Asian Development Bank,(2012,). Administration and Governance of Higher Education in Asia: Patterns and Implications.
- Bostock, W., 2002, 'To the limits of acceptability: Political control of higher education' in John Biggs and Richard Davis, (eds), *The Subversion of Australian Universities*.
- Brempong, G., and Ondiege, 2011, 'Reforming Higher Education: Access, Equity, and Financing in Botswana, Ethiopia, Kenya, South Africa, and Tunisia', The Africa Competitiveness Report 2011, World Economic Forum, the World Bank and the African Development Bank.
- Eurydice, 2008, Higher Education Governance in Europe: Policies Structures Funding and Academic Staff.
- Federal Democratic Republic of Ethiopia, 2003, Higher Education Proclamation No. 351/2003, Addis Ababa, Ethiopia.
- Federal Democratic Republic of Ethiopia, 2009, Higher Education Proclamation No. 650/2009, Addis Ababa, Ethiopia.
- Fielden, J., 2008, Global Trends in University Governance, The World Bank.
- Health and Education Advice and Resource Team, 2014, Helpdesk Report: Higher Education Reform.
- Hinchliffe, K., 1985, 'Higher education in Sub-Saharan Africa', Discussion Paper No. EDT 3, Washington, DC: The World Bank.
- Kabeba, R. M., 2015, 'Rethinking the Role of Universities in Africa: Leadership as a Missing Link' in *Explaining University Performance in Uganda*, Vol. 12, No. 1, 2014, pp. 69–92, Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- Kedir Assefa Tessema, 2009, 'The Unfolding Trends and Consequences of Expanding Higher Education in Ethiopia: Massive Universities, Massive Challenges' *Higher Education Quarterly*, Vol. 63, No. 1, pp 29–45.
- Lord Robbins,1966,The University in the Modern World: London, Melbourne, Toronto, Macmillan, New York.
- Ministry of Education, 1994, Education and Training Policy, Addis Ababa.
- Ministry of Education, 2010,The Education Sector Development Program (ESDP), Addis Ababa, Ethiopia.
- Ministry of Education, 2012, Education Statistics Annual Abstract 2004 E.C 2011/2012.
- Ministry of Education, 2014, Education Statistics Annual Abstract2006 E.C (2013/14).

- Mortmerand, K.P., Colleen O'Brien, C. Sathre, 2007, *The Art and Politics of Academic Governance: Relations Among Boards, Presidents and Faculty*.
- Nana Adu-Pipim Boaduo, 2013, 'Introduction of Political Education for the Propagation of Democracy in Africa: The Perspective of an African Academic', *The Journal of Pan African Studies*, Vol. 6, No. 6.
- OECD, 2003, *Education Policy Analysis, Changing Patterns of Governance in Higher Education*.
- Otieno, J.J., n. d., *Governance of Higher Education, Research and Innovation in Ghana Kenya and Uganda*, OECD.
- Reisberg and Rumbley, 2010, *Ethiopia: The dilemmas of higher education expansion* Issue No. 45.
- Samoff, J. and Bidemi, C., 2003, 'From Manpower Planning to the Knowledge Era: World Bank Policies on Higher Education in Africa', UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, UNESCO.
- Sawyer, A., 2004, 'Challenges facing African universities: selected issues', *African Studies Review*, Vol. 47, No. 1, pp. 1–59.
- Semela, T., 2011, 'Breakneck Expansion and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: Ideological Rationales and Economic Impediments', *Higher Education Policy* 24, 399–425.
- Solomon Areaya, S., 2010, *Tension Between Massification and Intensification Reforms and Implications for Teaching and Learning in Ethiopian Public Universities* Council for the Development of Social Science Research in Africa.
- The Africa Competitiveness Report, 2011, World Economic Forum, the World Bank and the African Development Bank.
- World Bank, 2008, *Accelerating Catch-up: Tertiary Education for Growth in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC.
- Yirdaw, A., 2015, *The Role of Governance in Quality of Education in Private Higher Institutions: Ethiopia as a Case Study*, Addis Ababa.
- Yizengaw T., 2008, *Challenges of Higher Education in Africa and Lessons of Experience for the Africa*, U.S. Higher Education Collaboration Initiative Washington D.C.
- Yizengaw, T., 2003, *Transformations in Higher Education: Experiences with Reform and Expansion in Ethiopian Higher Education System* Keynote paper prepared for a Regional Training Conference on Improving Tertiary Education in Sub-Saharan Africa: Things That Work, Accra, Ghana.



