



## Introduction

---

# The Bologna Process in Africa: Globalization or Return to “Colonial Situation”?

Hocine Khelifaoui\*

---

The European reform of higher education (HE), known as “Bologna Process” (BP), is gaining momentum in most African countries. BP means, as its name indicates, a process of reforms aimed at establishing a European HE area. Initiated in 1998 by the four signatories of the Sorbonne Declaration (France, Italy, Germany, and the United Kingdom), it currently includes 46 member countries of the European Union. The objectives that are usually associated to it by its promoters are: (1) to ensure mobility within the European HE space, in order to study or work in this space, (2) to increase the international competitiveness of the European HE by attracting the best students and scientists from outside Europe, (3) to give Europe the scientific capacity to face the challenges of the contemporary world.

Yet, whereas in Europe the reform still gives rise to controversy, is the subject of intense discussions among social groups involved, and has as many versions as there are countries, most African states have taken steps for its adoption or are already in an advanced stage of its implementation. This situation includes quite unusual factors, in the sense that it is particularly rare for a state to accept the importation of a reform, which implies such a scope and challenge, even before it has been proven in countries for which and in which it was conceived. This situation appears even more unusual because, as stated in the articles of this issue, the core content of the reform does not bring, in

---

\* Associate Professor, Interuniversity Research Center on Science and Technology, UQAM, Montreal.

most countries, substantially new elements, apart from the structures and duration of the curricula. It is indeed basically difficult to find in the reform itself, or even in the African HE system, all the principles underlying its adoption.

Therefore, the following lines will seek to identify and explain the factors which have mainly led to the introduction of the BP in the African HE. The focus will not so much be on the intrinsic content of this reform as on conditions for its imposition and its special contribution to African HE systems. The first part will, from a historical perspective, examine the events which, over the last two decades, led to this “African consensus” on the reform. We will try to show that the imposition of the BP was possible because it came at a time of great political and intellectual vacuity, the result of a series of “reforms” that led to the dismantling of the economic and social construction that was beginning to take shape just after independence. The second part will deeply examine the relevance of the contributions that the BP proposes to African HE systems.

### ***The Political Context of the Reform***

The BP, introduced from 2003 and 2004 (respectively in Morocco and Algeria), in a context of increased dependence on central countries, and correlatively one might say, against a backdrop of tensions both within the academic field and between the latter and political power. The reform, presented in the dominant discourse as an “inevitable” fact, linked to the requirements of “globalization”, has resulted in little significant public debate on the reality and the future of HE, or even on the content of the reform itself. These debates, as long as they can be considered as such, are, for example, on an altogether different scale with previous ones that accompanied, just after independence and in almost all African countries, the reforms of HE and of scientific research.

HE (and education in general) was then at the heart of all hopes of emancipation. The academia was seen as the key instrument for gaining independence, both economically and politically, and for the renaissance of African cultures and identities. It was the place where modernization rooted in rehabilitated history and culture was built and planned. Being in a state of mind in favor of independence and confident in the future, the “reconstruction” of the continent, although led by Westernized elites, wanted to be largely “self-centered.” Foreign experts were indeed present in large numbers and played a very positive role in it, but they did it as technicians who put their knowledge to serve newly independent countries (and for many of them in a spirit of

international solidarity). African states turned heavily to foreign countries as a means of access technical competence not available locally or as a resource to support local capacity.

At the heart of these aspirations, the University received special attention and soon became an effervescent hotbed of work aimed at reappropriating knowledge and history. “Through the academia, we affirm our right to think, the basis of the right to self-determination” (2005:3), Issa Shivji wrote. Everywhere, the university responded to society with new learning approaches through immersion in the society. Students would go to fields and factories to learn and interact with workers in cities and the countryside. In a short period of just two decades (1960-1970), African universities pulled themselves up to the forefront of struggles against domination and social injustice, and played an active role in the denunciation of ideologies aimed at “legitimizing academically, the knowledge and assumptions that supported the social order” (Lander 2004:51). Whatever their political orientation, states had no other choice, under the social pressure, but to back accompany this movement through substantial investments in education and HE. From a dozen in the early 1960s, the number of universities has increased by 25 times today, and the number of students has increased in even more significant proportions.

Yet, the “crisis” in the 1980s, of which African States were only partially responsible, , drastically changed that momentum. The crisis reached its climax at the beginning of the new century. HE entered a critical phase: overcrowded facilities, obsolete and inadequate equipment, deteriorating living conditions of students and teachers, emigration of much of the scientific senior staff, leading to a dramatic decrease in the quality of teaching and research in most countries. The state of dereliction of human and material resources was such that relatively modest enrolment figures in comparison to other continents,<sup>1</sup> appeared like an unbearable “massification”. This happened against the backdrop of an increasingly authoritarian administrative and political management and inevitably led to the weakening of the overall capacity of the states (at social, economic and financial levels), resulting in a heavy dependence on financial aid and/or international political support. Looking for solutions outside national frameworks and resources, the states engaged in a process of alienation from their own societies and thus from the ideals that led the struggle for independence. In a few years, African societies were gradually dispossessed of the control of their destiny. Their marginalized scientific and cultural elites were forced into silence or exile. Almost everywhere, in varying degrees, situations of rupture between universities and political authorities slowly but surely became established.

During this period of rupture at all levels, the states were, especially in the 1980s and 1990s, under a dual pressure with conflicting effects: on the one hand, international financial institutions were urging them to reduce the recruitment of teachers and the funding of universities, on the other, they were experiencing a growing social demand for school enrolment, which they could not ignore politically. In response to its problems, the Bologna process (otherwise known as LMD “Licence-Master-Doctorat” in francophone countries) was offered to the University as “turnkey” product. Thus, with the imposition of a series of “reforms” (legal, financial, economic, political ...), the BP appears to be the completion of a slow process of exclusion of states and societies from the definition of their own public policies. The considerable work of postcolonial reconfiguration of educational systems is severely challenged by a new paradigm of domination carried by the agents of globalization.

### ***The Influence of Globalization and Return to “Colonial Situation”***

A number of experts and observers have questioned the role of international institutions in the process of African States’ dispossession of their own education policies and its corollary, the exclusion of local actors from decisions that affect their destiny. Marie-France Lange (2003:146) noted that “those mostly excluded from this partnership were, on the one hand, families (parents and pupils) and, on the other, teachers, and that the role of African States, as producers of public policies, was weakened, if not annihilated.” For his part, Yann Lebeau, mentioned a “global agenda” driven by “multilateral institutions now decisive in the reflection and action on the reform process of public policy...” (Lebeau 2006:7). In this regard, the extension of the BP to African countries was supported by all agents of globalization. UNESCO, the World Bank and OECD have played a major role “in its international promotion.” (Croché 2006:210).

After a period of weakening of local states in the 1980s, during which the local ‘civil society’ and ‘NGOs’ were favoured, the international or multilateral institutions, acting as agents of globalization, soon concluded that to meet their objectives, it was more efficient to rely on political than on a disparate conglomerate of more or less malleable local NGOs. This repositioning caused a major evolution of the *internationalization* process which was originally, in contrast to *globalization*, a weakening factor for centralized and authoritarian powers, and therefore (even unintentionally) a factor of autonomy for grass-roots individuals and groups.<sup>2</sup> This change paid off: unlike the “civil society”, governments fully met the expectations of globalization policies. Yet, in so doing, they gradually placed themselves in a position of foreignness to their

own society. Soon, as most of them were surrounded by a social and intellectual vacuum that they helped create, they were incapable to conduct autonomous reforms and had no choice but to accept the solutions proposed from outside.<sup>3</sup> Therefore, “The development of educational reforms became a bargaining area obscuring the social and political role that once governed their construction (Lange 2003:151).

The weakness of social elites (scientific, economic, cultural ...) resulting from their division, their multi-faceted dependence on the state, the tendency of the latter to foreignness, has created an environment - reminiscent of the “colonial situation” described by Georges Balandier - where all sectors of social life, including those representing the “public force” are put at the service of globalization. With the BP, the subjection process of the continent, which began with the political, economic, financial and educational reforms, is now almost complete and incorporates the scientific system. Through their societal impacts, these reforms represent a real “social surgery” as François Bayart and Romain Bertrand put it: “The neo-liberal ‘shock therapy’ is symmetrical to the “social surgery”, characteristic of the colonial issue” (2006:8). The reforms that have affected various sectors of the state and the economy have created conditions for the acceptability of the reform of universities, where are traditionally concentrated the most important forces of social resistance. Being the last, they can not but accept to align with the new order and to adhere to its ideology.

The easiness with which the BP was introduced, without significant consultation of local social agents, resulted from this context. A context in which the political field resolutely took the form of a microcosm increasingly cut from its society and, conversely, opened to the field of globalization, so far as to appear as a mere appendix. One can therefore understand the fact, apparently paradoxical, that it is in African countries that the factors of globalization (economic and financial disengagement of States, deregulation, opening of markets, excessive privatization of public sector...) found their full expression. By comparison, in countries that are promoting it, those in Europe and North America, the international or global option is still defined by the limits of national options, particularly in the fields of education, HE, and scientific research. Thus, if African societies have remained largely local, as Jean Copans noted (2001:51-52), their official institutions and the elites are among the most globalized, drawing all their referents from the global context. Conversely, in societies of the centre, the opening onto globalization has not only prevented institutions and elites from drawing their approaches and practices from the local context, but it even helps them take part in a dominant position in the globalization process by imposing their own technical and social standards on it.<sup>4</sup>

Keen to find a solution to the HE stalemate after nearly two decades of half measures to keep the system afloat, African states find in the European proposal, a timely source of salvation (Benchenna). Although its generalization to all sectors has been slow, in particular under the resistance of students and teachers, a situation of no return has almost been reached. Its influence is such that it mobilizes all discourses on HE, emanating from public authorities, teachers or the media. Presented as a factor of integration into the global economy, the reform goes everywhere with the same terminology (knowledge society, information and communication technology, niches of competitiveness, global village ...), the same system of arguments (interlocking of economies, internationalization of knowledge, scientific mobility ...) and “rationalization” (specialization, cost, competence...); a terminology which refers to precepts based on an international market in which Africa accounts for less than 1 per cent of trade. The reform, which ignores any reference to the local context (Ghouati), is presented in the form of a set of proposals and technical operations whose success lies in their intrinsic characteristics.

This rhetoric has eventually produced a double effect: to impose the idea that the time is now for reforms that fall within the “framework of globalization” and, correlatively, to mask any reflection on a locally negotiated end to the crisis. It contributed to the dissemination of a mindset (submissive or convinced) presenting the reform as inescapable, not only among university officials, but also among most students and teachers ... So, many teachers and managers, very critical of the process, consider it nonetheless “inevitable” (see in this issue the article by Goudiaby), and local debates that have sometimes accompanied it, focused more on the terms of its implementation than on the problems of the African HE, as experienced by students, teachers and users. While almost all African countries have had original experiences in the fields of HE and scientific research, discourses and practices are fully focused on the devices of the reform as if they were to fill a vacuum.

With this reform, the agents of globalization do not only intervene in public policy choices in Africa, but also in the field of professional practice. “Experts” are sent to the African continent to help set up programs claiming compliance with the standards of Bologna, while African academics and administrators go to Europe to immerse themselves in the techniques and methods of the reform. Such exchanges with countries of the “North” are certainly not new – they also accompanied more self-centered reforms such as those in 1970s – but they mean in this context that African states still have to attain an autonomous capability in terms of design and management of programs adapted to their realities, or even, in this respect, that they have gone back to the starting point, just after independence, losing the political willingness that char-

acterized that time. The social field itself is not immune to the effects of the reform. Charlier and Croché quite rightly noted that imposing a synchronization of university calendars would challenge intergroup “negotiations” and therefore the modes of regulations that help the institution to function.

The globalization process has all the more affected African universities since most of them are more than ever dependent on the state. The latter in turn exercises a quasi-total control on them by holding the majority of their financial and material resources, and by commanding the appointment of their leadership and hierarchy. In all African states, university rectors and presidents are appointed by states without consulting the academia, often on the basis of allegiance criteria. The appointed rectors and presidents in turn, on the same criteria, name the senior management staff (the Deans) and intermediary management staff (heads of departments, of courses...). The state (or rather the ruling Power) is therefore directly the cause of most of the changes affecting higher education: reconstitution of the academic map, institutional creations, overhaul of curricula or structures, repeated revisions of the legal framework...

The involvement of political authorities goes beyond simple procedures and affects the academic content itself. Propounded by the globalization, vocational courses, once confined to the non-university sphere are now imposed on the degree structure. Market driven and academically less demanding courses (marketing, web design, management ...) which could have sat outside the university curriculum are introduced without consultation. Conversely, disciplines based on reflection and social criticism, such as sociology, philosophy and some humanities disciplines, are the subject of surveillance, restriction or prohibition, as was the case in Cameroon in the 1990s. Political authorities also intervene in the knowledge validation processes and assessment criteria, as well as in the entry qualification criteria to universities. We know all the difficulties that CAMES<sup>5</sup> is experiencing in the face of member states’ desire to control, on the pretext of national sovereignty, the criteria for promotion of lecturers and qualifications validation. The absolute political control over the higher education sphere is facilitated by its relative isolation from other fields, notably the economic one. In general, but this is not peculiar to HE, the partitioning of the various social spaces accentuates their vulnerability to the control of political authorities.

Equally counterproductive solutions are advocated to solve the real problems of universities such as the exodus of academic staff or the or the pressure of rising student numbers on infrastructures. Thus, instead of acting on the causes of “brain drain”, which are far from being primarily economic (Khelfaoui 1996, 2008), political power resort to authoritarian measures, which

are the very causes of this phenomenon. Our research in the Maghreb and West Africa have shown that the exodus of scientists is increasing more dramatically in contexts of exclusion, marginalization and non involvement in the future direction of institutions and of countries in general, than under difficult living and material conditions.. In the 1980s and 1990s, countries like Algeria and Côte d'Ivoire were very opulent but experienced a remarkable drain. At the same time, Burkina Faso, which ranked among the five poorest countries in the world, but launched a policy of openness to the scientific community, was then largely unaffected by this phenomenon. By suggesting legislations that would force African students to return to their home countries,<sup>6</sup> countries accentuated the frustrations, tensions, and demobilization while at the same reinforcing authoritarian methods of management of scientific institutions, known to be largely incompatible with scientific creativity.

### *The Role of Local Agents*

Another point to be addressed is the role of other agents, university officials, teachers and students. Despite the influence of the state, each of these categories is characterized by a strategy and level of involvement peculiar to it. University officials (like those in other public institutions) consider that their mission consists in implementing policies adopted by the state. In fact, they behave as if they were its representatives and its extension in universities, and are all the more faithful to it since they are often devoid of legitimacy and of competitive scientific capital, they owe it everything. In this reform, the state entrusts them the role of "explanation and discourse professionals" (Bourdieu 1966:18), which they assume through conferences and seminars aimed at clarifying the implementation terms of the "LMD" and convincing people of its benefits. It should be noted here that in its African version, only the "LMD" aspect of the BP is nominally retained. The phrase "BP" is never used as such in Africa, probably to avoid that the emulation or "political blind conformity" be too obvious.<sup>7</sup> However, under the usual name "LMD," it is all the content (at least in its principle) of the European reform which is claimed: mobility, employability, quality, compatibility...

Furthermore, university rectors and presidents are regularly invited to conferences held alternately in Africa and Europe,<sup>8</sup> with the difference that if North Africans are acting separately, their counterparts in Central and Western Africa tend to get together in regional groupings.<sup>9</sup> Thus, if the states in the Maghreb deal separately with the European Union, those in sub-Saharan Africa are trying to act as part of groupings that are indeed aimed at adopting the "LMD", but also at creating spaces for trade and regional mobility.<sup>10</sup> Others who adhere

to Bologna are those who are benefiting from it: academics and civil servants enjoying travel and per diem in foreign currencies, and, as in Algeria, direct access to the Master level for students who agree to engage in any of the programs launched as part of the LMD system.

Academics are indeed in their vast majority skeptical, to say the least, or even fiercely opposed to the reform. But with no means to counter the control of the state over the media and the discourse, their voices are unconvincing. Although the situation varies from one country to another, they are usually deprived not only of the means to publicly express a common view, but also of the very conditions that enable them to formulate such an opinion: division into conflicting groups and various unions, close control by the police, demobilization, struggle for survival ... The opinion of academics, expressed individually in low circulation media, can be easily countered, when the political power bothers to, by “authorized” voices in more popular media.<sup>11</sup>

### ***The Scope of the BP's Principles in the African Context***

As mentioned above, the BP has not provided a truly innovative content. Let us take the example of the concept of “mobility”, one of its leitmotifs. The article by Charlier and Croche shows that the BP is primarily aiming to attract international students. However, based on UNESCO data, the authors note that these students are already “the most mobile in the world.” And so, at this level, it is not perhaps less mobility as such that is promoted than its regulation and profitability that are sought. The problem is then likely to be more related to the adaptation of African students to the European knowledge than to their mobility as such. From this point of view, the BP is primarily designed to dissolve differences in the standard and forms of knowledge production, and beyond, in the social relation to knowledge. These are the specificities that the BP, as applied in Africa, proposes to eradicate through the alignment of African higher education systems with the most vocationalised of the European higher education offers, in particular the so called “semi-vocational” courses and quality certification processes. However, in terms of mobility, the BP can be particularly restrictive for non anglophone Africa, whose students and teachers will struggle to compete in the space of mobility opened by Asian countries, unless they have a good mastery of the English language. Additionally, the European reform is strongly (and explicitly) linked to the international competitiveness of member countries in terms of “human resources”. From this point of view, African countries are the only losers, as they are caught in a vise-like grip between the USA, Europe, and emerging countries, since the mobility in question is unlikely to play in their favour.

Conversely, even though it shows an ambition of international complementarity, the BP in its African version leaves little room to intra-African mobility and trade, which are so important in terms of local appropriation of human and material resources. Yet, in its European version, this aspect is a key aim. On this side of the Mediterranean, the reform is less focused on standardizing contents and curricula than it is on establishing proper conditions of international student and staff exchanges. Barblan emphasizes that “there is no definition of what should be an integrated Europe at academic level, “adding that it is simply” a space in which teachers and researchers can be recruited in any of the participating countries, and finally, a space in which employers and public authorities will recognize the value of qualifications obtained in all participating countries”(2002:95). This analysis was confirmed by Jean-Émile Charlier who noted that the European authorities “refrain from any explicit interference in national sovereignty: Articles 126 and 127 of the Treaty on the Union signed in Maastricht on 7 February 1992, recalling the principle of subsidiarity, they give to the Community only a supplementary role in terms of education” (Charlier 2003:5).

Attached as they are to their academic identities, European countries have reduced the ambitions of the “BP” to the mere establishment of conditions conducive to the mobility of students and academics. In contrast, African countries emulate for themselves the academic characteristics of European countries (generally those of the country they mostly depend on) without serious consideration of mobility opportunities for students and academics within Africa. Except for a few vague references in discourses of members of REESAO, mobility is essentially understood only in the Africa-Europe sense.

Yet, here again, the African states embraced the notion of African international mobility in the early 1970s. First, it should be noted that some universities and institutes are of inter-African creation or ambition. The African Center of Hydrocarbons and Textile Industry of Boumerdes (Alger), established in 1964, the Faculty of Veterinary Sciences and Medicine of Dakar, the Interstate School of Equipment Engineers of Ouagadougou, the Faculty of Applied Sciences of Bujumbura, the Institute of Computer Science of Libreville, are a few examples among many others. The BP brings nothing new but a reorientation of mobility in the African-Europe sense. CAMES as well as other inter-African agencies are also there to remind us that the equivalence of diplomas are not new issues in Africa. The importance of student mobility was at some point such that some national institutions have become de facto regional (Amougou 2004; Khelfaoui 2000).

What about “employability”? As a concept specific to the business world, it came to replace the “the adequacy between training and employment”, as if changing the vocabulary could change the reality. Most African countries had been offering vocational courses for a long time, such as Algeria, with the short cycle of technological institutes and universities, Burkina Faso, with the Polytechnic University of Bobo Dioulasso, Côte d’Ivoire, with the Polytechnic Institutes of Yamoussoukro ... Yet, the imported reform began with the opening of vocational courses presented as new in the African academic landscape. In Algeria, where such “vocationalizing” courses are now in place, they are identical to the Senior Technicians courses existing in Technology Institutes and to Post-graduate Diplomas in universities: same cycle (between two and three years), same content (practical and specialized), same presumed purpose (immediate applicability). Equally, the new Professional Master’s Degree proves to be a replica of the Specialized Postgraduate Diploma (DPGS), introduced in Algerian universities in 1998.<sup>12</sup> Oddly enough, most pedagogical and organizational changes attributed to the BP appear to repeat the provisions of the Algerian reform of 1971.<sup>13</sup> The semestrialization of programs, the division of the syllabus into independent modules, the system of prerequisites, and the opening onto the labour market were all part of the operating mode and the objectives of the 1971 reform, as mentioned by one of the representatives of Algeria at the Euro-Maghreb Conference in Marseille on the LMD.<sup>14</sup>

Yet, despite the substantial industrial base of this country and the attention and benefits attached to these courses (Khelfaoui 2000), they do not meet the expectation of either students, staff, or even and especially employers. The reasons are twofold: the first may be the attraction of longer studies for Algerian students, and probably for all Africans who do not automatically associate “education” with “occupation”, who do not solely reduce access to knowledge to its economic returns. The second is the limited success of such courses with employers themselves, because they are not immune to this cultural ethos, and because these courses did not prove to be more vocational than others. Employers rather prefer holders of more generic academic skills, more flexible and more flattering for the brand image of companies. Vocationally oriented courses actually play several functions that have little to do with “employability”. Because they are of shorter length, they are used as channels for the quick dispatch of the growing flow of students, in order to make way for the new entrants. As Goastellec noted, “The internal diversification of education systems is the first consequence of the increasing number of students.” (2006: 17) Beyond, these new courses justify the hierarchical organization of education in academic and lengthy courses considered as “noble” or “royal chan-

nels” for well-off classes on the one hand, and in short and vocationally oriented courses on the other. In so doing they lead again, as Lebeau noted to “an institutional diversification that masks a differentiation of institutions and staffs.” (2006:10)

Furthermore, employability and vocationalization combine here with specialized contents and particular techniques. This approach, probably effective in a previous world where technologies were long-lived, is now abandoned in most universities in the world. With the pace of technological change, with teamwork, and with self-management and communication skills requirements, focusing on one technology or a specialized field has become obsolete and is even now abandoned by vocational training centers. It seems far from being an instrument of employability, a business concept addressing the capacity to adapt to changes affecting the labor market, or to ignite them. The curricula offered in new short-term Bachelor’s degrees, are often linked, especially in computer sciences, with a technology, often patented, which can certainly be transferred but not really appropriated. Based on captive technologies, these courses place their graduates in a situation of dependence towards the firm that owns the patent. If the firm withdraws from the country, the graduates will have no choice but to follow it or to change occupations. In addition, depending on the firm, they become the best advocates of its interests and its presence in their country.

From another perspective, the “vocationalization” of HE contributes to emptying it of any critical thinking. University curricula tend to take the shape of an incoherent series of scattered courses, with uneven profiles and quality. Many researchers in Africa and elsewhere see in it an instrument of domination and cultural alienation which does not offer the minimum conditions for appropriation of science. The thematic issue of *Alternative Sud*, published by l’Harmattan, examines how this approach has the effect of atomizing universities of the “South” and emptying them of any critical thinking: “With the fragmentation of knowledge, major societal issues, ethical goals, critical issues are evacuated” (Lander 2004:52).

While bringing nothing new, the approach consisting in imposing it without real debates excludes any possibility of banking on African experiences of the past fifty years. As a factor of instability, rather than renewal, the BP comes to interrupt a process of endogenous reforms (Benghabrit-Remaoun and Senoussi, Benchenna) which over time enabled pedagogical and scientific practices to be rooted in the local reality. Thus, it only contributes to perpetuating the cycle of instability generated by the political field in the field of HE, an instability which prevents the accumulation of scientific traditions essential for the process of

“self assimilation” of science and technology, the condition of all forms of innovation. Because, as Thomas Kuhn wrote, “only investigations firmly rooted in the contemporary scientific tradition are likely to break that tradition and give rise to a new one” (1961:343).”

### ***The Myth of “New Technologies”***

The “BP” in Africa goes with an exhilarating discourse that sublimates information and communication technologies (ICT). If the contribution of ICTs to HE is undeniable (larger, faster, and more practical access to the scientific documentation, possibilities to make teaching more lively thanks to animation and modeling, greater accessibility through distance education ...) it is nevertheless necessary to protect oneself against their pernicious effects. Yet, everything happens here as if these technologies would overcome all the problems of the African academia and miraculously pull it up to international standards. To cope with the overcrowding of lecture halls, academics are increasingly encouraged to adopt methods of assessment, such as MCQ, which allow the electronic processing of corrections. Already frequently used in Algeria, this “solution” is also advocated by the REESAO. However, its pernicious effects are well known: based on mechanic choices of responses, this method poorly measures the extent of students’ knowledge, and does not at all help them develop self-reflective skills. Yet, in the current African context, there can not be any other way because the political benefits from the “massification” are prioritised over the scientific and professional quality of education (Khelifaoui 2006; Haddab 2008).

Researchers are rather skeptical about the “technical mediation” in educational practice. While it is recognized that some techniques, like those that carry ICTs, are henceforth effectively “unavoidable” in certain areas such as time control,<sup>15</sup> it is also admitted that they can adversely affect modes of learning. The well-known tendency of ICTs to favor information – and even raw data, often inaccurate and unreliable to support scientific hypotheses to the detriment of knowledge, is one of the most trivialized. The insistence on information (often of external origin as African countries are poor on programme contents – the only real stake of ICTs), tends to mask the educational and human communication behind it. The ideology that backs ICTs deliberately maintains confusion between data, information, communication, and knowledge while these correspond to different realities. “Information is not knowledge” warned Denis de Rougement (1989), and Albert Jacquard stressed that “to inform is to shape; to communicate is to share.”

Many studies show that in the educational practice, the “technical mediation”, although potentially enabling the teacher to have access to new forms of expression and intervention, “can not be a substitute for human mediation”, “The computer, added Jacquard in a very demonstrative comparison, is for education, what masturbation is for love: being alone with oneself.”<sup>16</sup> If they favor changes, computers do not educate because education takes different forms from a socio-cultural context to another. Referring to Jules Ferry, Jacquard noted in this exuberant conference presentation on the use of ICTs that “the teacher teaches what he/she *is*, not what he/she *knows*, and the computer *is* not.” And it is worth recalling in this regard the following premonitory verses of English poet, T. S. Eliot:

Where is the wisdom we have lost in knowledge?

Where is the knowledge we have lost in information?<sup>17</sup>

In contexts where counter-powers remain effective against the Economic Power, as in Europe, the technical and instrumental dimension of the reform (employability, vocationalism ...) is relatively marginalized and in any case, subjected to the social and communicational dimension. As Andris Barblan showed, the BP is primarily in Europe the result of a negotiated approach among member countries. This approach, which this author identifies through four components, namely recognition, comparison, compatibility and commitment, focuses on the local context of each country and is ultimately aimed at developing mutual confidence (Barblan 2002:94). He notes that “The BP is nothing automatic since it relies both on the slow and gradual building of confidence and on the encouragement of innovative proposals around an open-ended definition, of what the future European HE area will be. (...) Members are free, however, to engage according to their own terms in the way of the common goal, although they subject themselves to the constraint that consists in using a defined set of common development tool” (Barblan 2002:98).

Ultimately, the reform proposed to Africans, can benefit countries that are exporting it in all sorts of ways, except scientific. At a strictly scientific level, the interest of European universities is more in the capacities of their African counterparts to access originality and autonomy. The scientific autonomy is the condition of their ability to explore local realities and thus contribute to universal knowledge, rather than be confined in the role of poor emulators of knowledge produced elsewhere. The scientific challenge lies in the complementarity of different academic spaces, each having – as a consequence of the competition or for the sake the advancement of science – the comparative advantage which represents their own natural and social environment. The compatibility of university systems, if not synonym of mimetism, can only result in complementarity, itself only rendered possible by the greater autonomy of universities.

Although the problems of HE may be similar in their formulations (employability, access to universal knowledge, relationship to economy ...), there are as many variations as social contexts in the solutions to these problems. It should also be recalled that the “BP” is itself of Anglo-Saxon inspiration but that countries of this socio-cultural ensemble do not take their own model for a dogma. Their universities have great autonomy, altogether different, for example, from universities in the Mediterranean Europe. With the reform in its African version, the conditions of socialization of graduates, therefore of the African elite, are set outside the economic and cultural realities of the continent.<sup>18</sup>

This issue includes 9 contributions referring to different sub-regions: Along with an article dealing with the theme of the BP reform in Africa generally, the Maghreb, Algeria, Morocco, Senegal, Cameroon, Botswana, and Congo are represented in it. All articles point to a deep gap between, on the one hand, the policy sphere, including political and academic officials and, on the other, grass-roots actors such as lecturers and students. The gap is large enough to be a major source of entropy for the academic field and the political field, both social forces eventually neutralizing each other. If states are nearly always able to impose reforms, those in charge of implementing them can empty them of any substance by keeping intact the practices that have been historically constructed. Moreover, one of the challenges of African countries is no doubt to fill this gap, which means reducing the terms of the domination of the political field over the scientific and social field in general.

All articles show there are dissensions everywhere between a reform targeting the development of professions in line with European contexts and means (educational outreach, industrial base, favorable scientific environment ...) and contexts of deprivation sagging under the rise of student numbers. Do students have the means to reach learning autonomy in situations faced by most African countries, marked by lack of documentation, difficulty to access the Internet, as well as poor living conditions? asked Bertrand Djouda Feudjio. In such conditions, it is therefore not surprising that students in particular perceive the reform “only as another way of excluding the poor from higher education ...” Under the obligation to “adhere” to the reform, academics on their part try to keep intact the teaching contents and methods (Benghabrit-Remaoun and Senoussi) while offloading part of programs implementation on the students, on the pretext of autonomy.

By excluding academic staffs and students, but also other social and economic operators, from participation in the building of institutions where they work or with which they may have to interact, the state relinquishes its role as agent and main supervisor of public policies on its own territory. The BP is inseparable from the policy of liberalization of markets and prepares or supports the alignment of African countries with the criteria of the GATS (Benchenna, Ghouati).

## Notes

- 1 On average, Africa is far behind all other continents in terms of number of students enrolled in higher education. In 2007, the gross enrolment ratio by region is 6 in Sub-Saharan Africa, 11 in South and West Asia, 22 in Arab states, 24 in Central Asia, 26 in East Asia and the Pacific, 34 in Latin America and the Caribbean, 62 in Central and Eastern Europe and 70 in North America and Western Europe. The global average is 26. (UIS-UNESCO)!
- 2 In early 1980s, the process of globalization helped to give the “civil society” social autonomy, perceptible through the emergence of movements for democratization and liberalization, by weakening states which were less externalized and mostly over centralized and authoritarian.
- 3 Paradoxically, many African researchers have become consultants, offering their expertise, rarely put to use by African States, to various international NGOs and agencies.
- 4 See how the US program called “Global Information Technology” aimed to impose the US standards on the world in all matters relating to information and communication technologies.
- 5 The African and Malagasy Council for Higher Education (CAMES) was founded in 1968. It is comprised of Burkina Faso, Burundi, Central African Republic, Congo, Côte d’Ivoire, Cameroon, Gabon, Guinea, Mali, Niger, Rwanda, Senegal, Chad, Togo and Madagascar. Initially in charge of evaluating diplomas and managing the careers of academi staff, the prerogatives of CAMES were afterwards extended to permanent researchers working in various research structures.
- 6 Algeria unsuccessfully tried this approach in the late 1980s (Khelfaoui 1996).
- 7 Note that in terms of implementation of the “LMD system”, Algeria has done more promptly than what the EU requests it to, and without formally adhering to the Bologna Process. This country had a similar conduct in the 1990s in terms of deregulation and financial and customs reforms, doing more than it is asked by IMF and WB, without signing agreement for the rescheduling of its debt or obtaining substantial aid. The ultimate aim of these policies is to disguise reforms as local initiatives, not imposed from abroad!
- 8 Like the Meeting of Rectors and Presidents from Maghreb Universities and the Francophone Conferences of the European Union, held in Marseille on 19-20 November 2004, and the one which brought together Rectors and Presidents of universities from twenty countries of sub-Saharan Africa in Yaoundé on 1-3 March 2005, organized by the University Agency for Francophonie (AUF)
- 9 Such as the Network for Excellence in Higher Education in West Africa (REESAO), founded in October 2005 in Lomé, which comprises about fifteen West African universities and institutes and whose mission is to work for the adoption of the LMD system by member institutions by 2011. In Central Africa, in a “Declaration on the building of the CAEMC space of higher education, research, and vocational training” dated on 11 February 2005 in Libreville, the Heads of states of the Economic and Monetary Community of Central Africa (CAEMC) described the “LMD” as a factor of integration in the sub-region.
- 10 Thanks to stronger traditions of regional integration, universities in West and East Africa appear to be better prepared, compared to their North African counterparts, to consider the reform in a regional perspective, such as the European Union or other spheres. This is one of the ambitions of REESAO whose members, made up of university officials, seem to have finally adopted it.
- 11 In Algeria, opinions expressed in the print media by academics about the “LMD” are almost all hostile to its importation or, to say the least, the approach with which it is introduced.
- 12 Moreover, holders of the specialized postgraduate diploma demanded and obtained in January 2008 equivalence to the Professional Master. Introduced in 1998, the Specialized Postgraduation is a special one-year programme for company and public administration managers eager to improve their standard. It is the only fee-charging programme in the entire Algerian university system (University 2008:7).

- 13 See also in this issue the article by Benghabrit-Remaoun and Senoussi.
- 14 "I would also like to say to my colleagues that the Algerian university experimented in the 1970s a semi-modular, bi-annual system, with debts, prerequisites, etc. After ten years, it abandoned it due to its complexity, even though it used to receive only 150,000 students, while it is currently receiving over 740,000! That is why I confess my perplexity about the new LMD system. With 23,000 teachers, how to seriously consider the personalized tutoring of all students?" (AUF 2004: 55).
- 15 ...and again, ICTs are greatly time-consuming when we consider that many people have become dependent on computers and gadgets they carry.
- 16 Televised conference, Chaîne Savoir, Canada, 2007.
- 17 In "Choruses from the Rock" (1934).
- 18 Issa Shivji thus deplores the influence of Eurocentric thinking in the African academia: "Everything that is European is considered as universal, everything non-European is, at best, described as multicultural, and at worst, as sectarian. Everything European is related to science, everything non-European is supernatural ..." (2005: 4).

### References

- Affa'a, F.-M., Des Lierres, T., 2002, *L'Afrique Noire face à sa laborieuse appropriation de l'université, Le cas du Sénégal et du Cameroun*, Paris/Québec, L'Harmattan/Les Presses de l'Université Laval.
- Amougou, J., 2004, « L'université africaine face à la globalisation, lieu de construction d'un savoir endogène ou instrument de reproduction du modèle occidental ? » In *L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud*, Paris : l'Harmattan, pp. 101-128.
- Balandier, G., 2001, « La situation coloniale. Approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, Paris, PUF, vol. 110, janvier-juin, pp. 9-29.
- Barblan, A., 2002, « L'offre internationale d'ES : les universités ont-elles besoin de l'AGCS ? », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, Vol. 14, n° 3, pp. 87-106.
- Bayart, J.-F., Bertrand, R., 2006, « De quel 'legs colonial' parle-t-on ? » *Esprit*, décembre, pp. 134-160.
- Bourdieu, P., 1966, « Champ politique, champ des sciences sociales, champ journalistique » *Cahiers de la recherche*, n° 15, GRS, Lyon.
- Charlier, J.-E., 2003, L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation, *Éducation et Sociétés*, 2-12, pp. 5-11.
- Copans, J., 2001, « La «situation coloniale» de Georges Balandier : notion conjoncturelle ou modèle sociologique et historique ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, PUF, 1, n°110, pp. 31-52.
- Croché, S., 2006, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Éducation et Sociétés*, 2-18, pp. 203-217.
- Goastellec, G., 2006, « Accès et admission à l'enseignement supérieur : contraintes globales, réponses locales ? », In *Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud* (Yann Lebeau, dir.), Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs, no 5, pp.15-35.

- Haddab, M., 2008, « Évolution morphologique et institutionnelle de l'enseignement supérieur en Algérie », in *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale*, IRMC, Maisonnneuve & Larose, pp. 51-60.
- Jacquard, A., 2007, Conférence sur l'usage des TIC, diffusée sur la chaîne québécoise « *Savoir* ».
- Khelfaoui, H., 2000, *Les ingénieurs dans le système éducatif : l'aventure des instituts technologiques algériens*, Paris : Publisud.
- Khelfaoui, H., 2000b, La science au Burkina. In *La science en Afrique*, Roland Waast et Jacques Gaillard (éds.), Paris : IRD.
- Khelfaoui, H., 1997, « Émigration : effets sur la structuration du champ scientifique algérien », *Migrations internationales et changements sociaux au Maghreb*, Tunis : Université de Tunis 1, pp 291-308.
- Kuhn, T., 1961, «The essential tension: Tradition and innovation in scientific research.» In C. W. Taylor & F. Barton (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: John Wiley.
- Lander, E., 2004, « Réflexion latino-américaine sur l'université, les savoirs hégémoniques et l'ordre libéral dominant. In *L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud*. Paris : L'Harmattan, pp. 33-54.
- Lange, M.-F., 2003, « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, 1-2, 169-170, pp. 143-166.
- Lebeau, Y., 2006, « Les universités, espace de médiation du global au local », in *Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud* (Yann Lebeau, dir.), *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, no 5, pp.7-14.
- Mœglin, P., 1994, *Le Satellite éducatif. Média et expérimentation*, Paris : Cnet, Collection Réseaux.
- Revue «Université», 2008, edited by the University of Algiers, 2008-7. (in Arabic language)
- Saxe-Fernandez, J., 2004, « La Banque mondiale et l'enseignement supérieur en Amérique latine et ailleurs », in *L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud*. Paris : L'Harmattan, pp. 55-66.
- Shivji, I., 2005, Où va l'Université? *CODESRIA Bulletin*, Nos 1 & 2. Disponible sur le site [http://www.codesria.org/French/publications/bulletinfr1\\_05/universite.pdf](http://www.codesria.org/French/publications/bulletinfr1_05/universite.pdf). Consulté le 15 juillet 2008.



## Introduction

---

# Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale » ?

Hocine Khelfaoui\*

---

La réforme européenne de l'enseignement supérieur (désormais ES), connue sous le nom de « Processus de Bologne » (PB), connaît des avancées saisissantes dans la plupart des pays africains. Le PB désigne, comme son nom l'indique, un processus de réformes visant à mettre en place un espace européen d'ES. Initié en 1998 par les quatre pays signataires de la Déclaration de la Sorbonne (France, Italie, Allemagne et le Royaume-Uni), il englobe actuellement les 46 pays membres de l'Union Européenne. Les objectifs qui lui sont généralement associés par ses promoteurs sont (1) d'assurer la mobilité au sein de l'espace européen de l'ES, pour y étudier ou travailler ; (2) d'accroître la compétitivité internationale de l'ES européen en attirant les meilleurs étudiants et scientifiques non européens ; (3) de doter l'Europe d'une capacité scientifique à la mesure des enjeux du monde contemporain.

Mais, alors qu'en Europe, la réforme nourrit toujours les controverses, fait l'objet de concertations intenses entre les catégories sociales impliquées, et connaît au final autant de versions que de pays, la plupart des États africains ont pris des dispositions en vue de l'adopter ou sont déjà dans une phase avancée de son application. Cette situation comporte en elle-même des éléments assez inhabituels, en ce sens où il est particulièrement rare qu'un État accepte l'importation d'un dispositif de réforme, qui plus est d'une telle ampleur et d'un tel enjeu, avant même qu'il n'ait fait ses preuves dans les pays pour lesquels et dans lesquels il a été conçu. Cette situation apparaît encore plus

---

\* Professeur associé, Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie, UQAM, Montréal.

singulière dans la mesure où, comme cela ressort dans les articles de ce numéro, le contenu intrinsèque de la réforme n'apporte pas, dans la plupart des pays, d'éléments fondamentalement nouveaux, à part les structures et la durée des cursus. Il est en effet à priori difficile de trouver dans la réforme elle-même, ni même dans le système d'ES africain, tous les principes explicatifs de son adoption.

C'est pourquoi, les lignes qui suivent vont s'attacher à identifier et à expliquer les facteurs qui ont, pour l'essentiel, conduit à l'introduction du PB dans l'ES africain. Il n'y sera pas tant question du contenu intrinsèque de cette réforme que des conditions de son imposition et de son apport particulier aux systèmes d'ES africains. Une première partie s'attachera, à travers une mise en perspective historique, d'interroger les événements qui, au cours des deux dernières décennies, l'ont conduit à ce « consensus africain » autour de la réforme. On essaiera de montrer que l'imposition du PB a été possible parce qu'elle est intervenue à un moment de grande vacuité intellectuelle et politique, résultat d'une série de « réformes » ayant conduit au démantèlement du tissu économique et social qui commençait à se constituer dès le lendemain des indépendances. Une deuxième partie interrogera de l'intérieur la pertinence des apports que le PB propose aux systèmes d'ES africains.

### *Le contexte politique de la réforme*

Introduit à partir de 2003 et 2004 (respectivement au Maroc et en Algérie), le PB intervient dans un contexte de dépendance accrue à l'égard des pays centraux et, corrélativement pourrait-on dire, de tensions tant au sein du champ universitaire qu'entre celui-ci et les pouvoirs politiques. Présentée dans les discours dominants comme un fait « incontournable », lié aux exigences de la « globalisation », la réforme a donné lieu à peu de débats publics significatifs sur la réalité et le devenir de l'ES, ni même sur le contenu de la réforme elle-même. Ces débats, pour autant que l'on puisse les considérer comme tels, sont, par exemple, sans commune mesure avec ceux qui ont précédé et accompagné au lendemain des indépendances, dans presque tous les pays africains, les réformes de l'ES et de la recherche scientifique.

L'ES (et l'éducation en général) était alors au cœur de tous les espoirs d'émancipation. L'Université était vue comme l'instrument fondamental d'accès à l'indépendance, tant économique que politique, et de renaissance des cultures et des identités africaines. Elle était le lieu où se construisait et se projetait une modernisation qui puise ses racines dans une histoire et une culture réhabilitées. Baignant dans un état d'esprit indépendantiste et confiant en l'avenir, la « reconstruction » du continent, bien que dirigée par des élites occidentalisées, se voulait largement « autocentrée ». Les experts étrangers étaient certes

présents en grand nombre et y ont joué un rôle éminemment positif, mais ils l'ont fait en qualité de techniciens qui mettaient leur savoir au service des pays nouvellement indépendants (et pour beaucoup d'entre eux dans un esprit de solidarité internationale). Les États africains recouraient pour leur part massivement à l'international comme moyen d'accès aux compétences techniques non disponibles localement ou comme ressource d'appui aux capacités locales.

Placée au cœur de ces aspirations, l'Université bénéficiait d'une attention particulière et devint vite un foyer effervescent de travaux visant la réappropriation des savoirs et de l'histoire. « À travers l'université, écrit Issa Shivji, nous affirmons notre droit à la pensée, le fondement du droit à l'autodétermination » (2005:3). Partout, l'université s'ouvrait à la société à travers de nouvelles approches d'apprentissage par l'immersion dans le corps social. Les étudiants se rendaient dans les champs et dans les usines pour apprendre et échanger avec les travailleurs des villes et des campagnes. En une courte période, d'à peine deux décennies (1960-1970), les universités africaines se sont hissées à l'avant-garde des luttes contre la domination et les injustices sociales, et jouaient un rôle actif dans la dénonciation des idéologies qui visent à « légitimer, sous forme académique, les savoirs et hypothèses qui soutenaient l'ordre social » (Lander 2004:51). Quelle que soit leur orientation politique, les États n'avaient d'autres choix, sous la pression sociale, que d'accompagner ce mouvement par des investissements substantiels dans l'éducation et l'ES. D'une dizaine au début des années 1960, le nombre d'universités s'est multiplié aujourd'hui par 25, et le nombre d'étudiants s'est accru dans des proportions encore plus considérables.

Pendant, la « crise » des années 1980, dont la plupart des ressorts échappent aux États africains (sans qu'ils n'en soient dédouanés), a radicalement remis en cause cet élan. Le malaise atteint son paroxysme à l'aube du nouveau siècle. L'ES entre dans une phase critique : infrastructures saturées, équipements obsolètes et insuffisants, dégradation des conditions de vie des étudiants et des enseignants, émigration d'une grande partie de l'encadrement scientifique, avec pour conséquence une baisse dramatique de la qualité des enseignements et de la recherche dans la plupart des pays. L'insuffisance des moyens humains et matériels est telle qu'elle fait apparaître des taux de scolarisation, somme toute modestes par comparaison aux autres continents,<sup>1</sup> comme une « massification » intolérable. Tout cela a pour toile de fond une gestion administrative et politique de plus en plus autoritaire et fermée au dialogue... Cette situation conduit fatalement à l'affaiblissement de l'ensemble des capacités des États (sociales, économiques et financières), avec pour corollaire une dépendance étroite de l'aide financière et/ou du soutien politique international. Recherchant des solu-

tions en dehors des cadres et potentiels nationaux, les États s'engagèrent dans un processus de distanciation à l'égard de leurs propres sociétés et donc des idéaux qui ont animé les luttes d'indépendance. En quelques années, les sociétés africaines se virent à nouveau progressivement dépossédées de la maîtrise de leur destin. Marginalisées, leurs élites scientifiques et culturelles sont contraintes au silence ou à l'exil. Presque partout, à des degrés divers, des situations de rupture entre les universités et les pouvoirs politiques s'installent lentement mais sûrement.

Durant cette période de ruptures à tous les niveaux, les États subissaient, particulièrement au cours des années 1980 et 1990, une double pression aux effets contradictoires : d'un côté, des institutions financières internationales les incitaient à réduire le recrutement de professeurs et le financement des universités, de l'autre, ils font face à une demande sociale grandissante de scolarisation, qu'ils ne peuvent politiquement ignorer. Pour toute réponse à ses problèmes, l'université se voit proposer l'importation d'un produit « clé en main », la réforme dite PB sous l'appellation de « système LMD ». Ainsi, après l'imposition d'une série de « réformes » (juridiques, financières, économiques, politiques...), le PB apparaît comme le parachèvement d'un lent processus d'exclusion des États et des sociétés africaines de la définition de leurs propres politiques publiques. Le travail considérable de reconfiguration postcoloniale des systèmes d'enseignement est radicalement remis en cause au profit d'un nouveau paradigme de domination véhiculé par les agents de la globalisation.

### ***L'emprise de la globalisation et retour à la « situation coloniale »***

Plusieurs chercheurs et observateurs avertis ont mis en cause le rôle des institutions internationales dans le processus de dépossession des États africains de leurs propres politiques d'éducation et son corollaire l'exclusion des acteurs locaux des décisions qui concernent leur destin. Marie-France Lange (2003:146) note que « les grands exclus de ce *partenariat* furent d'une part les familles (parents et élèves) et, d'autre part, les enseignants, et que le rôle des États africains, en tant que producteurs de politiques publiques, a été affaibli, sinon annihilé. » De son côté, Yann Lebeau évoque un « agenda global » porté par des « institutions multilatérales aujourd'hui déterminantes dans la réflexion et l'action sur les processus de réformes des politiques publiques... » (Lebeau 2006:7). À cet égard, l'élargissement du PB aux pays africains a bénéficié du soutien de tous les agents de la globalisation. L'UNESCO, la Banque Mondiale et l'OCDE ont joué un grand rôle « dans son travail de promotion internationale » (Croché, 2006:210).

Après une période d'affaiblissement des États locaux, correspondant aux années 1980, durant laquelle elles ont joué la carte de « la société civile » et des « ONG » locales, les institutions internationales ou multilatérales, agissant en agents de la globalisation, ont vite conclu que pour atteindre leurs objectifs, il est plus efficient de s'appuyer sur les pouvoirs politiques que sur un conglomérat épars d'ONG locales, pas toujours malléables. Ce repositionnement est à l'origine d'une importante évolution du processus de *mondialisation* qui était à l'origine, au contraire de la *globalisation*, un facteur d'affaiblissement des pouvoirs centralisateurs et autoritaires et donc (même sans le vouloir) d'autonomie pour les agents et les groupes sociaux de base.<sup>2</sup> Ce changement de monture a été payant : à la différence de la « société civile », les gouvernements ont pleinement répondu aux attentes des politiques de globalisation. Mais ce faisant, ils se sont progressivement placés dans une posture d'extranéité par rapport à leur propre société. Bientôt entourés, pour la plupart, d'un vide intellectuel et social qu'ils ont eux-mêmes contribué à créer, ils sont incapables de mener des réformes autonomes et n'ont d'autre choix que d'accepter les solutions proposées de l'extérieur.<sup>3</sup> Dès lors, « L'élaboration des réformes éducatives devient un lieu de marchandage occultant le rôle sociétal et politique qui a autrefois présidé à leurs agencements » (Lange 2003:151).

La faiblesse des élites sociales (scientifiques, économiques, culturelles...) qui résulte de leur fractionnement, leur dépendance multiforme à l'égard de l'État, la tendance de celui-ci à l'extranéité, ont créé un contexte où l'ensemble des secteurs de la vie sociale, y compris ceux qui représentent la « force publique », sont mis au service de la globalisation, rappelant la « situation coloniale » décrite par Georges Balandier. Avec le PB, le processus d'assujettissement du continent, qui a commencé par les réformes politiques, économiques, financières et éducatives, est désormais pratiquement achevé avec celle du système scientifique. De par leurs impacts sociétaux, ces réformes représentent bien une véritable « chirurgie sociale » selon les mots de François Bayart et Romain Bertrand : « La «thérapie de choc» néo-libérale est symétrique à la «chirurgie sociale», caractéristique de la question coloniale » (2006:8). Les réformes qui ont touché les différents secteurs de l'État et de l'économie ont créé les conditions d'acceptabilité de la réforme des universités, où se concentrent traditionnellement les plus importantes forces de résistance sociale. Étant les dernières, elles ne peuvent qu'accepter l'alignement sur le nouvel ordre et l'adhésion à son idéologie.

La facilité avec laquelle le PB a été introduit, sans consultation significative des agents sociaux locaux, procède de ce contexte. Un contexte où le champ politique a pris résolument la forme d'un microcosme de plus en plus fermé à

sa société et, à l'inverse, ouvert sur le champ de la globalisation, jusqu'à en paraître comme un simple appendice. On peut dès lors comprendre ce fait, en apparence paradoxal, que c'est dans les pays africains que les facteurs de globalisation (désengagement économique et financier des États, déréglementation, ouverture des marchés, privatisation à outrance du secteur public...) ont trouvé leur pleine expression. Par comparaison, dans les pays qui en font la promotion, ceux d'Europe comme d'Amérique du Nord, l'option internationale ou globale reste toujours définie par les limites des options nationales, en particulier dans le domaine de l'éducation, de l'ES et de la recherche scientifique. Ainsi, si les sociétés africaines sont restées, comme le note Jean Copans (2001:51-52) largement locales, leurs institutions officielles et leurs élites comptent parmi les plus globalisées, puisant tous leurs référents dans le global. À l'inverse, dans les sociétés du centre, l'ouverture sur la globalisation n'a non seulement pas empêché les institutions et les élites de puiser leurs démarches et leurs pratiques dans le contexte local, mais c'est cela même qui leur permet de participer dans une position dominante au processus de globalisation en lui imprimant leurs propres normes techniques et sociales.<sup>4</sup>

Pressés de trouver une issue à l'impasse dans laquelle se trouve l'ES, les colmatages et demi mesures qui ont permis de maintenir le système à flot pendant près de deux décennies ayant atteint leur limite, les États africains trouvent dans la proposition européenne, qui arrive, il faut le noter, à point nommé, la planche de salut toute désignée (Benchenna). Même si sa généralisation à l'ensemble des filières se fait lentement, notamment en raison de la résistance des étudiants et des enseignants, le fait accompli a pratiquement donné lieu à une situation de non retour. Son emprise devient d'ailleurs telle qu'elle mobilise tous les discours sur l'ES, qu'ils émanent des pouvoirs publics, des enseignants ou des médias. Présentée comme un facteur d'insertion dans l'économie globale, la réforme s'accompagne partout d'une même terminologie (société des savoirs, technologies de l'information et de la communication, niches de compétitivité, village global...), d'un même système d'argumentations (imbrication des économies, internationalisation des savoirs, mobilité scientifique...) et de « rationalisations » (spécialisation, coût, compétence...). Une terminologie qui se réfère à des préceptes inspirés d'un marché international dans lequel l'Afrique ne compte pourtant que pour moins de 1% des échanges. Ignorant toute référence au contexte local (Ghouati), la réforme est présentée sous la forme d'un ensemble de propositions et d'opérations techniques dont le succès réside dans leurs caractéristiques intrinsèques.

Cette rhétorique a fini par produire un double effet : imposer l'idée que les temps sont désormais aux réformes qui s'inscrivent dans le « cadre de la globalisation » et, corrélativement, occulter toute réflexion sur une issue localement négociée à la crise. Elle a contribué à la diffusion d'un état d'esprit (résigné chez certains, convaincu chez d'autres) qui fait apparaître la réforme comme une donnée inéluctable, non seulement au regard des dirigeants d'universités, mais d'une partie importante des étudiants et des enseignants... C'est ainsi que nombre d'enseignants et de gestionnaires, très critiques à son égard, la considèrent malgré tout comme « incontournable » (voir dans ce numéro l'article de Goudiaby), et que les débats locaux qui l'ont parfois accompagnée portent davantage sur les modalités de son application que sur les problèmes de l'ES africain, tels qu'ils sont vécus par les étudiants, les enseignants et les utilisateurs. Alors que presque tous les pays africains ont connu des expériences originales dans le domaine de l'ES et de la recherche scientifique, discours et pratiques sont entièrement centrés sur les dispositifs de la réforme comme si ces derniers allaient se greffer sur du vide.

Avec cette réforme, les agents de la globalisation n'interviennent pas seulement dans le choix des politiques publiques africaines. Ils le font également dans le champ des pratiques professionnelles. Des « experts » sont envoyés sur place pour aider à mettre sur pieds des programmes prétendant à la conformité aux normes du « système LMD », tandis que des enseignants et des administrateurs africains se rendent en Europe pour s'imprégner des techniques et des méthodes de la réforme. De tels échanges avec des pays du « Nord » ne sont certes pas nouveaux — ils ont accompagné des réformes plus autocentrées comme celles des années 1970 —, mais ils signifient, dans ce nouveau contexte, que les États africains n'ont toujours pas accédé à une capacité autonome en matière de conception et de gestion de programmes adaptés à leurs réalités ou encore, qu'en la matière, ils sont revenus à la case départ, celle des lendemains d'indépendance, avec, en moins, la volonté politique qui caractérisait cette époque. Le champ social lui-même n'échappe pas aux effets de la réforme. Charlier et Croché notent à juste titre que l'imposition d'une synchronisation des calendriers universitaires conduirait à remettre en cause les « négociations » intergroupes et donc les modes de régulations qui permettent à l'institution de fonctionner.

Le processus de globalisation a d'autant plus d'effets sur l'université africaine que celle-ci reste plus que jamais dépendante de l'État. Ce dernier exerce sur elle un contrôle quasi-total en détenant la majorité de ses ressources financières et matérielles et en commandant la désignation de sa direction et de sa hiérarchie. Dans tous les États africains, recteurs et présidents d'universités sont nommés par l'État, sans consultation de la communauté universitaire, souvent sur la base de critères d'allégeance. Ces derniers désignent à leur tour, sur la base

des mêmes critères, l'encadrement supérieur (corps des doyens) et intermédiaire (chefs de départements, de filières...). L'État (ou plutôt le Pouvoir en place) se trouve ainsi directement à l'origine de la plupart des changements qui affectent l'ES : recomposition de la carte universitaire, créations institutionnelles, refonte des cursus ou des structures, révisions répétées du cadre juridique...

L'action des Pouvoirs politiques va au-delà des simples procédures et touche au contenu académique lui-même. Il en est ainsi de l'imposition de filières professionnalisantes charriées par la globalisation, autrefois cantonnées dans la sphère non universitaire. Des filières instrumentales (marketing, conception de sites web, management...) dénuées de la rigueur propre à la démarche scientifique, certes utiles mais ayant leur place ailleurs sont introduites par les ministères sans consultation des professeurs. À l'inverse, des disciplines fondées sur la réflexion et la critique sociale, comme la sociologie, la philosophie et certaines disciplines de sciences humaines, font l'objet de surveillance, de restriction voire d'interdiction comme au Cameroun dans les années 1990. Les pouvoirs politiques interviennent également dans le processus de validation et d'évaluation des connaissances, dans la définition des critères d'accès aux universités, de succès ou d'échec aux études. On connaît toutes les difficultés que le CAMES<sup>5</sup> rencontre face aux velléités des États membres de contrôler, sous prétexte de souveraineté nationale, les critères de promotion des enseignants ou de validation des diplômes. La domination sans partage du politique est facilitée par la relative fermeture du champ académique aux autres espaces sociaux, notamment le champ économique. En général, mais cela n'est pas propre à l'ES, le cloisonnement des différents espaces sociaux accentue leur vulnérabilité dans leur rapport au politique.

Des solutions tout aussi contreproductives sont préconisées pour résoudre les problèmes concrets des universités comme ceux de l'exode des professeurs ou des surcharges de classes. Ainsi, au lieu d'agir sur les causes de la « fuite des cerveaux », qui sont loin d'être principalement économiques (Khelfaoui 1996, 2008), on recourt à l'autoritarisme, qui est la cause même de ce phénomène. Nos recherches au Maghreb et en Afrique de l'Ouest ont montré que l'exode des scientifiques prend une ampleur massive dans les contextes marqués non par des conditions matérielles de vie difficiles, mais par l'exclusion, la marginalisation et la non implication dans le devenir des institutions et du pays de façon générale. Au cours des années 1980 et 1990, des pays comme l'Algérie et la Côte d'Ivoire baignaient dans l'opulence mais connaissaient une véritable saignée. Par contre, le Burkina Faso, qui comptait parmi les cinq pays les plus pauvres du monde, mais pratiquait encore une politique d'ouverture à l'égard de sa communauté scientifique, ignorait largement ce phénomène. En suggérant des lois qui contraindraient les étudiants africains à rentrer au pays,<sup>6</sup>

on accentue les frustrations, les tensions et les démobilisations, de même qu'on conforte les modes de gestion policiers des institutions scientifiques, toutes choses dont on sait qu'elles sont particulièrement fatales à la créativité scientifique.

### ***Le rôle des agents locaux***

Reste le rôle des autres agents, dirigeants d'universités, enseignants et étudiants. Malgré l'emprise de l'État, chacune de ces catégories se distingue par une stratégie et un niveau d'implication qui lui est propre. Les dirigeants d'universités (comme ceux des autres institutions publiques) se donnent pour mission d'appliquer les politiques adoptées par l'État. De fait, ils se comportent comme s'ils étaient ses représentants et son prolongement au sein des universités, et lui sont d'autant plus fidèles que, souvent dépourvus de légitimité et de capital scientifique compétitif, ils lui doivent tout. Dans cette réforme, l'État leur confie le rôle de « professionnels de l'explicitation et du discours » (Bourdieu 1966:18), qu'ils assument à travers des conférences et des séminaires dont l'objectif est d'explicitier les modalités d'application du « système LMD » et de convaincre de ses avantages. Notons ici que dans sa version africaine, il n'est retenu nominalement du PB que le cheminement « LMD ». L'expression PB n'est jamais utilisée en tant que telle en Afrique, probablement pour éviter que l'imitation ou le « suivisme politique » ne paraissent pas trop flagrants.<sup>7</sup> Cependant, sous l'appellation usuelle de « système LMD », c'est tout le contenu (dans son principe tout au moins) de la réforme européenne qui est revendiqué : mobilité, employabilité, qualité, compatibilité...

Sur un autre plan, les recteurs et présidents d'universités sont régulièrement convoqués à des conférences qui se tiennent alternativement en Afrique et en Europe,<sup>8</sup> à la différence que si nord-africains agissent séparément, leurs homologues d'Afrique Centrale et de l'Ouest ont tendance à se regrouper dans des ensembles régionaux.<sup>9</sup> Ainsi, si les États maghrébins traitent séparément avec l'Union Européenne, ceux d'Afrique subsaharienne tentent d'agir dans le cadre de regroupements qui ont certes pour objectif l'adoption du « système LMD », mais aussi de créer des espaces d'échanges et de mobilités régionaux.<sup>10</sup> Pour le reste, les agents qui adhèrent au « système LMD » sont ceux qui ont accepté de négocier leur adhésion : voyages et *per diem* en devises pour les enseignants et les fonctionnaires et, comme en Algérie, accès automatique au master pour les étudiants qui acceptent de s'engager dans un des programmes ouverts dans le cadre du système LMD.

Quant aux enseignants, ils sont certes dans leur grande majorité pour le moins sceptiques voire farouchement opposés à la réforme. Mais ne disposant pas de moyens de contrer la maîtrise de l'État sur le champ médiatique et

discursif, leur voix porte peu. Même si la situation est variable d'un pays à un autre, ils sont en général dépourvus non seulement des moyens d'exprimer publiquement une opinion commune, mais des conditions même qui leur permettent de formuler une telle opinion : éclatement en groupes antagoniques, sous organisation syndicale, contrôle policier étroit, démobilisation, lutte pour la survie... Exprimé à titre individuel dans la presse écrite, peu lu et sans écho important dans l'opinion, l'avis des universitaires est facilement contré, quand le pouvoir se donne cette peine, par une autre opinion individuelle commanditée ou non.<sup>11</sup>

### ***La portée des principes du PB dans le contexte africain***

Comme il a été mentionné plus haut, le PB n'a pas apporté de contenu véritablement novateur. Prenons l'exemple de la notion de « mobilité », un de ses leitmotifs. L'article de Charlier et Croché montre que le PB vise principalement à attirer les étudiants étrangers. Or, en s'appuyant sur les données de l'UNESCO, les auteurs signalent que ces étudiants sont déjà « the most mobile in the world ». Si bien qu'à ce niveau, ce n'est peut-être pas tant la mobilité que sa régulation et sa rentabilisation que l'on cherche à promouvoir. Le problème aurait alors davantage trait à l'adaptation des étudiants africains aux savoirs européens qu'à leur mobilité. De ce point de vue, le PB vise surtout à corriger les différences dans la norme et dans la nature des savoirs, voire dans les rapports sociaux au savoir. Ce sont ces différences que le PB, tel qu'il est appliqué en Afrique, propose d'effacer en alignant les systèmes d'enseignement africains sur ce que les universités européennes comptent de plus orientées professionnellement, notamment les filières dites « professionnalisantes » et les dispositifs de « certification de qualité. » D'ailleurs du point de vue de la mobilité, le PB peut être au contraire particulièrement contraignant pour l'Afrique francophone dont les étudiants et les professeurs ne peuvent bénéficier, à moins d'avoir une bonne maîtrise de la langue anglaise, de l'espace de mobilité ouvert par les pays asiatiques. Ajoutons que la réforme européenne est fortement (et explicitement) reliée à la compétitivité internationale des pays membres en matière de « ressources humaines ». De ce point de vue, les pays africains sont les seuls perdants, pris en étau entre les USA, l'Europe et les pays émergents, tant la mobilité en question est loin de jouer en leur faveur.

À l'inverse, bien qu'affichant une ambition de complémentarité internationale, le PB fait peu de place dans sa version africaine à la mobilité et aux échanges intra africains, les plus importants en termes d'appropriation locale et d'économie de ressources humaines et matérielles. Pourtant, dans sa version européenne cet aspect est au centre des objectifs poursuivis. De ce

côté de la méditerranée, la réforme vise moins la standardisation des contenus et des cursus que la mise en place de conditions favorables aux échanges d'étudiants et de professeurs. Barblan souligne ainsi qu'« il n'existe aucune définition de ce que doit être une Europe intégrée sur le plan académique », ajoutant qu'il s'agit simplement « d'un espace au sein duquel les enseignants et les chercheurs pourront être recrutés dans n'importe lequel des pays participants; et un espace, enfin, dans lequel les employeurs et les autorités publiques reconnaîtront la valeur des qualifications obtenues dans l'ensemble des pays participants » (2002:95). Cette analyse est confortée par Jean-Émile Charlier qui fait observer que les instances européennes « se gardent de toute intrusion explicite dans les souverainetés nationales : les articles 126 et 127 du Traité sur l'Union signé à Maastricht le 7 février 1992 ont rappelé le principe de subsidiarité, ils n'accordent à la Communauté qu'un rôle supplétif en matière d'enseignement » (Charlier 2003:5).

Attachés à leur identité académique, les pays européens ont réduit les ambitions du «PB» à la simple fonction de mise en place de conditions favorables à la mobilité des étudiants et des enseignants. À l'inverse, les pays africains reprennent à leur compte les caractéristiques académiques des pays européens (généralement ceux du pays dont ils dépendent le plus) sans que des possibilités de mobilité pour les étudiants et les enseignants dans l'espace africain ne soit envisagées sérieusement. Si l'on excepte quelques velléités dans le discours des membres du REESAO, la mobilité est comprise seulement dans le sens Afrique-Europe.

Pourtant ici encore, les États africains ont intégré la notion de mobilité inter africaine dès le début des années 1970. D'abord, il faut noter que certaines universités et écoles sont de création ou d'ambition inter africaines. Il en est ainsi par exemple du Centre Africain des Hydrocarbures et du Textile de Boumerdès (Alger), créé en 1964, de la Faculté de Sciences et de Médecine Vétérinaire de Dakar, de l'École Inter États d'Ingénieurs de l'Équipement de Ouagadougou, de la Faculté des Sciences Appliquées de Bujumbura, de l'Institut Informatique de Libreville, et de bien d'autres établissements... Le PB n'apporte rien de nouveau si ce n'est une réorientation de la mobilité dans le sens Afrique-Europe. Le CAMES ainsi que d'autres organismes interafricains sont également témoins que la compatibilité et les équivalences de diplômes ne sont pas des questions nouvelles en Afrique. La densité de la mobilité étudiante était telle que certains établissements nationaux sont devenus de fait régionaux (Amougou 2004, Khelifaoui 2000).

Qu'en est-il de « l'employabilité » ? Concept propre au monde de l'entreprise, il est venu se substituer à celui de « l'adéquation formation-emploi », comme si en changeant de vocabulaire on pouvait changer de réalité. La plupart

des pays africains disposaient déjà, et depuis plusieurs années, de filières à finalité professionnelle, comme l'Algérie, avec le cycle court des instituts technologiques et des universités, le Burkina Faso avec l'Université Polytechnique de Bobo Dioulasso, la Côte d'Ivoire avec les Instituts Polytechniques de Yamoussoukro... Pourtant, la réforme importée a commencé par l'ouverture de filières professionnelles qu'elle présente comme s'il s'agissait de quelque chose de tout à fait nouveau dans le paysage universitaire africain. Or, en Algérie où ces filières « professionnalisantes » ont été déjà mises en place, elles sont identiques à celles des Techniciens Supérieurs des instituts technologiques ou au Diplôme d'Études Universitaires Approfondies des universités : même durée (entre deux et trois ans) même contenu (pratique et spécialisé), même finalité supposée (immédiatement opérationnelle). De même que le master professionnel s'avère être la réplique du diplôme de post-graduation spécialisée (DPGS), introduit dans les universités algériennes en 1998.<sup>12</sup> Assez curieusement, la plupart des changements organisationnels et pédagogiques dont se réclame le PB apparaissent comme une redite des dispositions de la réforme algérienne de 1971.<sup>13</sup> La semestrialisation des programmes, les découpages des enseignements en modules indépendants, le système des dettes et des pré requis, l'ouverture sur le marché de l'emploi faisaient partie du mode de fonctionnement et des objectifs de la réforme de 1971, comme l'a rappelé un des représentants de l'Algérie à la Conférence euro-maghrébine de Marseille sur le LMD.<sup>14</sup>

Pourtant, malgré la base industrielle consistante dont dispose ce pays, malgré les soins et les avantages dont elles furent entourées (Khelfaoui, 2000), ces filières ne connurent de succès ni auprès des étudiants, ni auprès des enseignants, ni même et surtout, auprès des employeurs. À cela il est possible d'évoquer une double raison. La première peut être l'attrait qu'exercent les études longues sur les étudiants algériens, et probablement sur tous les africains, qui n'associent pas automatiquement « éducation » et « profession », ne réduisent pas l'accès au savoir à une stricte finalité économique. La deuxième réside dans le peu de succès que ces filières rencontrent au niveau des employeurs eux-mêmes : parce qu'ils n'échappent pas à cet éthos culturel et parce que ces filières ne se sont pas avérées plus « professionnalisantes » que d'autres, ils leur préfèrent les détenteurs de titres académiques, plus capables de s'adapter au changement et plus flatteurs pour l'image de marque de l'entreprise. En réalité, les filières professionnalisantes jouent plusieurs fonctions qui ont peu à voir avec « l'employabilité ». Parce qu'elles sont de durée plus courte, elle font surtout office de canaux d'évacuation rapide des flux grandissants d'étudiants, qu'on voudrait voir sortir au plus vite du système pour laisser place aux entrants.

« La diversification interne des systèmes d'enseignement, note Goastellec (2006 :17), est la première conséquence de l'augmentation du nombre d'étudiants ». Ensuite, elles justifient la hiérarchisation de l'enseignement en filières académiques et longues, dites « nobles » ou « voies royales » pour classes aisées, et en filières courtes et professionnalisantes pour les autres, et ce faisant elles conduisent là encore, comme le note Lebeau (2006:10) à « une diversification institutionnelle qui masque en fait une différenciation des établissements et des personnels ».

Par ailleurs l'employabilité et la professionnalisation se confondent ici avec des contenus spécialisés et des techniques particulières. Cette démarche, qui était peut-être efficace dans un monde passé où les technologies avaient une longue durée de vie, est maintenant abandonnée dans la plupart des universités du monde. À cause de la rapidité du changement technologique, des exigences du travail en équipe, des compétences fondées sur le savoir-être, l'écoute et la communication, focaliser sur une technologie ou sur une spécialité pointue est une démarche désormais délaissée même par les centres de formation professionnelle. Elle est loin d'être un instrument d'employabilité, un concept d'entreprise qui renvoie d'ailleurs aux capacités de s'adapter aux changements qui affectent le marché du travail, voire de les générer. Les cursus proposés dans le cadre des licences courtes sont ici, au contraire, souvent reliés, notamment en informatique, à une technologie, souvent sous brevet, qui peut être certes transférée mais non véritablement appropriée. Fondées sur des technologies captives, ces filières placent leurs diplômés dans une situation de dépendance à l'égard de la firme qui en détient le brevet. Si celle-ci se retire du pays, les diplômés en question n'auront d'autres choix que de la suivre ou de changer de profession. De plus, dépendant de la firme, ils deviennent les meilleurs défenseurs de ses intérêts et de sa présence dans leurs pays.

Sur un autre registre, la « professionnalisation » de l'ES concourt à le vider de tout esprit critique. Les programmes universitaires tendent à prendre la forme d'une suite incohérente de formations émiettées, de profil et de qualité inégaux. Nombre de chercheurs d'Afrique et d'ailleurs, y voient un instrument de domination, d'imposition de normes et de valeurs difficilement adaptables aux réalités des pays périphériques sans risque d'aliénation culturelle, et ne garantissant pas les conditions minimales d'appropriation de la science. Le numéro thématique d'Alternative Sud, publié chez l'Harmattan, analyse comment cette démarche a pour effet d'atomiser les universités du « Sud » et de les vider de tout esprit critique : « Avec la parcellisation du savoir, les grandes questions sociétales, les buts éthiques, les questionnements critiques sont évacués » (Lander 2004:52).

Tout en n'apportant rien de nouveau, la démarche consistant à l'imposer sans débats sociaux significatifs exclut toute capitalisation des expériences africaines des cinquante dernières années. Facteur d'instabilité plutôt que de renouveau, le PB vient interrompre un processus de réformes endogènes (Benghabrit-Remaoun et Senoussi, Benchenna) qui, au fil du temps, permit à des pratiques pédagogiques et scientifiques de s'enraciner dans le réel local. Il ne fait ainsi que contribuer à perpétuer le cycle d'instabilité généré par le champ politique dans le champ de l'ES, instabilité qui empêche l'accumulation de traditions scientifiques indispensables aux processus d'« assimilation à soi » de la science et de la technologie et condition de toutes formes d'innovation. Car, comme l'écrit Thomas Kuhn, « seules les investigations fermement enracinées dans la tradition scientifique contemporaine ont une chance de briser cette tradition et de donner naissance à une nouvelle. » (1977:307).

### ***Le mythe des « Nouvelles Technologies »***

Le « PB » s'accompagne en Afrique d'un discours exaltant et sublimant les technologies de l'information et de la communication (TIC). Si l'apport des TIC à l'ES est indéniable (accès plus étendu, plus rapide et plus pratique à la documentation scientifique, possibilités de rendre l'enseignement plus vivant grâce à l'animation et à la modélisation, plus grande accessibilité grâce à l'enseignement à distance...), il ne faut pas moins se prémunir des nombreux effets pervers qui peuvent les accompagner. Mais tout se passe ici comme si ces technologies vont venir à bout de tous les problèmes de l'université africaine pour ensuite la hisser miraculeusement au rang des standards internationaux. Pour faire face à la saturation des classes, on encourage de plus en plus les enseignants à adopter les méthodes d'évaluation, type QCM, qui autorisent le traitement informatique des corrections. Déjà fréquemment utilisée en Algérie, cette « solution » est aussi préconisée par le <sup>R</sup>EESAO. Pourtant, ses effets pervers sont bien connus : basée sur des choix mécaniques de réponses, cette méthode mesure mal l'étendue des connaissances des étudiants, et ne les aide guère à développer des capacités réflexives autonomes. Mais dans le contexte africain présent, il ne peut en être autrement tant le bénéfice politique de la « massification » des étudiants se fait toujours au détriment de la qualité scientifique ou professionnelle des enseignements (Khelfaoui 2006; Haddab 2008).

Les chercheurs sont assez sceptiques à l'égard de « la médiation technique » dans l'acte éducatif. S'il est reconnu que certaines techniques, comme celles que charrient les TIC, sont désormais effectivement « incontournables » dans certains domaines comme la maîtrise du temps,<sup>15</sup> il est tout aussi admis qu'elles peuvent avoir des conséquences néfastes sur les modes d'acquisition des savoirs. La tendance bien connue des TIC à favoriser l'information – voire

des données brutes, souvent erronées et peu fiables pour étayer des hypothèses scientifiques – au détriment du savoir en est une des plus banalisée. En focalisant sur l'information (qui d'ailleurs porte souvent sur des réalités étrangères car les pays africains sont peu ou pas producteurs de contenu, seul véritable enjeu des TIC), on occulte la dimension éducative et la communication humaine qui la sous-tend. L'idéologie qui accompagne les TIC entretient délibérément la confusion entre données, information, communication et savoir alors qu'ils correspondent à des réalités différentes. « Information n'est pas savoir » avertit Denis de Rougemont (1989) et Albert Jacquard de souligner qu'« informer, c'est mettre en forme ; communiquer, c'est mettre en commun. »

Nombre d'études montrent que dans l'acte éducatif, la « médiation technique », même si elle peut permettre à l'enseignant d'accéder à de nouvelles formes d'expression et d'intervention, « peut difficilement se substituer à la médiation humaine », « L'ordinateur, ajoute Jacquard dans une comparaison très démonstrative, est pour l'éducation, ce que la masturbation est pour l'amour : être seul face à soi-même ». <sup>16</sup> S'ils favorisent les changements, les ordinateurs, n'éduquent pas, car l'éducation emprunte des voies différentes d'un contexte socioculturel à un autre. Se référant à Jules Ferry, Jacquard rappelle dans cette conférence exubérante sur l'usage des TIC que « l'enseignant enseigne ce qu'il *est*, non ce qu'il *sait*, or l'ordinateur n'*est* pas ». Et il n'est pas inutile de rappeler à ce propos ces vers prémonitoires du poète anglais T. S. Eliot :

Where is the wisdom we have lost in knowledge?

Where is the knowledge we have lost in information? <sup>17</sup>

Dans les contextes où des contre pouvoirs restent agissants face au Pouvoir économique, comme en Europe, la dimension technique et instrumentale de la réforme (employabilité, professionnalité...) est relativement marginalisée et, dans tous les cas, subordonnée à la dimension sociale et communicationnelle. Comme le montre Andris Barblan, le PB est en Europe avant tout le résultat d'une démarche négociée entre les pays membres. Cette démarche, que cet auteur identifie à travers quatre volets que sont la reconnaissance, la comparaison, la compatibilité et l'engagement, met l'accent sur le contexte local de chaque pays et vise en dernier ressort le développement de la confiance mutuelle (Barblan 2002:94). « Le «PB», note-t-il, n'a en effet rien d'automatique dans la mesure où il repose à la fois sur le développement lent et progressif de la confiance et sur l'encouragement de propositions innovantes autour d'une définition ouverte, en développement, de ce que sera le futur Espace européen de l'ES. (...) Les membres ont toute liberté, cependant, de s'engager selon leurs modalités propres sur la voie de l'objectif commun, bien qu'ils se soumettent à la contrainte consistant à utiliser un ensemble défini d'outils communs de développement. » (Barblan 2002:98).

Au final, cette réforme, proposée aux africains, peut avoir pour les pays qui l'exportent toutes sortes de profits sauf scientifique. Si l'on se situe sur le plan strictement scientifique, en dehors de tout autre enjeu, l'intérêt des universités européennes est davantage dans les capacités de leurs homologues africaines d'accéder à l'originalité et à l'autonomie. L'autonomie scientifique est la condition de leur capacité d'explorer le réel local et donc de contribuer au savoir universel, plutôt que de se cantonner dans un rôle de mauvais répétiteur des savoirs produits ailleurs. L'enjeu scientifique réside dans la complémentarité des différents espaces universitaires, chacun disposant, que ce soit parce que nous sommes dans un monde en compétition ou tout simplement pour l'avancement de la science, de l'avantage comparatif que représente son propre milieu naturel et social. La compatibilité des systèmes universitaires, quand elle n'a pas le sens de mimétisme, a pour corollaire la complémentarité qui n'est elle-même possible qu'avec la plus large autonomie des universités.

Même si dans leurs formulations, les problèmes de l'ES peuvent être les mêmes (employabilité, accès au savoir universel, relations à l'économie...), il y a dans les solutions à ces problèmes autant de variations que de contextes sociaux. Il convient de rappeler en sus que le « PB » est lui-même d'inspiration anglo-saxonne et que les pays de cette aire socioculturelle ne tiennent pas leur propre modèle pour un dogme. Leurs universités jouissent d'une très grande autonomie, sans comparaison avec, par exemple, les universités de l'Europe méditerranéenne. Les conditions de socialisation des diplômés, donc de l'élite africaine, mise en place par cette réforme, dans sa version africaine, se font en dehors des réalités économiques et culturelles du continent.<sup>18</sup>

Ce numéro comporte 9 contributions réparties sur plusieurs sous régions : en plus d'un article traitant de manière générale du thème de la réforme PB en Afrique, y sont représentés le Maghreb, l'Algérie, le Maroc, le Sénégal, le Cameroun, le Botswana et le Congo. Tous les articles révèlent un décalage profond entre, d'une part, les décideurs, comprenant les responsables politiques et ceux des institutions académiques et, d'autre part, les agents sociaux de base comme les enseignants et les étudiants. L'écart est assez grand pour être une des principales sources d'entropie tant pour le champ universitaire que pour le champ politique, les deux forces sociales finissant par se neutraliser mutuellement. Si les États s'avèrent presque toujours en mesure d'imposer des réformes, ceux qui sont en charge de les appliquer peuvent les vider de toute substance en maintenant intactes les pratiques qui se sont historiquement construites. Aussi, un des enjeux des pays africains est sans doute de combler cet écart, ce qui revient à réduire les termes de la domination du champ politique sur le champ scientifique et social de manière générale.

Partout se posent, et là aussi tous les articles le montrent, des dissensions entre une réforme visant des professions répondant à des profils et des moyens européens (pédagogie de proximité, base industrielle, environnement scientifique favorable...) et des contextes de dénuement croulant sous le nombre d'étudiants. Les étudiants disposent-ils des moyens d'accéder à l'autonomie dans l'apprentissage dans les situations que connaissent la plupart des pays africains, marquées par l'insuffisance de la documentation, les difficultés d'accès à Internet et les conditions de vie elles-mêmes, s'interroge Yves Bertrand Djouda Feudjio? Il n'est pas surprenant, en référence à ce contexte, que des étudiants n'y voient surtout qu'« un autre moyen d'exclure les pauvres de l'enseignement supérieur... ». De leur côté, mis devant l'obligation d'« adhérer » à la réforme, les enseignants gardent intacts les contenus et les méthodes d'enseignement (Benghabrit-Remaoun et Senoussi), tout en se déchargeant sur les étudiants, sous le prétexte de l'autonomie, d'une partie de la réalisation des programmes.

En excluant les agents sociaux, enseignants et étudiants, mais aussi les opérateurs économiques et sociaux, de la participation à la construction des institutions dans lesquelles ils travaillent ou avec lesquelles ils peuvent avoir à échanger, l'État renonce à son rôle d'agent et d'arbitre principal des politiques publiques dans son propre pays. Le PB est indissociable de la politique de libéralisation des marchés et prépare ou accompagne l'alignement des pays africain aux critères de l'AGCS (Benchenna, Ghouati).

## Notes

- 1 En moyenne, l'Afrique vient loin derrière tous les autres continents en terme de nombre d'étudiants inscrits aux études supérieures. Pour 100 000 habitants, il variait en 1996 entre 1854 en Égypte et 40 au Mozambique, avec une moyenne africaine qui se situe autour de 500. En Europe, il varie entre 4454 en Espagne et 1087 en Albanie (UNESCO, World Report, 2000.)
- 2 Au début des années 1980, le processus de mondialisation avait contribué à doter la « société civile » de marges d'autonomie sociale, visibles à travers l'éclosion de mouvements de démocratisation et de libéralisation, en affaiblissant les États nationaux qui étaient certes moins extériorisés, mais pour la plupart excessivement centralisateurs et autoritaires.
- 3 Paradoxalement, un grand nombre de chercheurs africains se sont convertis en consultants, offrant leurs expertises, rarement mise à contribution par les États africains, à divers ONG et organismes étrangers.
- 4 Voir comment le programme américain dit « Global Information Technology » visait à imposer au monde entier les normes américaines pour tout ce qui concerne les technologies de l'information et de la communication.
- 5 Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) a été créé en 1968. Il comprend le Burkina Faso, le Burundi, le République Centre Africaine, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Gabon, la Guinée, le Mali, le Niger, le Rwanda, le Sénégal, le Tchad, le Togo et Madagascar. Initialement chargé d'évaluer les diplômés et de gérer la

- carrière des enseignants universitaires, le CAMES vit par la suite ses prérogatives étendues aux chercheurs permanents exerçant des différentes structures de recherche.
- 6 L'Algérie a tenté sans succès cette démarche à la fin des années 1980 (Khelfaoui 1996).
  - 7 Notons qu'en matière d'application du « système LMD », l'Algérie a fait davantage et avec plus de célérité que ce que lui demande l'UE, et sans adhérer formellement au processus de Bologne. Ce pays a eu une conduite similaire pendant les années 1990 en matière de déréglementation et de réformes financières et douanières, en faisant plus que ce que lui demande le FMI et la BM, sans pour autant signer d'accord de rééchelonnement de sa dette ou obtenir des aides substantielles. Ces politiques ont pour finalité de faire passer les réformes pour des initiatives locales, non imposées de l'extérieur !
  - 8 Comme la Rencontre des Recteurs et Président d'Universités des Pays du Maghreb et des Conférences Francophones de l'Union Européenne, qui a eu lieu à Marseille les 19 et 20 novembre 2004, et celle qui a réuni les recteurs et présidents d'universités d'une vingtaine de pays d'Afrique Subsaharienne à Yaoundé du 1 au 3 mars 2005, organisée par l'Agence Universitaire de la Francophonie.
  - 9 Tel que le Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO), créé en octobre 2005 à Lomé, qui regroupe une quinzaine d'universités et instituts ouest africains et se donne pour mission principale d'œuvrer pour l'adoption du système LMD par les établissements membres d'ici 2011. En Afrique Centrale, dans une « Déclaration sur la construction de l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle » datée du 11 février 2005 à Libreville, les chefs d'État de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale faisait du « système LMD » un facteur d'intégration dans la sous région.
  - 10 Grâce à des traditions d'intégration régionale plus fortes, les universités ouest et est africaines semblent mieux disposées, par comparaison à leurs homologues nord africaines, à envisager la réforme dans un espace régional, à l'exemple de l'Union européenne ou d'autres aires socioculturelles. C'est d'ailleurs une des ambitions du REESAO dont les membres, constitués de dirigeants d'universités, semblent l'avoir adopté définitivement.
  - 11 En Algérie, les opinions exprimées dans la presse écrite par les universitaires au sujet du « système LMD » sont presque toutes hostiles à son importation ou, au moins, à l'approche avec laquelle il est introduit.
  - 12 D'ailleurs, les titulaires du diplôme de post-graduation spécialisé ont réclamé et obtenu en janvier 2008 l'équivalence avec le master professionnel. Introduite en 1998, la Post-Graduation Spécialisée est un programme spécial, d'une durée d'une année, destiné aux cadres des entreprises et de l'administration désireux de se perfectionner. C'est le seul programme payant de tout le système universitaire algérien (l'Université 2008 : 7), en langue arabe.
  - 13 Voir aussi dans ce numéro l'article de Benghabrit-Remaoun et Senoussi.
  - 14 « Je voudrais également signaler à mes collègues que l'université algérienne a expérimenté, pendant les années 70, un système modulaire, semestriel, avec dettes, pré requis, etc. Au bout de dix ans, elle l'a abandonné en raison de sa complexité, alors même qu'elle n'accueillait qu'environ 150 000 étudiants quand elle en reçoit aujourd'hui plus de 740 000 ! C'est pourquoi j'avoue ma perplexité face au nouveau système LMD. Avec 23000 enseignants, comment envisager sérieusement le tutorat personnalisé de tous les étudiants ? » (AUF 2004 : 55).
  - 15 ...et encore, les TIC sont de grosses dévoreuses de temps quand on pense qu'un grand nombre de personnes sont tombées dans la dépendance des ordinateurs et des gadgets qu'ils charrient.
  - 16 Conférence télévisée, Chaîne Savoir, Canada, 2007.
  - 17 Dans « *Choruses from the Rock* » (1934)
  - 18 Issa Shivji déplore ainsi l'influence de la pensée eurocentriste dans l'université africaine : « Tout ce qui est européen est considéré comme universel; ce qui est non européen est, au mieux, qualifié de multiculturel, et au pire, de sectaire. Tout ce qui est européen est relatif à la science, ce qui n'est pas européen est surnaturel.... » (2005 : 4)

### Références

- Affa'a, F.-M., Des Lierres, T., 2002, *L'Afrique Noire face à sa laborieuse appropriation de l'université, Le cas du Sénégal et du Cameroun*, Paris/Québec, L'Harmattan/Les Presses de l'Université Laval.
- Amougou, J., 2004, « L'université africaine face à la globalisation, lieu de construction d'un savoir endogène ou instrument de reproduction du modèle occidental ? » In *L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud*, Paris : l'Harmattan, pp. 101-128.
- Balandier, G., 2001, « La situation coloniale. Approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, Paris, PUF, vol. 110, janvier-juin, pp. 9-29.
- Barblan, A., 2002, « L'offre internationale d'ES : les universités ont-elles besoin de l'AGCS ? », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, Vol. 14, n° 3, pp. 87-106.
- Bayart, J.-F., Bertrand, R., 2006, « De quel 'legs colonial' parle-t-on ? » *Esprit*, décembre, pp. 134-160.
- Bourdieu, P., 1966, « Champ politique, champ des sciences sociales, champ journalistique » *Cahiers de la recherche*, n° 15, GRS, Lyon.
- Charlier, J.-E., 2003, L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation, *Éducation et Sociétés*, 2-12, pp. 5-11.
- Copans, J., 2001, « La «situation coloniale» de Georges Balandier : notion conjoncturelle ou modèle sociologique et historique ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, PUF, 1, n°110, pp. 31-52.
- Croché, S., 2006, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Éducation et Sociétés*, 2-18, pp. 203-217.
- Goastellec, G., 2006, « Accès et admission à l'enseignement supérieur : contraintes globales, réponses locales ? », In *Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud* (Yann Lebeau, dir.), Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs, no 5, pp.15-35.
- Haddab, M., 2008, « Évolution morphologique et institutionnelle de l'enseignement supérieur en Algérie », in *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale*, IRMC, Maisonnneuve & Larose, pp. 51-60.
- Jacquard, A., 2007, Conférence sur l'usage des TIC, diffusée sur la chaîne québécoise « *Savoir* ».
- Khelfaoui, H., 2000, *Les ingénieurs dans le système éducatif : l'aventure des instituts technologiques algériens*, Paris : Publisud.
- Khelfaoui, H., 2000b, La science au Burkina. In *La science en Afrique*, Roland Waast et Jacques Gaillard (éds.), Paris : IRD.
- Khelfaoui, H., 1997, « Émigration : effets sur la structuration du champ scientifique algérien », *Migrations internationales et changements sociaux au Maghreb* ,, Tunis : Université de Tunis 1, pp 291-308.
- Kuhn, T., 1977, *La tension essentielle*, Paris : Gallimard.

- Lander, E., 2004, « Réflexion latino-américaine sur l'université, les savoirs hégémoniques et l'ordre libéral dominant. In *L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud*. Paris : L'Harmattan, pp. 33-54.
- Lange, M.-F., 2003, « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, 1-2, 169-170, pp. 143-166.
- Lebeau, Y., 2006, « Les universités, espace de médiation du global au local », in *Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud* (Yann Lebeau, dir.), *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, no 5, pp.7-14.
- Mœglin, P., 1994, *Le Satellite éducatif. Média et expérimentation*, Paris : Cnet, Collection Réseaux.
- Saxe-Fernandez, J., 2004, « La Banque mondiale et l'enseignement supérieur en Amérique latine et ailleurs », in *L'offensive des marchés sur l'université. Points de vue du Sud*. Paris : L'Harmattan, pp. 55-66.
- Shivji, I., 2005, Où va l'Université? *CODESRIABulletin*, Nos 1 & 2. Disponible sur le site [http://www.codesria.org/French/publications/bulletinfr1\\_05/universite.pdf](http://www.codesria.org/French/publications/bulletinfr1_05/universite.pdf). Consulté le 15 juillet 2008.



---

## Can the Bologna Process Make the Move Faster towards the Development of an International Space for Higher Education where Africa would find its place?

Jean-Émile Charlier\* & Sarah Croché\*\*

---

### Abstract

The Bologna Process is presented to the political and academic officials of Southern countries as the bearer of form constraints – the division of higher education studies into three main cycles (a bachelor's, master's and doctorate degree in respectively three, five, and eight years after the completion of upper secondary education) – and the calculation of the relative importance of subjects according to a credit mechanism. As unmenacing as it may look to decision-makers, reality is more complex. Form constraints soon turn into structural constraints that are only gradually revealed – mobility implies the transnational harmonization of academic timetables, the division of teachings and assessments into semesters, etc. The implementation of the 'Bologna spirit' also calls for interdependent universities whereas previously each only had to comply with their national constraints. In Africa, this interdependence is a strong asset for academic officials when they have to negotiate with their authorities. As it was the case in Europe, the solution to national problems will probably entail striking international agreements whose binding force will derive precisely from their international character.

Functional interdependence may enhance dialogue between academic officials. African universities should seize the opportunity of the call for dialogue as expressed during the London summit in 2007 to have their qualifications certified according to international standards and thus weigh on the definition of quality that will bind the international space for higher education in the near future.

---

\* Professor at the Facultés Universitaires Catholiques in Mons (FUCaM) and Director of the Groupe de Recherche Sociologie Action Sens (GReSAS).

\*\* Researcher/PhD student at GReSAS, Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM), Groupe de Recherche Sociologie Action Sens (GReSAS).

### Résumé

Le processus de Bologne est présenté aux responsables politiques et académiques des pays du Sud comme étant porteur de contraintes de forme- la division des études de l'enseignement supérieur en trois cycles principaux (les diplômes de licence, de maîtrise et de doctorat en respectivement trois, cinq et huit années après la fin des études secondaires)- et le calcul de l'importance relative des matières selon un mécanisme de crédit. Aussi non-menaçant que cela puisse paraître aux yeux des décideurs, la réalité est plus complexe. Les contraintes de forme se transforment vite en contraintes structurelles qui ne sont révélées que progressivement - la mobilité implique l'harmonisation transnationale des horaires universitaires, la répartition des enseignements et des évaluations en semestres, etc. La mise en œuvre de l'« esprit de Bologne » appelle également à l'interdépendance des universités alors que précédemment chacun ne se conformait qu'à ses contraintes nationales. En Afrique, cette interdépendance est un atout majeur pour les responsables académiques quand ils doivent négocier avec leurs autorités. Comme ce fut le cas en Europe, la solution aux problèmes nationaux va probablement entraîner la conclusion d'accords internationaux dont la force exécutoire résultera précisément de leur caractère international.

L'interdépendance fonctionnelle peut renforcer le dialogue entre les responsables académiques. Les universités africaines devraient saisir l'occasion de l'appel au dialogue exprimé lors du sommet de Londres en 2007 pour faire certifier leurs qualifications selon les normes internationales et donc peser sur la définition de la qualité qui unira l'espace international de l'enseignement supérieur dans un proche avenir.

### Introduction

For various reasons African universities have difficulty in facing world competition. In the Cybermetrics Lab (2008) ranking of July 2008, the University of Cape Town ranks first in Africa and 385th in the world. Eleven out of the fourteen best-ranked universities in Africa are South African. The first twelve are either South African or Egyptian English-speaking universities. The first French-speaking African university is Cheikh Anta Diop University, the second Cadi Ayyad University in Marrakech. The last two respectively rank 2, 962nd and 3,961st in the world. Africa only has one university in the top 500, five in the top 1,000. This poor performance<sup>1</sup> pushes the best African students to leave for European and North American universities.

This paper suggests that one of the main objectives of the Bologna Process was to raise the flow of (good) non-European students into European universities. Africa was not the prime target of this policy to exploit the flow of grey matter from the South. Indeed, the relationships between its universities and those of ex-colonizing countries guaranteed the transfer of the best African students to European universities in any case.

We will also try to show that the inevitable alignment of African universities with the 'Bologna spirit' will change the power struggle within African universities and make them more interdependent. At best, this interdependence will contribute to common thinking and decision-making on curricula and qualifications, and will in turn bring African universities to implement quality criteria that other regions of the world will have to take into consideration. The alternative is simple: either the quality criteria are modelled on research universities and the resulting rank will be most unfavourable to African universities; or the criteria reflect the various dimensions that quality takes and plural forms of excellence will be valued as a result. Ultimately African universities will be assessed in a fairer and more fine-tuned manner.

### **African Students on the International Higher Education Market**

#### ***The Mobility of African Students***

The *Global Education Digest, Comparing Education Statistics Across the World* published by the UNESCO Institute for Statistics (2006a) presents a set of global data on student mobility that are worth exploring. The internationalisation of higher education (HE below) is put in a historical perspective. The number of mobile students worldwide, that is, those who study abroad, was 800,000 in 1975 and 2,500,000 in 2004 (UNESCO 2006a: 34). The figures in Table 1 indicate that the Bologna Process and the national strategies for the recruitment of foreign students have been instrumental in this trend.

Table 1 indicates that the four countries first to sign the Sorbonne Declaration in 1998 – the starting point for the Bologna Process – saw a much sharper increase in the number of foreign students than the USA. Two additional reasons may account for this gap. First, European countries have relentlessly promoted their universities in Southern countries without restricting access to their territories any further. Second, in the wake of the 11 September 2001 terrorist attacks, the USA tightened border security measures and accordingly many applicants from the Middle East and Sub-Saharan Africa were not granted visas.

The development of the intake of foreign students varies considerably among the four countries that signed the Sorbonne joint declaration. The lower performance of the United Kingdom (+ 29 per cent compared to a 26.7 per cent rise for the USA) is related to high tuition fees. Therefore the poorer students turned away from British universities, which caused a clear but temporary decrease in the number of foreign students there. While the countries that initiated the Bologna Process performed better than the USA, they did not manage to keep up with the rate of international growth; the total number of foreign students was 565,163

**Table 1: Growth in the intake and proportion of foreign students (higher education) in selected countries from 1998–99 to 2003–04**

	France	Germany	United Kingdom	Italy	USA	World
1998–99	130,952	178,195	232,540	23,496	451,935	1,642,171
1999–2000	137,085	187,033	222,936	24,929	—	—
2000–01	147,402	199,132	225,722	29,228	475,168	1,750,128
2001–02	165,437	219,039	227,273	28,447	582,996	2,192,846
2002–03	221,567	240,619	255,233	36,137	586,316	2,280,553
2003–04	237,587	260,314	300,056	40,641	572,509	2,455,250
Difference	+81,4%	+46,1%	+29,0%	+73,0%	+26,7%	+49,5%

**Source:** UNESCO statistics (2006)

in 1998–99 and reached 838,598 in 2003–04. Between these two dates, the rise stood at ‘only’ 48.4 per cent for the four signatory countries and at 49.5 per cent for the rest of the world. Asia and Oceania grow so fast that the rest of the world cannot keep up with these two regions.

Overall, the intake of mobile students does not grow faster than that of students enrolled in HE institutions. During the latest wave between 1999 and 2004, the number of HE students increased by 40 per cent worldwide whereas the number of mobile students grew by 41 per cent. The proportion of mobile students remains quite stable but the fast increase in the number of enrolments enlarges their absolute numbers.

The organisers of the press conference for the publication of the report *Global Education Digest, Comparing Education Statistics Across the World* assert that its most significant piece of information is Africa’s contribution to rising student mobility in the world. The press release was issued under the unequivocal heading ‘African students the most mobile in the world’.

(UNESCO 2006b) includes a few dramatic statistics that speak for themselves: Africa is the region in the world that sends the highest proportion of its HE students abroad: 5.9 per cent of Sub-Saharan HE students study abroad, and this proportion is three times higher than the international average; 2.9 per cent of HE students in Arabic countries also choose to study abroad compared with 0.4 per cent of North American students and only 0.2 per cent of US students (UNESCO 2006a: 37). Although it remains high, the proportion of African students who study abroad declined slightly from 6.1 per cent in 1998–99 to 5.9 per cent five years later.

The massive proportion of mobile African students emphasizes the dependence of African countries for the training of their scientific elites compared to other regions in the world. However, this dependence differs across countries as evidenced by the *Global Education Digest* when it compares data on access to higher education for national students with data concerning international mobility. The national rates of access to higher education change accordingly, and the main changes concern African countries: four out of the eight countries whose HE students study mainly abroad are African (Cape Verde, the Comoros, Djibouti, and Guinea-Bissau) (UNESCO 2006a: 37). Moreover, ten out of the fifteen countries whose number of mobile HE students represents at least a third of the intake of students in national universities are African (Botswana, Equatorial Guinea, Gambia, Lesotho, Namibia, Angola, Chad, the Democratic Republic of Congo, Mauritius, Gabon) (UNESCO 2006a: 39). African countries, more than other nations, are led to adjust the structures of their HE systems to international standards to make it easier for their national students to carry on their studies abroad.

### European Strategies to Attract International Students

Table 2 highlights the geographical distribution of mobile African students. Their prime destination remains Europe, where they go in ever greater numbers. In 2004, almost two-thirds (64.9 per cent) of African students attended a course in a European university compared to 59.6 per cent in 1999, that is, a five-point rise.

**Table 2: Comparison of the distribution of HE African students abroad in 1999 and 2004**

	1999	Percentage	2004	Percentage
Africa	45,726	21.7	49,903	17.0
Europe	125,431	59.6	190,109	64.9
North America	32,554	15.5	39,894	13.6
South America	9	0.0	176	0.1
Asia	4,089	1.9	7,022	2.4
Oceania	2,503	1.2	5,774	2.0
Total	210,312		292,876	

**Source:** UNESCO statistics (2006)

The attraction of European universities for African students is neither a question of chance nor the natural effect of geographical proximity, nor indeed the cultural and intellectual bonds developed over the course of time between European and African countries. This attraction is sought and sustained by European countries. One has to bear in mind that the prime objective of the Bologna Process initiators was to strengthen the attractiveness of European universities worldwide and organize resistance against the growing influence of American universities (Charlier & Croché 2007). Their prime target was emerging countries, that is, those whose economic growth is strong and which open up a wealth of commercial, financial, and industrial opportunities – China, India and some countries in Latin America are cases in point. The Bologna initiators did not mean to renounce their influence in the regions of the world where they had a strong hold as their recruitment strategies extended over all continents.

It is patent that competition is fierce between the USA, Europe and South-East Asia to draw in the best students and researchers (Marginson 2006). Three reasons justify this competition:

- First universities must make sure that they have the competences necessary to maintain their rank and provide industries with the services the latter expect: 'the race is on between countries to attract the best brains from around the world in order to generate the ideas that will in turn lead to innovations, patents and profits' (Robertson 2006: 1). Attracting foreign students to its universities is the right strategy for any country eager to further the immigration of a highly qualified workforce insofar as 'they provide a potential reserve of highly qualified labour that is familiar with prevailing rules and conditions in the host country' (OECD 2002: 5).
- Increasing the attractiveness of the host country and in turn its 'soft power' (Nye 1990) – the positive feelings it raises in the rest of the world – is another objective.
- Finally, many countries, including the USA, the United Kingdom, Germany and the Netherlands (van der Wende 2003: 195), compete to participate in high-potential economic activity.

The most strategic objective is to encourage a brain drain favourable to immigration countries.<sup>2</sup> 'Almost a third of the scientific and technical staff in the USA with a BA, an MA or a PhD is of foreign extraction' (NSF 2006, cited by Harfi & Mathieu 2006: 2). This phenomenon is not new: Stalker (1994, cited by Robertson 2006: 2) 'estimates that between 1960 and 1987, Africa had lost 30 per cent of its skilled professions'. Other figures given by Wickramasekara (2002) testify to the massive emigration of African intellectuals to OECD countries. However, it is impossible to provide accurate figures as data are incomplete and unreliable.

Lourtie, a close observer of the Bologna Process since it was launched, considers that:

International competitiveness may be analysed from, at least, two different perspectives, although intertwined: the competitiveness of European diplomas in the international scene and the capacity to attract students from outside the European Higher Education Area. (Lourtie 2001: 8)

The European Commission and EC countries themselves spend considerable amounts of money to convey a positive image of European HE for students across the world (Croché 2006b). The official objective of improving Europe's position in international competition and of drawing in the best scientists was preceded by efforts to improve the mobility of European students within the European space for higher education. The goal of attracting the best researchers moved up the policy ladder and inspired the Erasmus Mundus programme, which seeks to draw in non-European students, including those from rich countries, by offering them comfortable grants:

The Erasmus Mundus programme is a co-operation and mobility programme in the field of higher education which promotes the European Union as a centre of excellence in learning around the world. It supports top-quality European Masters courses and enhances the visibility and attractiveness of European higher education in third countries. It also provides EU-funded scholarships for third-country nationals participating in these Masters courses, [...]. (European Commission 2008)

The project to attract the most brilliant brains is also clear in the directive of the European Council that aims to ease access to European HE institutions for foreign students:

One of the objectives of Community action in the field of education is to promote Europe as a whole as a world centre of excellence for studies and vocational training. Promoting the mobility of third-country nationals to the Community for the purpose of studies is a key factor in that strategy. (European Council 2004: 12)

If European authorities bet on the quality of member states' education systems to attract foreign students, it is because they need the contributions of third-country nationals. The policy to open doors to promising students fits perfectly with the directive of the European Council that seeks to ease access to European laboratories for foreign researchers:

The number of researchers which the Community will need by 2010 to meet the target set by the Barcelona European Council in March 2002 of 3 per cent of GDP invested in research is estimated at 700,000. This target is to be met through a series of interlocking measures, such as [...] opening up the Community to third-country nationals who might be admitted for the purposes of research. (European Council 2005: 15)

Clearly, the opening of European borders to foreign researchers is in no way governed by the desire to offer them a work environment favourable to their self-fulfilment or to the provision of their competences in the service of their respective countries. The sole purpose is to boost the intake of researchers and reach the requested number to ultimately attain the development targets Europe has set itself.

The press conference organised on 23 October 2007 for the presentation of the Blue Card, which, like the Green Card in the USA, would allow holders to live, work and travel within the Union, was also the opportunity for Commission President José Manuel Barroso to announce that 'labour migration into Europe boosts our competitiveness and therefore our economic growth. It also helps tackle demographic shortages resulting from our ageing population. This is par-

ticularly the case for highly skilled labour' (European Commission 2007). Vice-President Franco Frattini, the Commissioner responsible for Freedom, Security and Justice, stated that:

Europe's ability to attract highly skilled migrants is a measure of its international strength. We want Europe to become at least as attractive as favourite migration destinations such as Australia, Canada and the USA. We have to make highly skilled workers change their perception of Europe's labour market governed as they are by inconsistent admission procedures. Failing this, Europe will continue to receive low-skilled and medium-skilled migrants only. (European Commission 2007)

The interests or the comfort of migrants are only of secondary importance in Frattini's arguments. He mostly focuses on the competition between the regions of the world. The cautious and selective opening of Europe's doors is aimed to give added value to the old continent and maximize the advantage it can draw from immigration policy:

We should take more account of what statistics tell us: 85 per cent of unskilled labour goes to the EU and only 5 per cent to the USA, whereas 55 per cent of skilled labour goes to the USA and only 5 per cent to the EU. We have to reverse these figures. [...] Europe has to compete against Australia, Canada, the USA and the rising powers in Asia. (Frattini 2007)

These quotations should leave no doubt that Southern countries are prey to the exploitation of their grey matter and that Europe should be as competitive as its main international rivals in this field. EU members are now fully behind this objective. During a follow-up meeting to the Bologna Process in London in May 2007, the ministers of the 46 signatory countries adopted a strategy called 'The European space for higher education in a world context' (Zgaga 2007). It was the first time that a follow-up summit had been so clearly oriented towards increasing the impact of the European space for higher education on the rest of the world.

### **African Mobilisation to Adjust to New Standards**

#### ***Form Constraints***

In the years following the Sorbonne Declaration (1998) and the Bologna Declaration (1999), few official procedures were undertaken to inform African universities or their political authorities of the large institutional process that had just been started. Regrettably, the representatives of African universities were not invited to participate in the early discussions in Europe on the goals of the Bologna Process and on how to achieve them. The relationships between African and European

universities could not but lead African universities to reform and adjust to the new organization of studies that was being implemented in Europe on the North American model. African representatives were not given the opportunity to voice their opinions and were unable to have their concerns taken into consideration in the construction of the Bologna Process. Had this happened the process's claimed universalization would have been better justified than it is today. Discussions with African colleagues would have dispelled their legitimate fears that the Bologna Process and the new bachelor, master and doctorate degree scheme might be only a tool for spotting talent in the South and drawing its best brains into European laboratories and research centres.<sup>3</sup>

African universities were left outside the discussions and the Bologna model developed far away from African universities where it is now expected to be introduced. Its development faced both difficulties and conflicts. For instance, a major initial objective – the standardization of the degree structure on the 3–5–8 model – was dropped because European countries showed resistance by opening courses of varying length (from two to four years for undergraduates degrees; from one to two and a half years for graduate degrees; and for doctoral degrees, an even wider timespan (Croché 2006a)). Other central objectives like the application of criteria and mechanisms for quality certification have yet to be achieved because they imply that European countries must renounce their sovereignty in this field, a move they are not ready to make. Therefore the Bologna Process is still marked by push and pull, steps backwards, trial and error. A refined knowledge of its tormented history greatly eases the understanding of the organizational adjustments it implies. Otherwise they may be interpreted as mere form constraints that are being imposed arbitrarily.

Compliance with the academic schedule is probably a case in point. This demand was recalled on many occasions during meetings between officials or experts of African universities such as at the international seminar on the HE degree architecture for bachelor, master and doctoral degrees (*LMD* below) held in Cotonou in September 2006. One of its recommendations was to 'guarantee the strict compliance with the academic schedule (October 1st– July 31st)' (Ametonou & Yandjou 2006: 23).

The introduction of a single academic year unanimously respected by African universities is in no way a whim of European academic officials. It is crucial to the inclusion of African universities within international exchange systems. At the moment they may not feel concerned because intercontinental moves are limited during the same academic year.<sup>4</sup> The synchronization of academic semesters and years is also one of the prerequisites for the implementation of an inter-African mobility system, which, in turn, is one of the opportunities through which the continent's scientific potential can be developed and promoted. In

Africa, as elsewhere, it will not be possible to multiply excellence poles indefinitely. Therefore it will be necessary to have the most promising students access these poles and be taught by the most brilliant professors on the continent. Now students or professors can be mobile only if they have reliable information that allows them to plan their trips long in advance, which implies that academic years are both synchronous and identical across the years.

The importance of similar academic years has been clearly perceived by many academic officials. For instance, the President of the Gaston Berger University argued for 'similar academic schedules (opening and closing dates) worldwide to foster student and researcher mobility free of any obstacle' (Niang 2007: 2). It implies semester-based courses, that is, all classes must be given during the semester and an exam session following these classes must be organized before the next semester starts. Only the division into semesters can offer students and teachers the opportunity to 'plan and arrange their mobility. It requires a rigorous management of teaching or learning time' (Niang 2007: 2). Mobile students are expected to submit their marks in the host university to their home university. During a speech given at the opening of the academic year 2006–07 at the Catholic University of Central Africa (UCAC), 'meeting the deadline for the publication of results and the delivery of degrees' was mentioned (UCAC 2006).

It is argued that the synchronization of academic years is only a form constraint that calls for a simple adjustment of timetables. This move seems technical, almost meaningless. However, it has far-reaching consequences. It would be ridiculous and useless to hide the truth. A Western African university could not start the academic year 2007–08 before mid-January 2008. Another has difficulty ending the year 2003–04 in some subjects. In many African universities, a firmly established tradition holds that the official start of the academic year opens a period of negotiations during which teachers, students and administrative staff members attempt to improve their lot and obtain better conditions from public authorities. The period commonly regarded as acceptable to put an honourable end to negotiations varies across countries and institutions, but each partner knows it.

When the synchronization of academic years is effective, it will mark the end of a mode of regulation of collective relationships suitable to all partners. As universities are now interdependent on a world scale, they will have to break away from collective agreements struck on a national basis. This renunciation is not easy. The form constraint embodied by the synchronization of academic years implies that each social partner (the state, teacher unions, administrative staff unions, student associations, etc.) must renounce the ritual confrontations that mark their collective identities. As the starting date of the academic year becomes a major political challenge, each collective actor can mobilize its supporters and may use its strength to improve its own situation.

The regular crises that HE African systems face have been the object of multiple analyses over the past few years. Its causes are well identified and will probably not disappear in the short term as resources remain inadequate in the face of fast-growing student populations. During the 2006 seminar in Cotonou, it was stated that 'the growth of Africa's universities is hindered by many social, economical, and political constraints in their environment' (Benin's HE and professional training ministry 2006: 1–2). These structural elements 'cause a stir among union, student, and socio-political circles as well as poor governance' (ibid.). The question that is raised is to know how reforms can be introduced in universities given that '*LMD* is identified as a management mode and the bearer of a new academic culture' (ibid.).

Indisputably, the organization of universities as initially conceived at the Sorbonne and Bologna summits is borne by a new vision of their role and function in the polis that calls for a profound evolution of academic culture. Yet this change cannot be taken for granted and is not automatically effective even when form constraints are respected. The expectations that *LMD* has raised could well be far too high. During the 2007 symposium organized in Lubumbashi on the adjustment of African universities to *LMD*, André Nyamba warned:

Building on semi-structured interviews,<sup>5</sup> the opinions of HE officials and actors in the state and private sectors were collected in Ouagadougou and Bobo-Dioulasso.<sup>6</sup> Basically, the *LMD* system is regarded as the solution to universities' internal and recurring problems, especially those concerning the massive intake of students and inadequate facilities. Too much is expected of the *LMD* system, hopes are too high, which may alter the quality of debate about it. (Nyamba 2008)

Nyamba's analysis based on a field survey suggests that form constraints relative to *LMD* may become traps. Academic officials may hope that if they follow them strictly, this will remove the obstacles to a smooth running of their institutions. Such is not the case. The shift to *LMD* contributes neither to reduce student enrolment nor to raise the material resources of universities. In the best-case scenario, this shift is the opportunity for university presidents to review their strengths and weaknesses, to set priorities and allot most of their resources to them. Then it takes the form of 'a negotiated revamp of classes and the resulting drop of some classes or the introduction of others as well as decisions made on fund allotment' (Niang 2007: 2–3).

***The Bologna Process: A Think-tank for Africa's Universities***

Generalizing the *LMD* degree structure in African universities and complying with form constraints will not automatically lead to their improved effectiveness. Furthermore the measures taken along these lines will encourage the drain of African brains to European universities because the latter have the resources necessary to sustain the quality of the courses they provide to their students.

African universities lack resources and properly delineated quality parameters to ensure quality university education. These factors will exacerbate the brain drain of African scholars to Europe and eventually frustrate Africa's development initiatives as outlined in the New Economic Partnership for Africa's Development (NEPAD) (Shawa 2007).

Shawa argues that the exacerbation of the brain drain may deprive Africa of the resources this continent imperatively needs to improve its lot. All the latest European initiatives, including the Attali Report (2008), towards drawing in African researchers, support Shawa's fears. In a move to curb the brain drain, African academic officials strive to come up with technical solutions to force mobile students to return to their home countries once their period of study abroad is completed. For example,

We recommend the representatives of the European Union and African governments what follows: passing a European/African/Congolese law that forbids the naturalization of grant-aided African/Congolese students or those who have not complied with the terms of the grant contract as part of international cooperation; encouraging cooperation and information exchange between African/Congolese governments and those of the Congolese students' host EU countries towards their return to their home country as soon as they have completed their academic course (Kazadi Lubatshi 2008).

It might be impossible to work out measures that would force African researchers to go back to their homelands once they have graduated in Europe. Coercive steps are all the more elusive as Northern countries have no interest in seeing African researchers and their competences return home. An international labour market for scientists is being implemented in which researchers with the most sought-after competences can choose the place where they want to work. Laboratories compete to offer them the incentives that can influence their choice. Nowadays African countries are not in the best position to take part in this expensive competition and it is probably not in their interest to tap into this market immediately. Some countries have instead opted for putting their universities in the service of their national development plans. Take the case of Rwanda:

In Rwanda we now have in place the structures of an excellent system – certainly one of the best in Africa – for maintaining and enhancing the quality of education and the contribution it can make to the country’s future plans. Our task over the next years is to implement and embed it, which means changing not just systems, but habits and attitudes. [...] The challenge is to work effectively without much resource [...] and currently with some deficit in qualified and experienced staff, many of whom were lost in 1994. African solutions making best use of skilled human resource are more important in the long term even than the generous help of donors. Beyond this, the requirement is for a change of culture and a willingness to accept change, often without fully understanding where the change is going (Abbott & Sapsford 2008).

This particular vision of where universities should go is aimed at making them as autonomous as possible and driving them less towards abstract international ideals than towards local issues of prime importance for populations. The change mentioned above also implies a shift from French to Anglo-Saxon tradition, and it should come as no surprise that it is Rwanda’s national university that strives to change the framework of references. The ultimate objective is obviously to achieve this cultural change, although it may not be easy to do so.

The Anglo-Saxon model, in its Scottish version for Rwanda’s national university, is often mentioned in the mouths of the academic officials in French-speaking Africa. The close links it establishes between universities and the territories they occupy are particularly valued. The Rector of Dakar’s Cheikh Anta Diop University builds on a particular interpretation of some elements of this model to call for a reform of his university organization and the provision of additional resources:

[...] the most advanced HE model is the Anglo-Saxon fee-paying system. In the USA students can borrow money from their banks to pay for their study period and access to higher education is a right as set down in their Constitution. In Senegal it is also a right that has to be fair. [...] It is the reason why we are going to set up a foundation and funds will be prioritised for students who will pay them back later on in their lives (Sall 2005).

The remedy found is designed to rescue African universities from their chronic lack of resources. The regulation of access to university via the payment of fees is not the sole option. While its possible merit is to solve the gap between the inadequate resources at their disposal and the intake of students, further reflection is needed on the functions that universities are expected to fulfil.

Sall & Ndiaye have opened this question to debate and have suggested quality criteria specific to African realities. They believe that African universities must first come to grips with the problems that their own populations face and find solutions adapted to the context in which they will be applied:

African universities could decide to create their own system of evaluation. [...] African universities and their clientele place internal and external returns at the centre of their concerns. It is absolutely necessary that the courses provided be aligned with international standards and that employment, the integration of graduates on the labour market, be secured (Sall & Ndiaye 2007).

The development by African universities of quality assurance criteria and mechanisms would be the first step towards the recognition of Africa's specificities by international organizations. African criteria should then be confronted with those worked out by non-African universities. There is little doubt that many universities in Northern countries would better understand and recognize the criteria established by their Southern colleagues than the supposedly universal criteria that ultra elitist Northern universities seek to promote and impose on the whole world but to no avail (Charlier 2006).

## Conclusion

### *Africa's Critical Appropriation of LMD*

International symposia were held in Africa during three recent summers, respectively in Dakar (2005), El Jadida (2006) and Lulumbashi (2007), with the support of CUD,<sup>7</sup> the academic commission for development, to foster dialogue between experts and decision-makers on the adjustment of African universities to LMD (or the Bologna Process). The main conclusions of these symposia can be summed up as follows:

- The *LMD* reform was designed by and for Europe to provide its universities with the resources necessary to be sufficiently competitive against Asia and the USA in drawing in the best researchers and building the most competitive knowledge economy in the world.
- Although the *LMD* reform was not worked out for Africa, its universities have no alternative but to accept it. Indeed, student mobility and exchanges between Europe and Africa are so developed that African universities cannot but build a system in line with the prevailing academic scheme in Europe.
- The adaptation of African universities must deal with multiple obstacles. The overall objective is to ease student and researcher mobility, avoid the brain drain of African academics to the North and to focus on the needs of local populations. These constraints seem partly incompatible.

Nowadays many African universities attempt to become familiar with the Bologna model in a critical, creative and cautious manner. Presidents of universities understood that Bologna basically offered them the opportunity to take measures long postponed because of fierce resistance that was difficult to overcome. This sweeping reform is only an excuse, a temporarily indisputable argument to pass the most urgent local reforms.

In practice material obstacles act as a brake on further and quicker initiatives. In any case, the adoption of the *LMD* reform goes hand in hand with a growing interdependence of universities. Collective actors in universities are now endowed with considerable negotiating power. Universities are forced to compromise with those least open to change, whatever their motives for resistance. In Europe the international dimension of decision-making over Bologna has helped neutralize a number of opponents. Relating a decision on HE to the European construction process is quite easy because it was initiated decades ago and is approved almost unanimously. It may not be the case in Africa, and that must explain why *LMD* is being quite slowly applied in the continent.

### *The Strategic Challenge of Quality*

We have seen that African students are the most mobile in the world and are therefore a target of choice for higher education systems willing to broaden their recruitment efforts. However, in the first years after the Bologna Process was launched, its promoters paid little attention to Africa. It was implicitly regarded as a 'captive user' of European higher education systems and looked bound to align with the standards designed in Europe. At that time European countries and the European Commission targeted their promotion efforts on other regions of the world, especially Eastern Europe, Asia, and Latin America because their higher education systems were apparently more competitive and their economies were expected to grow at a fast pace. It was not until the London summit in 2007 that the need to open recruitment to all regions worldwide was clearly stated:

We call on HEIs [higher education institutions], ENIC/NARIC centres and other competent recognition authorities within the EHEA [European Higher Education Area] to assess qualifications from other parts of the world with the same open mind with which they would expect European qualifications to be assessed elsewhere, and to base this recognition on the principles of the LRC [Lisbon Recognition Convention] (London Communiqué 2007).

This declaration seems to mark a new attitude from the promoters of the Bologna Process. Indeed, the Berlin Communiqué (2003) was more cautious a few years previously:

Ministers welcome the interest shown by other regions of the world in the development of the European Higher Education Area, and welcome in particular the presence of representatives from [...] the Follow-up Committee of the European Union, Latin America and Caribbean (EULAC) Common Space for Higher Education as guests at this conference. [...] They encourage the co-operation with regions in other parts of the world by opening Bologna seminars and conferences to representatives of these regions.

This declaration had no effect on Africa, of which there was no representative in the Bergen and London summits in 2005 and 2007 respectively. Signatory countries clarified their position in Bergen:

We see the European Higher Education Area as a partner of higher education systems in other regions of the world, stimulating balanced student and staff exchange and cooperation between higher education institutions. [...] We see the need to identify partner regions and intensify the exchange of ideas and experiences with those regions (Bergen Communiqué 2005).

In the spirit of the Bergen Communiqué, partnership with other regions of the world was limited to the regions where balanced student and staff exchange was possible, which excluded Sub-Saharan Africa (except South Africa).

The London Communiqué is crucial because it calls for openness to all the regions of the world. It seems to pave the way for a different perspective – from internationalization to globalization. As Scott argued (2000), we can consider that the concept of internationalization refers to a world order ruled by nations whereas globalization entails challenging taken-for-granted situations and reassessing alliances. The globalization agenda covers issues such as ‘global climate change, worldwide pollution, sustainable technologies and, most important of all, the inequalities between North and South’ (Scott 2000: 7).

In the London Communiqué, the Bologna Process is no longer presented as the sole model to imitate but as one initiative among others. Therefore it implies that all regions now have their say in the definition of quality and in the implementation of certification mechanisms. It is important that African universities should exert their indisputable right to voice their own concerns. As Africa faces urgent problems, universities worldwide should mobilize to help solve them. One obvious quality criterion would be how successful universities are in find-

ing technical solutions that contribute to improving the living conditions of the poorest populations in the world. As globalization connects all universities, the promoters of the Bologna Process declared they were open to strategies different from those they had complied with until then. Accordingly there is a historical opportunity to include the care for the weakest citizens of the planet in the criteria for the measurement of academic quality. Hopefully African universities will not be overwhelmed by their internal problems and will manage to come together and make a case for this orientation.

This compromise suggestion neither marks a lack of ambition for universities nor a submission to the rules of market exchange. It is in keeping with the statement that ‘universities are socially responsible and seek to improve the common good’. It is even in accordance with the perspective of the League of European Research Universities, an association that encompasses universities that are among the oldest and most prestigious in Europe:

Universities reconcile a transcendent mission of establishing understanding of the true nature of things with a social mission of relevance to their ambient population (Boulton & Lucas 2008: 7).

## Notes

- 1 The method used in this ranking can certainly be criticized. Quality criteria that are less prone to criticism are suggested in this paper.
- 2 The debate ‘brain drain vs brain gain’ is not addressed here. See, for example, Vinokur (2006) or Wickramasekara (2002).
- 3 The process of constructing a European Higher Education Area (EHEA), which was launched just over a decade ago, is not known by the same name by different EU member states. Depending on countries and periods, it is called the Bologna or Sorbonne–Bologna process, *LMD*, for *Licence* (bachelor), *Maîtrise* (master), *Doctorat* (doctorate), or 3–5–8 in reference to the theoretical length of the three cycles. The names of these three cycles also vary across countries (Charlier 2008).
- 4 If exchanges are so limited, it is because many African universities have unpredictable academic cycles and third-country nationals may lose the credits for the semester they spend in Africa.
- 5 On Bourdieu’s model, see Bourdieu 1993.
- 6 The largest two cities in Burkina Faso.
- 7 *CUD*: the Academic Commission for Development is in charge of the implementation of the cooperation policy for the development of French-speaking Belgian universities.

## References

- Abbott, P., and Sapsford, R., 2008, The Quality Process in Rwanda: An Introduction to the Rwandan National Qualifications Framework for Higher Education and the Work of the National Council for Higher Education, in Charlier, J.-É. et Croché, S., *L'ajustement des universités africaines au processus de Bologne*, forthcoming.
- Ametonou, F., and Yandjou, G.P., 2006, *Exigences académiques, pédagogiques et matérielles dans le système LMD*, Communication au Séminaire Interuniversitaire sur le LMD: Enseigner autrement, Power Point, Cotonou, 7–8 septembre.
- Attali, J., 2008, *Rapport de la Commission pour la libération de la croissance française*. Paris: La documentation française.
- Bergen Communiqué, 2005, *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, Bergen, May.
- Berlin Communiqué, 2003, *Realising the European Higher Education Area*, Berlin, September.
- Boulton, G. and Lucas, C., 2008, *What are Universities For?* Leuven: League of European Research Universities.
- Bourdieu, P., 1993, *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Charlier, J.-É., 2006, Savants et sorciers. Les universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité, *Éducation et sociétés, De la formation à l'emploi: des politiques à l'épreuve de la qualité*, No. 18, 2006/2, pp. 93–108.
- Charlier, J.-É., 2008, Repères pour analyser le processus de Bologne, in Hanhart, S., Gorga, A., Broyon, M.A. and Ogay, T., eds, *De la comparaison en éducation*. Paris: L'Harmattan, pp. 103–123.
- Charlier, J.-É. and Croché, S., 2007, The Bologna Process. The Outcome of Competition between Europe and the Unites States and now a Stimulus to this Competition, *European Education, The Implications of Competition for the Future of European Higher Education*, Vol. 39, No. 4, pp. 10–27.
- Croché, S., 2006a, Le processus de Bologne. LMD, 3–5–8, BaMa et doctorat, quelles divergences entre la théorie et la pratique en Europe, *Actes du Colloque Approche comparative des réformes universitaires au Maroc et dans les pays européens et arabes*. Tanger, UAE, 16–17 janvier, pp. 11–15.
- Croché, S., 2006b, Qui pilote le processus de Bologne?, *Éducation et sociétés*, No.18, pp. 203–217.
- Cybermetrics Lab, 2008, Webometrics Ranking of World Universities, July ([http://www.webometrics.info/top100\\_continent.asp?cont=africa](http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=africa)) [accessed 20 September 2008].
- European Commission, 2007, *Making Europe More Attractive to Highly Skilled Migrants and Increasing the Protection of Lawfully Residing and Working Migrants* (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1575&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=fr>) [accessed 15 February 2008].

- European Commission, 2008, *Welcome to Erasmus Mundus*. ([http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_en.html)) [accessed 15 February 2008].
- European Council, 2004, Council Directive 2004/114/EC of 13 December 2004 on the Conditions of Admission of Third-country Nationals for the Purposes of Studies, Pupil Exchange, Unremunerated Training or Voluntary Service, *Official Journal of the European Union*, L375, pp. 12–18.
- European Council, 2005, Council Directive 2005/71/EC of 12 October 2005 on a Specific Procedure for Admitting Third-country Nationals for the Purposes of Scientific Research, *Official Journal of the European Union*, L289, pp. 15–22.
- Frattini, F., 2007, *Franco Frattini's Speech at High-level Conference on Legal Immigration*, 13 September 2007 (<http://soderkoping.org.ua/page15679.html>) [accessed 16 February 2008].
- Harfi, M. and Mathieu, C., 2006, Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs, *Horizons stratégiques*, No.1, July, pp. 1–17.
- Kazadi Lubatshi, C., 2008, Plaidoirie pour la création d'un réseau international des examinateurs LMD en faveur des universités africaines, in Charlier, J-É., and Croché, S., *L'ajustement des universités africaines au processus de Bologne*, forthcoming.
- London Communiqué, 2007, *Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*, London, May.
- Lourtie, P., 2001, *Furthering the Bologna Process*, Report to the Ministers of Education to the Signatory Countries, Prague, May
- Marginson, S., 2006, Dynamics of National and Global Competition in Higher Education, *Higher Education*, Vol. 52, No. 1, pp. 1–39.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle du Bénin (2006) *Séminaire inter-universitaire sur le LMD. Thème 'Enseigner autrement'*, Cotonou, 7–8 septembre.
- Niang, A., 2007, *Dossiers sur le LMD. Le système LMD, une entreprise d'innovation académique à parachever: de la suppression de la thèse d'état à la suppression de l'agrégation et à l'instauration de règles de bonne gouvernance universitaire* (<http://www.ugb.sn/lmd/lmd03.htm>) [accessed 8 February 2008].
- National Science Foundation (NSF), 2006, *Science and Engineering Indicators 2006*, 2 vols, Arlington.
- Nyamba, A., 2008, A quelles conditions l'entrée des universités africaines dans le processus de Bologne sera possible? Essai de construction d'une théorie de l'évolution socio-historique des universités africaines pour mieux comprendre leur décision d'entrer dans le système LMD, in Charlier, J-É. and Croché, S., *L'ajustement des universités africaines au processus de Bologne*, forthcoming.
- Nye, J., 1990, *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*. New York: Basic Books.
- OECD, 2002, *Policy Brief. International Mobility of the Highly Skilled*, July.
- Robertson, S., 2006, Brain Drain, Brain Gain and Brain Circulation, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 1–5.

- Sall, A.N. and Ndiaye, B., 2007, Higher Education in Africa: Between Perspectives Opened by the Bologna Process and the Commodification throughout of Education, *European Education, The Implications of Competition for the Future of European Higher Education*, Vol. 39, No. 4, pp. 43–58.
- Sall, A.S., 2005, Il faut construire un consensus national sur l'université, *Le Soleil*, 16 decembre.
- Scott, P., 2000, Globalisation and Higher Education: Challenges for the 21st Century, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 4, No. 3, pp. 3–10.
- Shawa, L.B., 2007, The Bologna Process and the European Gain: Africa's Development Demise?, *European Education, The Implications of Competition for the Future of European Higher Education*, Vol. 39, No. 4, pp. 97–107.
- UCAC, 2006, L'UCAC s'arrime au système LMD (<http://ngoafax.afrikart.net/site/article.php?sid=76>) [accessed 8 February 2008].
- UNESCO, 2006a, *Global Education Digest, Comparing Education Statistics Across the World*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO, 2006b, *African Students the Most Mobile in the World. Updated 2007-01-23* ([http://www.uis.unesco.org/ev\\_fr.php?ID=6513\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=6513_201&ID2=DO_TOPIC)) [accessed 8 February 2008].
- United Nations, 2007, *World Population Policies 2007*.
- Van der Wende, M., 2003, Globalisation and Access to Higher Education, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 7, No. 2, pp. 193–206.
- Vinokur, A., 2006, Brain Migration Revisited, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 7–24.
- Wickramasekara, P., 2002, *Policy Responses to Skilled Migration: Retention, Return and Circulation*. Geneva: Social Protection Sector, International Migration Programme, International Labour Office.
- Zgaga, P., 2007, *Looking Out: The Bologna Process in a Global Setting. On the 'External Dimension' of the Bologna Process*. London: Working Group on the External Dimension of the Bologna Process.





---

## Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique

Ahmed Ghouati\*

---

### Résumé

Trois ans après l'élargissement du processus de Bologne au Maghreb – en Algérie, au Maroc et plus récemment en Tunisie –, un premier bilan est-il possible ?

Les principaux acteurs institutionnels et décideurs se sont rencontrés en décembre 2006 pour dresser leur propre bilan. Politiquement, le processus a été jugé réussi. C'est pourquoi, faute de résultats quantitatifs et qualitatifs pédagogiques tangibles, les responsables ont convenu d'approfondir politiquement le processus à travers la création d'un Collège Académique Francophone Euro-Maghrébin (CAUFEM). Ce collège a entre autres fonctions de suivre et d'harmoniser les réformes en cours, en particulier la réforme LMD.

Néanmoins, sur un plan pédagogique, à partir du peu de statistiques disponibles et d'appréciations qualitatives recueillies auprès d'universitaires maghrébins, il nous semble que cette réforme est loin d'avoir le succès escompté auprès des étudiants et des enseignants. D'où l'hypothèse selon laquelle le processus de Bologne est plus destiné à intégrer, par le haut et par des arguments d'autorité, l'espace maghrébin d'enseignement supérieur et de recherche à l'espace européen. Cette intégration veut faciliter la mobilité dans le sens Sud-Nord afin d'enrichir le vivier européen en Travailleurs Hautement Qualifiés et permettre un contrôle du champ universitaire et son orientation en fonction d'objectifs politique et économique définis en dehors des principaux acteurs des systèmes d'enseignement supérieur.

**Mots-clés :** Processus de Bologne, LMD, Maghreb, Union européenne, Université, Intégration, Nouvelle division internationale du travail.

---

\* Maître de Conférences, Université d'Auvergne-Clermont1. Membre de l'équipe ERASME, Université de Paris VIII.

### Abstract

Three years after the release (extension) of the process from Bologna to the Maghreb – Notably in Algeria, in Morocco and more recently in Tunisia –, is a first balance sheet (assessment) possible?

The main institutional actors and the decision-makers met in December 2006 to draw up their own balance sheet (assessment). Politically, the process was considered successful. That is why, for lack of tangible educational quantitative and qualitative results, the people in charge agreed to deepen politically the process through the creation of a French-speaking Academic School Euro-Maghrebin (CAUFEM). This school has among others functions (offices) to follow and to harmonize the current reforms, in particular the reform LMD.

Nevertheless, on an educational plan, from little of available statistics and qualitative appreciations collected with academics from the Maghreb, it seems to us that this reform is far from having the success expected with the students and the teachers. Where from the hypothesis according to which the process of Bologna is more intended to integrate, by the height and by the arguments of authority, the space from the Maghreb of higher education and of research in the European space. This integration wants to facilitate the mobility in the South-North direction to enrich the European fishpond (pool) in highly Qualified Workers and allow a control of the university field and its orientation according to political and economic objectives defined, except the main actors of the systems of higher education.

**Keywords:** Bologna Process, LMD, the Maghreb, European Union, University, Integration, New international division of the work.

### Introduction

Le processus de Bologne a institué d'abord un « espace européen d'enseignement supérieur » destiné à être compétitif internationalement dans tous les domaines et donnant une dimension culturelle à l'Union européenne (UE). Cependant, la logique économique du processus de Lisbonne a transformé dès 2000 cet « espace » en moyen au service d'une « économie du savoir » (CCE 2000, 2003, 2005). Expérimenté dès la rentrée universitaire 2002-2003 dans plusieurs pays européens, le processus de Bologne n'a jamais fait l'objet d'un débat politique ni de validation par une instance élue. Les États se sont servis d'instances telles que les Conférences de Présidents d'Université (CPU) pour faire passer en force le processus, avec la promesse – tenue par exemple en France lors de la mise en application à la rentrée 2007-2008 de la Loi sur la Responsabilité des Universités (LRU) – de donner des pouvoirs exorbitants aux Présidents d'Université, les transformant de fait en gouverneurs. Ainsi, les États européens renforcent un fonctionnement centralisé – réforme par le haut avec des orientations supranationales – et réduisent l'autonomie universitaire comme mode démocratique d'exercice et de production scientifique.

Dans les pays du Nord, la globalisation économique engendre, depuis quelques années déjà, d'énormes besoins en Travailleurs Hautement Qualifiés (THQ) notamment dans les secteurs les plus utilisateurs en technologie de pointe et dans les services. Dans ce cadre, « l'économie du savoir » que s'est proposée de construire l'UE à l'horizon 2010, pousse ses membres à concurrencer les USA, le Japon, l'Australie, etc. afin de capter les THQ et rendre ses systèmes d'enseignement supérieur plus compétitifs et plus attractifs. L'enjeu pour les pays de l'UE est de (re)constituer en permanence un vivier de THQ et celui-ci passe aussi par un système d'enseignement supérieur répondant à certains critères « d'efficacité », de comparabilité, de compétitivité et de « bonne gouvernance ». Or tous ces critères fondent le processus de Bologne qui a aussi l'avantage, pour les décideurs, d'être facilement exportable même si sa mise en œuvre est encore laborieuse aussi bien en Europe qu'au Maghreb où il a été introduit depuis la rentrée 2004-2005.

À travers l'exportation d'un processus inachevé en Europe, il s'agit, officiellement, de mettre à niveau des systèmes d'enseignement supérieur maghrébins confrontés à une massification. Cependant, la rapidité et la facilité d'exportation du processus nous conduisent à émettre l'hypothèse que les dirigeants européens cherchent certes à répondre à des besoins urgents en THQ, en agissant directement sur les systèmes de formation sans participer à son financement; mais veulent aussi, avec l'aide de dirigeants maghrébins à court de projet éducatif/sociétal, soumettre politiquement et idéologiquement les systèmes d'enseignement supérieur en général et les universités en particulier.

Dans cet article, nous replaçons le processus dans son contexte économique, nous montrons les faiblesses du bilan pédagogique dressé par les décideurs eux-mêmes et leur intérêt pour la réforme LMD et son exportation. Enfin, nous donnons quelques éléments qualitatifs et critiques, recueillis par questionnaires et entretiens auprès d'enseignants et chercheurs maghrébins.

### **Le processus de Bologne au Maghreb : vers une intégration économique, politique et culturelle**

Depuis plus de deux décennies, l'essentiel des programmes étatiques au Maghreb consiste en une adaptation de plus en plus poussée à la globalisation, c'est-à-dire une fourniture des meilleures conditions politique et économique favorables aux affaires et à l'expansion des profits des firmes multinationales. Dans ce cadre, le rôle des systèmes d'enseignement est redéfini non plus en fonction de projets de société singuliers, dont les États seraient les porteurs et/ou les régulateurs, mais selon des impératifs économiques internationaux. L'élargissement du processus de Bologne au Maghreb nous semble répondre à de tels impératifs.

***L'intégration du Maghreb dans la NDIT, mais avec un rôle traditionnel***

Contrairement aux pays de l'UE, les pays maghrébins ont eu chacun son Plan d'Ajustement Structurel (PAS) – Maroc en 1983, Tunisie en 1986 et Algérie en 1994 – obligeant les pouvoirs en place à opérer des réductions dans l'investissement socio-éducatif public notamment. Ce qui s'est traduit par des émeutes sanglantes, une mise sous tutelle de la vie économique de ces pays et un renforcement de leur intégration dans la Nouvelle Division Internationale du Travail (NDIT). Dans cette NDIT les pays industrialisés retiennent sur leurs territoires la recherche fondamentale, la recherche-développement (R et D) et les secteurs industriels utilisant des technologies de pointe, des Travailleurs Hautement Qualifiés (THQ) et bénéficiant de sites ou pôles d'excellence pour entreprises et universités et/ou laboratoires de recherche. Ceci dans le cadre d'un « nouveau mode de production des savoirs » orientée vers la satisfaction des besoins économiques définis par les firmes (Waast 2006:383). Ce nouveau mode de production découle d'un schéma économique mettant en cause les normes universitaires – assurant une certaine autonomie scientifique aux chercheurs – au profit d'une politique dite entrepreneuriale (Gibbons et al. 1996).

Pendant, si les firmes encouragent ce schéma économique, elles ne sont pas contre le financement étatique de la recherche fondamentale, un secteur coûteux et n'ayant pas de rentabilité économique immédiate. C'est aussi un secteur stratégique<sup>1</sup> – à l'instar de la R et D – et reste de ce fait concentré (à plus de 90 pour cent) dans les principaux pays de la triade (USA, Japon et UE) : par exemple, en 2003 les États-Unis ont consacré 2,68 pour cent du PIB à la R et D, le Japon 3,15 pour cent et l'UE (25) 1,8 pour cent (Cf. Filliatreau 2006). En revanche ce qui est délocalisé ce sont les secteurs de production et de services qui emploient beaucoup de main d'œuvre plutôt qualifiée, mais non politisée et non syndiquée. Pour ce faire les firmes mettent en compétition les territoires qui les accueillent en offrant en particulier un très faible coût du travail, un niveau de qualification/formation plutôt élevé et un climat de travail non conflictuel.

Or, comparé à toutes les réformes structurelles – dont la désindustrialisation - menées par les États maghrébins, le volume des flux d'Investissement Directs Etrangers (IDE) reste très faible. En 2003, les 5 pays maghrébins ont attiré 0,8 pour cent du total des flux d'IDE dans le monde et seulement 2,6 pour cent des IDE entrant dans les pays en développement (Cnuced 2005:5). Le Maghreb fait moins bien que l'Afrique subsaharienne qui a capté 6,2 pour cent du total d'IDE dans les pays en développement en 2003 (ibid.).

Les deux tiers des IDE entrant au Maroc et en Tunisie et près de 50 pour cent en Algérie proviennent de la zone UE. L'examen des flux d'IDE entrant en Tunisie pour la période 1994-2002 fait ressortir une dominance d'investisseurs

du Royaume Uni, de l'Italie, de la France et du Portugal. Pour la même période, les principaux investisseurs au Maroc et en Algérie venaient majoritairement de France (Fethi 2005). Ce qui confirme les relations privilégiées des trois pays avec l'UE en général et la France en particulier. En outre, la structure des IDE ne donne pas une nouvelle place au Maghreb dans l'économie mondiale, mais confirme plutôt son mode traditionnel d'insertion dans la NDI : fourniture de l'énergie à l'Europe, tourisme et services, agriculture tournée vers l'exportation, organisation de la migration de main d'œuvre et interface militaire<sup>2</sup> contre les immigrés clandestins en route vers l'UE.

La Banque mondiale (2006) reconnaît que malgré la libéralisation entamée, « la performance du Maghreb (...) au cours des deux dernières décennies a été terne ». La raison en est le « rôle exhaustif du service public » en Algérie et en Tunisie et dans une moindre mesure au Maroc, et de « fastidieuses réglementations » défavorables au climat des affaires. Pour cette institution, la solution serait alors une double intégration : régionale – création d'un marché maghrébin – et internationale, au marché mondial via l'UE, selon les règles commerciales de l'OMC. Car « (...) Une stratégie axée sur la réforme des secteurs des services tout en poursuivant une intégration plus élargie avec l'UE offre le plus grand potentiel économique. La proximité géographique et culturelle aux marchés de l'UE est une source importante d'avantages comparatifs (...) » (Ibid.:126).

Conformément donc aux accords de partenariat avec l'UE et l'OMC,<sup>3</sup> les pays maghrébins poursuivent la libéralisation de tous les secteurs, y compris le secteur éducatif, alors même que les résultats socio-économiques ne sont toujours pas à la hauteur des attentes des sociétés. Dans cette libéralisation, les réformes éducatives introduites dès 2000 dans le supérieur l'ont été sous plusieurs formes complémentaires : une tendance à l'uniformisation internationale des normes de certification, une diversification de l'offre de formation par la libéralisation du marché et un encouragement d'entreprises privées prestataires de services.

#### *L'intégration politique et culturelle : une perte d'autonomie*

Soutenu par l'UE en général et des pays francophones (France, Belgique, Suisse) en particulier, l'élargissement du processus de Bologne au Maghreb a été présenté comme un processus plus technique et/ou managérial que politique. Ce qui s'apparente à un véritable « changement sans réforme » (Vinokur, 2002), c'est-à-dire sans débat politique, une distribution des niveaux de décision vers le supranational et l'infranational et enfin une application des principes de la « bonne gouvernance ». La technicisation, à la fois des méthodes d'introduction et des contenus introduits, avait permis de réduire, au moins au début, la résistance à la globalisation de l'enseignement supérieur aussi bien en Europe qu'au Maghreb.

En outre, s'agissant de politique culturelle, le processus de Bologne (1999) s'inspire du projet Attali (1998) et avait, entre autres, pour but de donner une « âme » culturelle et universitaire à une UE économique. L'ambition était de fonder un modèle éducatif compétitif pour « qu'il exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques » (Déclaration de Bologne).<sup>4</sup>

Néanmoins, en 2000 la stratégie de Lisbonne<sup>5</sup> a repris officiellement ce processus pour en faire un moyen permettant à l'UE de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (CCE 2000:5). Dans la stratégie de Lisbonne, l'UE projette d'investir 3 pour cent de son PIB dans la R et D à l'horizon 2010 (Cf. CCE 2000). Ce qui engendre un besoin en 500 000 nouveaux cadres (CNER 2003). Oudinet (2006:97) estime qu'à court terme « les flux nets de migrants devraient atteindre 1,5 million en rythme annuel pour l'Union européenne et 130 000 pour la France (soit le double de son rythme actuel) pour seulement maintenir constant les effectifs de la population en âge de travailler ». D'où la nécessité d'une grande mobilité des THQ et attractivité des systèmes d'enseignement supérieur pour les étudiants étrangers, en tant que vivier de futurs cadres (Harfi 2005).

Les systèmes d'enseignement européens ayant eux-mêmes **besoin** d'être visibles, comparables et concurrentiels par rapport aux systèmes anglo-saxons, on peut mieux expliquer cet élargissement précipité de la réforme LMD en Afrique (Ghouati 2006), et ailleurs. Ce qui constitue aussi un moyen d'élargir un marché public et privé international des certifications et une promotion des méthodes de gestion « entrepreneuriale »<sup>6</sup> et de production des compétences ad-hoc dans les systèmes d'enseignement supérieur. En tant que responsable régional de l'AUF, intermédiaire de l'UE dans l'exportation de ses programmes éducatifs et culturels, Lepoivre (2006:4) souligne : « Ces réformes et les programmes d'appui que l'Europe met en œuvre en appui à ses politiques ne favoriseront-ils pas l'émergence d'un modèle unique de « méga » institutions se fondant sur les seuls critères d'excellence définis par et pour les pays occidentaux ? Un tel schéma ne verrait dans les partenariats institutionnels que marchés à conquérir, économie d'échelle, optimisation de la gestion des ressources humaines et, au final, attractivité des cerveaux vers l'Europe (...) ».

Selon cet auteur, respecter la différence est source de valeur ajoutée et d'adhésion des pays tiers aux réformes en cours. Or dans les réponses qu'il apporte, Lepoivre (op. cit.) ne dit pas comment prendre en charge la différence et insiste sur la compétition. Au lieu de changer le contenu de la réforme pour l'adapter à la diversité des systèmes éducatifs et des pays, il suggère de changer

de regard sur ce qu'il appelle « des balises » pour rendre les formations plus comparables. Il plaide enfin en faveur d'un fonctionnement en réseau avec des règles de « bonnes pratiques » pour une assurance qualité au sein d'un processus global inchangé et pour lequel il confirme l'offre de services de l'AUF. Or, malgré toutes les promesses,<sup>7</sup> on sait ce qu'il est en train d'advenir du respect de l'autonomie des universités comme des spécificités nationales, éducatives ou culturelles. A titre d'exemple, la loi dite LRU, votée en France en août 2007 contre l'avis des universitaires, confirme à la fois la défaillance politique du système démocratique devant les pressions économiques (Belanya et al. 2005) et la disqualification des universitaires à travers la négation de leur autonomie.

Dans la LRU, le directeur d'une composante a le dernier mot dans tout nouveau recrutement d'enseignant chercheur. La commission de spécialiste qui représentait jusque là l'évaluation par les pairs n'existe plus. En revanche le Conseil d'Administration (CA) restreint – dans lequel siègent<sup>8</sup> désormais 7 à 8 personnalités extérieures – devient la seule instance de régulation stratégique au sein d'une composante d'enseignement supérieur.

Or cette double perte d'autonomie – du politique par rapport au monde économique et de l'université par rapport au pouvoir politique – semble se reproduire dans l'élargissement du processus de Bologne au Maghreb.

### **Un bilan plus politique que pédagogique**

#### *Des responsables institutionnels satisfaits du processus politique*

Le processus, plus connu sous le nom de réforme LMD, a été introduit sous couvert d'une commission nationale : COSEF<sup>9</sup> (2000) au Maroc, CNRSE<sup>10</sup> (2001) en Algérie. Par contre, en Tunisie, son introduction a été le fait de la présidence de la République en 2005.

Le premier séminaire officiel, sous la responsabilité de la CPU (Paris) et de l'AUF a eu lieu les 18 et 19 novembre 2004 à Marseille, l'année de l'entrée en application de la réforme LMD au Maroc et en Algérie. Selon l'AUF (2004), ce « (...) séminaire s'appuie sur plusieurs constats : le défi que l'augmentation considérable des effectifs étudiants représente pour les universités des pays du Maghreb ; la juxtaposition non coordonnée de multiples relations bilatérales, de pays à pays, d'université à université, de personnes à personnes ; le redéploiement des budgets de coopération qui enregistrent une tendance à la baisse des budgets des coopérations bilatérales alors que les possibilités offertes par les programmes multilatéraux sont insuffisamment exploitées dans le domaine de l'éducation ».

Cependant, les objectifs et le contenu du séminaire font apparaître une volonté de l'UE de doter les universités maghrébines d'une réforme principalement pour gérer les flux d'étudiants et faire de ces mêmes universités

« le modèle référent d'une mutation réussie » pour qu'elles puissent « exporter leurs propres savoir-faire vers les pays du Sud » (AUF, op.cit.). C'est-à-dire attribuer aux universités maghrébines le rôle d'exemple et de relais politique dans l'élargissement plus au Sud du processus de Bologne.

Ouvert exclusivement aux directeurs, présidents et recteurs des institutions européennes francophones et maghrébines membres de l'AUF, les objectifs et le contenu du séminaire étaient de refonder la politique de coopération notamment sur « des liens plus institutionnels qu'individuels » ; placer les actions entreprises « dans la durée sur des programmes pluriannuels » ; mieux se coordonner pour mieux agir sur les niveaux de formation et « mieux organiser les flux étudiants et les échanges universitaires » ; élargir la coopération à « d'autres conférences européennes » pour densifier les « réseaux d'enseignants et de chercheurs euro-maghrébins » ; faire du Maghreb un « interlocuteur régional reconnu » par l'UE pour qu'il accède mieux « aux financements communautaires » ; enfin, donner aux universités maghrébines le rôle de « modèle référent » et donc de précurseur par rapport aux pays du Sud (AUF 2004).

Politiquement le Maghreb a effectivement servi de base et d'exemple dans l'élargissement du processus, puisque des rencontres ont eu lieu aussi bien en Afrique subsaharienne qu'au Moyen Orient (Cf. Université de Ouagadougou 2006, CIRUISEF<sup>11</sup> 2006, CPU/HCCI 2007, AEEF<sup>12</sup> 2007). Ce qui a fait dire à Pascal Level, délégué de la CPU à Bruxelles : « La synthèse de cette session pourrait s'avérer très brève et se résumer à cette seule idée : la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement supérieur dans nos différents pays semble bien engagée partout ; elle ne risque plus, désormais, d'être freinée dans son élan. À ce titre, l'avancée entre Marseille et Tunis est incontestable. La réforme de Bologne est désormais un fait non seulement dans les 45 pays du territoire européen, mais aussi sur l'ensemble du pourtour méditerranéen, du Maghreb à l'Égypte en passant par le Liban. » (MES et CPU 2006:36). Cette déclaration triomphaliste contraste avec la faiblesse des résultats pédagogiques, comme si la priorité politique était d'abord de soumettre politiquement et idéologiquement les institutions d'enseignement supérieur d'Europe, du Maghreb et d'ailleurs ; car, ajoute-t-il, « nous devons veiller, ensemble, à capitaliser notre travail afin de rappeler que, selon les objectifs de Lisbonne, les universités, dans toute leur modernité, sont au cœur de notre future économie de la connaissance. » (Level, op. cit.: 38).

En effet, dans les interventions des différents représentants par pays ce qui frappe en premier c'est le manque de détails sur l'impact de la réforme. Quatre mois après l'introduction de la réforme, le représentant tunisien déclare « (...) l'incontestable réussite de la phase de lancement. Un 1<sup>er</sup> pari gagné concerne

l'adhésion des établissements et des enseignants, le volontarisme des établissements et la pertinence de la méthode retenue. Les premiers résultats apparaissent prometteurs ; le paysage de l'enseignement supérieur se modifie d'ores et déjà. Ainsi des modifications significatives sont à noter dans l'organisation des formations. Certes, il est sans doute trop tôt pour conduire une évaluation de l'expérience, puisque la mise en œuvre de la réforme n'a été lancée que depuis quatre mois seulement. Toutefois, (...) la réforme contribue progressivement à la modification de la structure de l'offre de formation (...), ainsi qu'à la rénovation des pratiques pédagogiques, à l'amélioration de l'accompagnement de l'étudiant, à l'évolution des procédures d'habilitation et d'évaluation...L'excellence de la formation, la qualité de l'enseignement, le niveau des études élevées, l'accès aux langues, la maîtrise des nouvelles technologies, la formation des compétences et de l'élite (...).» (Drissa 2007:18).

Cet optimisme s'explique aussi par la nature politique du processus d'imposition de la réforme LMD en Tunisie. Puisque, contrairement aux deux autres pays maghrébins où les pouvoirs avaient cherché à masquer le caractère arbitraire de la réforme par des rapports<sup>13</sup> de commissions, en Tunisie le processus se résume à une décision<sup>14</sup> présidentielle du 13/07/2005 : « Nous poursuivons nos efforts pour la mise en œuvre des choix que nous avons décidés en vue de moderniser le système des diplômes universitaires dans notre pays, (...), en harmonie avec les normes et systèmes internationaux les plus évolués. Nous appelons, à cet égard, à associer les divers membres du corps enseignant et de recherche universitaire à l'identification des meilleures voies pour la concrétisation de cette orientation et la promotion du système. » (in MES et CPU 2007:16).

Dans le bilan de la réforme LMD en Algérie proposé par Djekoun<sup>15</sup> deux chiffres méritent d'être relevés : la multiplication des licences professionnelles en sciences et techniques et l'augmentation du nombre d'étudiants inscrits, passant de 6194 (en 2004-2005) à 58 101 (en 2006-2007). Soit des taux d'inscription de 0,85% en 2004-05 et 7,57 pour cent en 2006-07. Dans l'absolu il s'agit bien d'une augmentation qui peut être due aussi bien à la pression démographique qu'à l'effet nouveauté de la réforme. Néanmoins l'augmentation reste très faible compte tenu de l'importance des effectifs étudiants - 767 320 inscrits en 2006-07 (MESRS 2006) - et surtout des objectifs politiques ministériels après la généralisation<sup>16</sup> de la réforme LMD à 40 universités (sur 58 au total) en 2006-2007.

Parmi les différentes contraintes soulignées par les intervenants maghrébins, il y a « l'appréhension des étudiants et des parents » et surtout « l'adaptation des enseignants au nouveau système [qui] demeure insuffisante » (MES/CPU 2007:21). Ce qui montre au moins partiellement le décalage entre les attentes

des usagers et le projet politique des responsables. Partant des problèmes pédagogiques posés par l'application du LMD au Maroc, Nechad A. et Reghioui A. (2007:450) estiment en tant qu'enseignants qu'il faut déjà « *réformer cette réforme universitaire* ». Cependant, pris entre plusieurs exigences politiques émanant d'un côté d'institutions et d'organismes européens et, de l'autre, des gouvernements locaux, les recteurs et présidents de conférences maghrébines ont aussi exprimé des inquiétudes. Ce fut le cas par exemple du recteur Benzaghrou, pourtant initiateur de la réforme LMD en Algérie : « (...) L'organisation de la politique de recherche et des écoles doctorales en Europe vise la compétitivité, la performance et le développement économique, ce qui paraît légitime face à la problématique économique de l'Union européenne. Cependant, ces objectifs ne sont pas nécessairement partagés par les pays du Maghreb. En conséquence, la coopération dans le domaine de la recherche risque de renforcer un écueil traditionnellement observé : nos chercheurs seront amenés à travailler, en Europe, sur des problématiques qui ne leur seront pas utiles, en termes d'insertion, à leur retour. Sur ce point, nous devons nous efforcer ensemble de trouver des thèmes pouvant faire l'objet de partenariats, pour lesquels nos pays n'auront pas le sentiment de fournir de « la main-d'œuvre scientifique » et qui favoriseront le retour des étudiants dans leur pays d'origine. » (in MES/CPU 2007:83).

Dans le même sens, des contradictions étaient apparues durant les ateliers et dans la synthèse finale. Par exemple entre la volonté exprimée par les représentants des universités maghrébines de répondre à des besoins urgents et importants en encadrement<sup>17</sup> et les recommandations pour « lever les obstacles à la mobilité internationale en instaurant un dialogue permanent avec les autres partenaires : ministères, organisations et agences internationales, bailleurs de fonds ». <sup>18</sup> Sachant qu'une « fuite des cerveaux » n'entrave pas mais favorise plutôt la croissance européenne (Docquier et Marfouk 2007), on peut se demander si cette mobilité des THQ en particulier ne sert pas plus les orientations de l'UE, notamment celle d'une immigration choisie, que l'intégration scientifique des universités maghrébines dans les réseaux internationaux de recherche et d'enseignement supérieur (Ghouati 2007).

En outre, la perspective politique internationale ouverte par la rencontre de Tunis est manifeste à travers la création du Collège Académique des Universités Francophones Euro-Maghrébines (CAUFEM) dont la mission principale est aussi d'approfondir le processus de Bologne. L'article 3 par exemple traduit cette mission en objectifs et insiste sur la promotion de la formation et mobilité de tous les personnels, l'ouverture des « réseaux de recherche européens » aux chercheurs du Maghreb, le suivi des réformes par « des groupes d'experts » ainsi qu'une « harmonisation des critères et des méthodes d'évaluation », la promotion du travail du CAUFEM auprès de toutes les institutions (Etats,

Commission européenne, etc.), de toutes les instances (OIF, AUF, etc.), de tous les partenaires publics et privés et à aux niveaux national et international, la définition de programmes selon « un échéancier et des priorités d'action » et la création d' « un observatoire de la coopération avec mise en place d'indicateurs partagés » (MES/CPU:121-122).

Enfin, si la réforme LMD permet effectivement aux pays européens et maghrébins de réguler entre autres les flux d'étudiants dans des universités de masse, elle ne semble pas pour l'instant s'intégrer dans des économies locales ou dans un marché du travail maghrébin demandeur en THQ.<sup>19</sup> Et même dans les segments administratifs et économiques susceptibles de recruter des diplômés, la question de la reconnaissance des nouveaux diplômés (Licence en 3 ans par exemple) - au niveau des grilles de qualification - reste entière. De ce point de vue, les nouveaux diplômés type LMD ne risquent-ils pas de subir le même sort que celui réservé par exemple au Diplôme d'Etudes Universitaires Appliquées (DEUA) ? Selon Feroukhi (2005) la principale difficulté du DEUA - cycle court créé par l'Université algérienne dans les années 80 pour améliorer l'insertion professionnelle des étudiants - est qu'il n'a jamais été vraiment accepté sur le marché du travail, car non intégré préalablement à la nomenclature des qualifications et diplômes reconnus. Compte tenu de « la faiblesse des relations entre l'université et l'entreprise » (MES/CPU:21), la multiplication des licences professionnelles observée en Algérie<sup>20</sup> et au Maroc répond-elle à des demandes de bassins d'emploi locaux ou, au contraire, constitue-t-elle le signe d'une illisibilité croissante du système, et donc d'une incomparabilité des parcours et des formations d'une université à l'autre et d'un pays<sup>21</sup> à un autre ?

En attendant, deux problèmes majeurs continuent à se poser : 1. un manque de débouchés locaux pour les diplômés. Par exemple au Maroc, une des missions de l'Agence Nationale de Promotion de l'Emploi et des Compétences (ANAPEC) est d'organiser officiellement la migration des compétences vers l'Europe,<sup>22</sup> 2. un manque de motivation du personnel enseignant, conséquence d'une excessive dépendance de l'enseignement supérieur par rapport au pouvoir politique et d'une absence de considération pour les ressources humaines. Cette dernière caractéristique est manifeste dans le manque de concertation. Or, moins les acteurs sociaux ont été associés à un quelconque projet et plus ils se sentiront extérieurs à ce même projet.

### *Des enseignants désabusés et critiques*

Dans le cadre d'une enquête de terrain sur l'état de l'enseignement supérieur au Maghreb<sup>23</sup>, nous avons pu recueillir les avis de 29 enseignants et enseignants-chercheurs d'Algérie du Maroc et de Tunisie. Parmi nos interviewés, un seul considère la réforme LMD comme relevant d'une politique éducative publique

(de l'Etat marocain). Tous les autres portent un regard très critique et, conscients d'une nécessaire mise à niveau des universités, soulignent l'urgence d'une réforme à laquelle ils souhaitent participer.

« Il ne faut surtout pas croire ce que déclarent nos responsables politiques. La situation de l'Université tunisienne est difficile. Telle qu'elle est managée administrativement<sup>24</sup> et politiquement la réforme LMD n'y changera rien. Le niveau général des formations ne s'améliore pas et seul un diagnostic qualitatif avec la participation entière des universitaires peut aider à faire évoluer la qualité de nos formations » (H.M., Maître de conférences, Université de Tunis).

« Selon mon expérience personnelle, l'Université algérienne est au bord de la faillite. Nous faisons beaucoup plus dans la politique que dans la pédagogie. Le nombre d'étudiants ne fait qu'augmenter, alors que les moyens matériels et humains font défaut. Il y a actuellement beaucoup de vacataires... ajouté à cela le manque de motivation des enseignants et des étudiants » (S. M.-T., Chargé de cours, Université de Constantine).

Pour la plupart des interviewés ce sont les fondements de la réforme LMD qui restent « ambigus ». De ce fait, ils ne comprennent ni la précipitation dans son application ni le choix des sites pour une « pseudo expérimentation ». Certains soulignent qu'il est dans la nature de l'Université d'être ouverte. Cependant, la représentation qu'ils ont de la réforme LMD est plutôt négative : « c'est une adaptation idéologique à une certaine mode culturelle et politique internationale ». C'est ce qui explique que plus de la moitié des interviewés se dit plutôt pessimiste quand à l'avenir de cette réforme.

Enfin, si de manière générale la coopération avec l'Europe est très bien vue, jugée très utile, au moins pour certains « fonds de soutien à certains programmes de recherche difficiles à financer au Maghreb », sa définition leur semble reposer plutôt sur les besoins de quelques « rentiers » ou de minorités qui « ne représentent pas la diversité des situations universitaires au Maghreb ». C'est pourquoi devant les blocages politiques, le « manque de respect » et la dégradation des conditions de travail, une bonne partie des interviewés (13 enseignants sur 29) envisagent de partir à l'étranger : 5 souhaiteraient aller dans un pays européen, 6 en Amérique du Nord et 2 dans un pays du Golf arabe.

L'un d'eux explique ainsi son projet : « Je n'ai jamais eu l'envie d'immigrer. J'ai toujours été contre l'idée de quitter son pays avec ses difficultés (...). Mais quand on se bat seul face à la médiocrité, avec un niveau de réflexion de plus en plus bas, on est poussé malgré soi à penser au choix de l'immigration... même si on garde au fond de sa pensée un possible retour au pays moins autoritaire et moins corrompu (...) ». (A.H, Chargé de cours, Université d'Alger).

Mais dans les raisons du départ, il y a moins l'envie de découvrir ce qui se fait dans les autres pays ou de vouloir se construire une expérience internationale, que la fuite de situations de travail caractérisées par un manque de considération et une absence d'autonomie. Ainsi le jugement globalement sévère porté par les interviewés sur la réforme LMD semble s'appliquer davantage au processus politique qu'à l'architecture technique/ pédagogique mise en avant par les décideurs. Autrement dit, nos interviewés ont la nette impression que cette réforme renforcera un processus local, déjà en cours, de dépossession dans lequel ils seront toujours les exécutants.

### **Conclusion et perspectives**

Les États européens pilotent via des agences le processus de Bologne conformément aux objectifs économiques du processus de Lisbonne. L'élargissement du processus de Bologne au Maghreb reproduit le centralisme étatique et le met au service de la globalisation économique. Dans ce cadre, les responsables maghrébins mettent en adéquation les systèmes d'enseignement supérieur avec la libéralisation économique en cours dans tout le Maghreb.

Comme en Europe, mis en œuvre sans débat politique et dans la précipitation, ce processus ne donne pas de résultats pédagogiques probants que ce soit en nombre d'étudiants inscrits ou d'adhésion des enseignants. En revanche, l'insistance des responsables l'introduction de la réforme LMD en elle-même, permet de penser que l'objectif immédiat est politique, à savoir soumettre d'abord les systèmes d'enseignement supérieur en général et les universités en particulier. En effet, sachant que ce secteur est l'un des rares à continuer à disposer d'un minimum de liberté de pensée, le maintien de son autonomie – même théorique et limitée – peut constituer à court terme un danger réel ou potentiel pour une globalisation dont le but est la dépossession.

Conscients qu'ils perdent d'abord leur autonomie, ce qui affecte le sens de leur travail, des enseignants interviewés émettent des réserves sur les possibilités de la réforme LMD à résoudre les problèmes des systèmes d'enseignement supérieur maghrébins. Finalement, loin de motiver et/ou retenir les meilleurs cadres, cette réforme peut au contraire, à moyen et long terme, contribuer à accentuer la mobilité des THQ dans le sens Sud-Nord. Et c'est là nous semble-t-il l'un de ses principaux objectifs. Mais cette hypothèse nécessite un approfondissement : 1. Par rapport à l'enrichissement du vivier européen nous proposons que l'on suive concrètement le cheminement socioprofessionnel des premières promotions de diplômés LMD sorties en 2006-2007 notamment au Maroc et en Algérie ; 2. Tester l'adéquation ou l'inadéquation de la réforme LMD à travers les retombées socioprofessionnelles des nouvelles licences professionnelles. Dans les deux cas, il s'agira de croiser les regards des trois populations concernées : les étudiants, les employeurs et les enseignants.

## Notes

- 1 En niveaux d'investissements financiers et de production, les USA et le Japon dominent aussi bien la recherche fondamentale que la R et D (Harfi 2001).
- 2 Cf. Migreurop, 2005, Guerre aux migrants. Le livre noir de Ceuta et Melilla, Éditions Migreurop; CIMADE, 2005, Enfermement collectif et renvois des étrangers : la protection des réfugiés et des demandeurs d'asile en danger, rapport du 19/10/2005
- 3 Seule l'Algérie poursuit encore la négociation de son adhésion à l'OMC.
- 4 In <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>, consulté le 24.3.2008
- 5 Cf. CCE (2000, 2003, 2005).
- 6 Cet aspect est géré par l'Agence de Mutualisation des Universités et Établissements (AMUE) qui organise et anime les formations en gestion entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur.
- 7 « Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs - dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités - afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur (...) » (Déclaration de Bologne, 1999, in Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. 12-10-99).
- 8 Parmi 20 à 30 membres selon la taille de la composante (Cf. Article 7 de la loi LRU, J.O. N°185 du 11 août 2007).
- 9 Commission Spéciale d'Éducation et de Formation, constituée de personnalités choisies par le pouvoir en raison de leurs implications politique, syndicale ou pédagogique.
- 10 Commission Nationale pour la Réforme du Système Éducatif installée par le pouvoir, constituée de 150 personnalités issues de différents secteurs de la société.
- 11 Conférence Internationale des Responsables des Universités et Institutions à dominante Scientifique et Technique d'Expression Française. Regroupe, depuis 1988, des responsables, Doyens de Facultés, Présidents ou Recteurs d'Université, dans le domaine des sciences et les pays du monde francophone. La Conférence est l'un des 14 réseaux institutionnels de l'AUF (Cf. <http://www.dmi.usherb.ca/ciurisef/SetF/index.html>, consulté le 24/02/2007).
- 12 Agence Europe Éducation-Formation.
- 13 Celui de la CNRSE n'a toujours pas été rendu public, alors qu'il a été remis au Président de la République en avril 2001.
- 14 Finalement, si la réforme LMD ne change pas fondamentalement les systèmes d'enseignement supérieur au Maghreb, elle fait croire en revanche à une opinion publique que les États maghrébins « mettent à niveau » leurs institutions socio-éducatives par rapport à celles de l'UE.
- 15 Djekoun A., 2007, « La réforme LMD en Algérie. État des lieux et perspectives », in *Colloque International LMD*, Alger, Cerist : 30-31 mai 2007.
- 16 Tenant compte des difficultés politique et pédagogique qu'avait rencontré la réforme en France (en 2003), et faute également de moyens conséquents, le ministère avait introduit le LMD comme une option - d'abord dans 10 universités pilotes - en 2004-2005.
- 17 Par exemple Djekoun (op. cit.) évoque la perspective à court terme d'un « recrutement de 25 000 nouveaux enseignants-chercheurs et la création de pôles de compétitivité » (p. 8) en Algérie.
- 18 Raza Jeday M. (Tunisie) et M. L. Kadi (Algérie), rapporteurs de l'atelier « Mobilité des compétences (Atelier A) », in MES/CPU (2007).
- 19 Selon Charmes et Musette (2002:1) « les économies maghrébines fonctionnent encore massivement avec une main-d'œuvre souvent "sans diplôme", ce qui selon toute probabilité, ne permet pas une plus grande réactivité au progrès et à l'innovation technologique ».
- 20 1 326 en Algérie en 2006-2007 et 70 au Maroc la même année. Par hypothèse, l'augmentation des licences professionnelles serait l'indice que les pays du Maghreb se mettent aussi à produire des compétences « jetables » ou dont la durée de vie serait limitée dans le temps et l'espace.
- 21 Ce phénomène est observé également en France par exemple, de sorte que l'harmonisation, pour l'instant, est plus vrai pour les niveaux de sortie (Licence et Master) que pour les contenus.

- 22 Cf. Tazi A., 2007, « L'offre de service de l'ANAPEC. Pour une gestion efficace de la migration de la main d'œuvre », in OIM, 2007, Faire de la mobilité mondiale de la main d'œuvre un catalyseur du développement, « Dialogue International sur la Migration » 8-9 octobre 2007, Genève, [http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/microsites/IDM/workshops/global\\_labour\\_mobility\\_0809102007/presentations/presentation\\_tazi.pdf](http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/microsites/IDM/workshops/global_labour_mobility_0809102007/presentations/presentation_tazi.pdf). Dans le bilan cité par Tazi, il ressort 9 608 placements internationaux réalisés en six ans (2001-2007) par l'ANAPEC, dont 53 pour cent en 2007 (soit 5115 placements), 90 pour cent en Espagne, 78% dans l'agriculture et 15 pour cent dans l'hôtellerie, mais 80% des recrutements l'ont été sous forme de CDD. Voir aussi <http://www.anapec.org/>, consulté le 19.10.2007.
- 23 Recherche en cours, menée par nous depuis septembre 2007, au sein de l'équipe ERASME, (Université de Paris VIII). L'enquête utilise entre autres l'entretien semi-directif et le questionnaire. Ce dernier se compose de 80 questions dont 08 sont ouvertes. Dans le cadre de cet article nous nous référons essentiellement aux questions ouvertes pour dégager le sens attribué par les enseignants aux réformes. Le premier groupe de répondants est constitué de 04 enseignants de Tunisie, 09 du Maroc et 16 d'Algérie.
- 24 Dans une analyse de la situation de l'enseignement supérieur en Tunisie Zghal (2007:61) conclut que « finalement, l'université a une existence plus administrative que pédagogique et scientifique ».

## Références

- Agence Europe Éducation-Formation, 2007, *Coopération avec le Liban, la Syrie et la Jordanie*, in AEEF, <http://www.europe-education-formation.fr/tempus-lancement.php>, consulté le 21/02/2008.
- Attali J., 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris : Éditions Stock.
- AUF, 2004, « *Les réformes de l'enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne* », séminaire du 19 au 24 novembre (Marseille, France), [www.auf.org/actualites/agenda/index.html](http://www.auf.org/actualites/agenda/index.html), novembre 2004.
- Banque Mondiale, 2006, *Une nouvelle vision pour l'intégration économique du Maghreb*. Volume I. Rapport No.38359, Paris, [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/11/16/000020439\\_20071116134001/Rendered/PDF/38359v10New0Report.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/11/16/000020439_20071116134001/Rendered/PDF/38359v10New0Report.pdf), consulté le 15/01/2008.
- Banque Mondiale, 2003, *Stratégie de coopération avec la République Algérienne Démocratique et Populaire*, Rapport No. 25828-AL, Paris, BM.
- Belanya, B. et al., 2005, *Europe Inc. Comment les multinationales construisent l'Europe et l'économie mondiale*, Marseille : Éditions Éléments/Agone.
- CCE, 2000, *Vers un espace européen de la recherche*, COM (2000) 6, Bruxelles 18/01/2000, CCE.
- CCE, 2003, *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance*, COM (2003) 58 final, Bruxelles, 05/02/2003, CCE.
- CCE, 2005, *Mobiliser les cerveaux européens: permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne*, COM (2005) 152 final, Bruxelles, 20.4.2005, CCE.

- Charmes, J. et Musette, S., 2002, « Employabilité au Maghreb. Cas des femmes et des diplômés de l'enseignement supérieur », in GDRI EMMA, IRMC, ESSEC Tunis, FSEG Sfax, *Colloque Economie Méditerranée Monde Arabe*, Sousse 20-21 septembre 2002.
- CIRUISEF, 2006, « *Le système LMD dans la formation scientifique universitaire : bilans et perspectives, enjeux et défis, apports à la rénovation pédagogique* », Colloque international sur le système LMD en Sciences, AUF, Brazzaville, 28 novembre au 03 décembre 2006, in [http://www.dmi.usherb.ca/ciruisef/DOC\\_ciruisef/DOC\\_Brazza\\_colloque2006/Brazza\\_colloque2006\\_concl.pdf](http://www.dmi.usherb.ca/ciruisef/DOC_ciruisef/DOC_Brazza_colloque2006/Brazza_colloque2006_concl.pdf), consulté le 22/02/2007
- CNER, 2003, *La recherche publique française : une évaluation*, Rapport au Président de la République, 24 avril 2003, Paris : La Documentation française.
- CPU/HCCI, 2007, *Enquête de la CPU/HCCI sur les relations des universités avec les pays en développement*, in <http://www.hcci.gouv.fr/travail/avis/universite-enseignement-superieur-ped.html>, consulté le 21/02/2008.
- CNUCED, 2005, *Le développement économique en Afrique. Repenser le rôle de l'investissement direct étranger*, [http://www.unctad.org/fr/docs/gdsafrika20051\\_fr.pdf](http://www.unctad.org/fr/docs/gdsafrika20051_fr.pdf), consulté le 20/01/2007.
- Feroukhi, Dj., 2005, *La problématique de l'adéquation Formation-Emploi. Mode d'insertion et trajectoires professionnelles des sciences exactes et de la technologie*, Alger, Editions CREAD
- Fethi, A., 2005, *Stratégies des firmes multinationales, déterminants des IDE et intégration Euro-Méditerranéenne*, [http://www.fsegt.rnu.tn/fr/data/publication\\_colloque/annale/ARTICLE%20PUBLIE%20SUR%20LES%20IDE%20EN%202005.pdf](http://www.fsegt.rnu.tn/fr/data/publication_colloque/annale/ARTICLE%20PUBLIE%20SUR%20LES%20IDE%20EN%202005.pdf), consulté le 20/01/2007.
- Filliatreau, G., 2006, *Indicateurs de sciences et de technologies. Edition 2006. Rapport de l'Observatoire des Sciences et des Techniques*, Paris : Éditions Economica
- Gérard, E. (dir.), 2006, *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Paris :Publisud
- Ghouati, A., 2006, « Globalisation, université et recherche au Maghreb », in H. Khelfaoui, *Intégration de la science au développement. Expériences maghrébines*, Paris :Éditions Publisud, 201-227.
- Ghouati, A., 2007, « Migration des étudiants, réforme LMD et politique migratoire au Maghreb », communication au Colloque international « *les nouvelles migrations* », co-organisé par l'IME-Université de Paris VIII/Université d'Alger, Alger, 2-8 novembre 2007.
- Harfi, M., 2001, « Recherche et innovation : la France dans la compétition mondiale », *Éducation et Formation*, n°59, avril-juin 2001, Paris, pp 9-20.
- Harfi, M., 2005, *Étudiants et chercheurs à l'horizon 2020. Enjeux de la mobilité et de l'attractivité de la France*, Commissariat général du plan, Paris, [www.saraswati-rapport28092005v2.pdf](http://www.saraswati-rapport28092005v2.pdf), consulté en avril 2006.

- Khelfaoui, H., 2003, « Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°148, Paris, pp 34-46
- Lepoivre, P., *La réforme de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Quelques clés d'analyse pour les universitaires des pays tiers participant aux programmes européens de l'enseignement supérieur*, AUF/ Bureau Europe de l'Ouest et Maghreb, [http://www.europe-ouest-maghreb.auf.org/IMG/pdf/Bologne\\_et\\_les\\_pays\\_tiers.pdf](http://www.europe-ouest-maghreb.auf.org/IMG/pdf/Bologne_et_les_pays_tiers.pdf), consulté le 30/05/2007.
- Migreurop, 2005, *Guerre aux migrants. Le livre noir de Ceuta et Melilla*, Editions Migreurop; CIMADE, 2005, *Enfermement collectif et renvois des étrangers : la protection des réfugiés et des demandeurs d'asile en danger*, rapport du 19/10/2005.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie (MENRT), 1999, *Guide pratique. Innovation, Recherche, Université, Entreprise. De nouvelles possibilités de coopération avec les entreprises pour les personnels de recherche*, Paris : Direction de la Technologie,
- Ministère de l'Enseignement supérieur (MES) et CPU, 2006, *Vers un espace universitaire euro-maghrébin solidaire*, Actes de la 2<sup>e</sup> rencontre des Recteurs et Présidents d'universités du Maghreb et Conférences francophones de l'Union européenne, Tunis 1<sup>er</sup> et 2 décembre, in [http://www.cpu.fr/uploads/tx\\_publications/Actes\\_Tunis\\_2006\\_01.pdf](http://www.cpu.fr/uploads/tx_publications/Actes_Tunis_2006_01.pdf), consulté le 20/01/2007.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS), 2006, *Quelques agrégats sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique*, Alger : MESRS, février 2006.
- Nechad A. et Reghioui A., 2007, « Les antinomies de la réforme universitaire au Maroc », in AIPU, *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*, Actes du 24<sup>e</sup> congrès de l'AIPU, 16-17/05/2005, Montréal, 448-451.
- Oudinet, J., 2006, « Immigration et marché du travail dans les pays du Nord : des effets positifs avérés », in Mouhoud, E. M. (dir.), *Les nouvelles migrations. Un enjeu Nord-Sud de la mondialisation*, Paris : Éditions Universalis, p 97-107
- Université de Ouagadougou, 2006, *L'enseignement supérieur au cœur des stratégies de développement*, [http://www.univ-ouaga.bf/autres\\_fichiers/pdf/conf\\_ensSup\\_ouaga2000.pdf](http://www.univ-ouaga.bf/autres_fichiers/pdf/conf_ensSup_ouaga2000.pdf), consulté le 21/02/2007.
- Vinokur, A., 2002, *Enseignement supérieur : un « changement sans réforme » ?*, in *Formation Emploi*, n°79, pp 19-30.
- Waast, R., 2006, « Conclusion. Savoir et société: un nouveau pacte à sceller », in Gérard E. (dir.), 2006, *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Paris :Publisud, p 373-403
- Zghal, R., 2007, « Un équilibre instable entre le quantitatif et le qualitatif. L'enseignement supérieur en Tunisie », in *Revue internationale d'éducation. Sèvres*, 45, septembre 2007, pp. 51-62





---

## Le Sénégal dans son appropriation de la Réforme LMD : déclinaison locale d'une Réforme « globale »

Jean-Alain Goudiaby\*

---

### Résumé

Nombreuses sont les mutations qui affectent les formes et les modes de fonctionnement des systèmes d'enseignement supérieur. Le Sénégal, à l'instar de plusieurs pays africains, s'est orienté vers la mise en place de la Réforme LMD au sein de son système d'enseignement supérieur. Cette Réforme va transformer plusieurs aspects et considérations du système. Elle tente, en même temps, de solutionner des problèmes récurrents en soulevant des enjeux importants pour le Sénégal. Comment cette réforme, pensée pour l'Europe, est-elle prise en compte dans la dynamique de construction du système sénégalais d'enseignement supérieur ? Quels enjeux cela pose-t-il ? Quelles sont les réponses apportées et les limites de l'application de cette Réforme ? Ce sont là les questions auxquelles notre contribution répondra. Nous montrons, dans le contexte de précarité où se trouvent les universités sénégalaises, que l'appropriation de la Réforme LMD se joue entre l'arrimage à un modèle globalisant et l'ancrage au contexte local.

**Mots-clés :** LMD ; Enseignement supérieur ; Sénégal ; Universités ; Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Université Gaston Berger de Saint-Louis ; Coopération ; internationalisation ; Réforme.

### Abstract

Many transformations affect the forms and modes of operation of higher education systems. Senegal, like many African countries, has moved towards the implementation of the BMD reform in its higher education system. This reform will transform many aspects and considerations of the system. It tries, at the same time, to resolve recurrent problems by raising important issues for Senegal. How this reform, thought for Europe, is considered in the building process of the

---

\* Université de Toulouse 2 (France).

Senegalese higher education system? What challenges does it pose? What are the responses given and the limits to the implementation of this reform? These are the questions our contribution will answer. We show, in the context of the precariousness that Senegalese universities are experiencing, that the adoption of the BMD reform is at stake between binding oneself to a globalizing model and being rooted to the local context.

**Keywords:** BMD, Higher Education, Senegal, Universities, Cheikh Anta Diop University of Dakar, Gaston Berger University of Saint-Louis, Cooperation, Internationalization, Reform.

### Introduction

Les universités sont le reflet, à la fois des contraintes et des contradictions, de la société qui les engendre et qui les soutient. À la mondialisation de l'économie vient s'ajouter celle du savoir. Celle-ci induit pour le Sénégal des ajustements à opérer, des réformes à conduire et des objectifs à tenir. Ainsi, les universités sénégalaises semblent devoir évoluer au sein d'un vaste ensemble : celui du marché des formations du Supérieur, avec une harmonisation et une mise aux normes importantes. L'appropriation de la Réforme LMD, dite aussi processus de Bologne, par le Sénégal doit être appréhendée dans ce contexte mais également en fonction d'une dynamique de construction interne du système d'enseignement supérieur. Plusieurs pays africains se sont résolument tournés, souvent sans en avoir eu trop le choix, vers la mise en place de cette Réforme pensée à la base pour l'Europe. Considérée comme « une voie de salut » par certains ou comme « copier coller » par d'autres, cette Réforme bouscule plusieurs aspects et considérations. Elle tente, par la même occasion, de proposer une solution à un certain nombre de problèmes récurrents tout en soulevant des enjeux importants. Nous nous proposons d'en voir quelques aspects.

En partant de nos recherches, cette contribution sera structurée en quatre points. Pour mieux comprendre les enjeux que nous abordons, nous présentons d'abord quelques éléments de cadrage de l'évolution du système d'enseignement supérieur du Sénégal. Nous montrons par la suite que l'appropriation de la Réforme LMD répond à une logique d'intégration dans un contexte globalisé de l'enseignement supérieur. Dans une troisième partie, nous abordons la question de la déclinaison locale de cette Réforme et des changements qu'elle est supposée produire. Dans une dernière partie, nous nous interrogeons sur les conditions de la mise en œuvre du LMD. Nous remarquons, en définitive, que les conditionnalités pour passer dans une Réforme aussi importante ne sont pas totalement réunies.

### **Le Sénégal et ses universités**

L'histoire de l'Université sénégalaise remonte à la période qui a précédé les Indépendances. En effet, l'Université de Dakar, première université de l'Afrique de l'Ouest francophone, fut créée en 1957 par la France. Cette université, conçue et administrée comme une université française, avait pour vocation de former les cadres et administrateurs dont les territoires colonisés avaient besoin (Affa'a 2002:39). C'est ainsi que l'Université de Dakar avait une vocation sous-régionale dans le sens où elle devait accueillir les différents cadres des autres pays, notamment de l'AOF. On comprendra dès lors que le Sénégal a longtemps joué un rôle pionnier dans l'implantation de l'enseignement supérieur.

Dans les années 1970, au sortir des Indépendances<sup>1</sup>, l'Université sénégalaise commence à rencontrer ses premières crises<sup>2</sup> importantes (faiblesse des moyens, difficultés de redéfinition de la politique...). On assiste ainsi à une Université livrée à elle-même et dépendante, s'efforçant de faire face aux impératifs de développement. C'est ce qui allait conduire les différents acteurs aux États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF), tenus en 1981. C'était l'occasion d'effectuer un diagnostic réel du système éducatif et de proposer des réformes allant dans le sens d'une meilleure adaptation du système aux réalités sociales, culturelles et économiques. Toutefois, force est de constater que les EGEF n'auront pas permis de changer le système en profondeur. Les recommandations ne sont pas suivies et les propositions sont restées à l'état de projets. On remarquera par conséquent la faiblesse du politique dans la conduite des réformes préconisées comme le changement des programmes de formation. L'Université Cheikh Anta Diop montrait déjà des signes d'essoufflement rendant inéluctable la création d'une autre université.

En 1990 l'Université Gaston Berger voit le jour. Dès sa naissance, cette université se voulait différente : elle instaure un *numerus clausus*, faisant de la sélection à l'entrée une de ses règles. De plus, elle met, à la place des facultés, des Unités de Formation et de Recherche (UFR) devant permettre une meilleure adaptation du système aux réalités sociales. Mais cette rupture correspond également au moment où la France transforme ses facultés en UFR notamment avec les lois Faure et Savary. On ne peut que douter de la « liberté de pensée » ou de l'originalité dont ont fait preuve les autorités de l'époque. Autrement dit, l'instauration des UFR n'est rien d'autre, encore une fois, qu'une inspiration française.

Les problèmes diagnostiqués restent d'actualité. Ce qui allait conduire à une autre grande manifestation réunissant environ 400 délégués provenant de divers secteurs de l'enseignement supérieur : il s'agit de la Concertation sur l'Enseignement Supérieur (CNES) tenue entre 1992 et 1993. À la rentrée universitaire d'octobre 1994, le gouvernement met en place le Programme d'Amélioration de

l'Enseignement Supérieur (PAES) qui ne s'inspire pas des conclusions de la CNES (Ndiaye 2005:121) mais des recommandations d'organismes extra étatiques. Dans cette mouvance, la Banque Mondiale s'invite dans le jeu de gestion des universités. Cette implication va jusqu'à préconiser la réduction des dépenses publiques et la libéralisation du secteur (Banque Mondiale 1992).

Ces dispositions, combinées avec la mise en accusation des universités publiques, allaient conduire à l'accord cadre de 1995 donnant naissance à la première université privée du Sénégal : l'Université Dakar Bourguiba. À la suite de celle-ci va se créer une floraison d'instituts privés de formation supérieure et plusieurs autres universités. L'enseignement supérieur privé se développe en investissant des créneaux très peu explorés par les universités publiques : les formations professionnelles, notamment dans le domaine du tertiaire.

Cette configuration perdure jusqu'à une date très récente. En 2006-2007, le Sénégal décide de mettre à jour sa carte universitaire. Deux universités publiques se créent (l'Université Polytechnique de Thiès et l'Université de Ziguinchor) de même que le Collège universitaire de Bambey. Pour les différents responsables de ces nouvelles entités, il ne faut surtout pas reproduire l'expérience de Dakar, « la grosse tête qui fait mal », mais s'inscrire dans une dynamique de rupture intégrant les différentes évolutions du monde universitaire.

À travers ce rapide repérage historique, nous remarquerons que le processus de Réforme de l'enseignement supérieur au Sénégal est une démarche extrêmement lente. Les difficultés diagnostiquées, il y a plus de vingt ans, ne sont pas encore totalement résolues, notamment l'adaptation des formations au marché de l'emploi, la prise en compte de nouveaux métiers dans les formations proposées à l'Université publique...

L'enseignement supérieur au Sénégal est un système qui se cherche et qui se construit. En même temps qu'il se construit, en tentant de répondre à ses difficultés internes, il intègre une certaine évolution du système mondial de l'enseignement supérieur. Cette évolution se caractérise ici par la Réforme LMD. Ce à quoi l'on assiste avec l'épisode de cette réforme, c'est avant tout à un pas de plus dans le sens de l'arrimage d'un système périphérique et régional à un autre qui est mondial. Cet arrimage est facilité par les autorités locales et autres structures supranationales. Il est donc apparu aux autorités universitaires sénégalaises de devoir se lancer dans cette réforme, pensée à l'origine pour l'Europe. L'enjeu important sera de s'approprier le processus de Bologne, c'est-à-dire de l'adapter au contexte local en tenant compte de ses dysfonctionnements.

### **Le LMD : une affaire de « train ». L'arrimage du Sénégal à la Réforme LMD**

Il est de plus en plus admis dans l'espace universitaire sénégalais que la Réforme LMD est incontournable, indispensable, et que la dynamique locale de construction n'y échappera pas ; car cette Réforme s'impose à tout le monde.

Pour parler de la mise en œuvre de cette réforme, nous utiliserons la métaphore du train. La Réforme LMD serait considérée comme un train partant d'un point A (situation actuelle des universités) vers un point B (situation souhaitée, qui peut parfois être très différente d'une université à l'autre) avec des haltes, des moyens, etc. Comme dans le cadre d'un voyage, il faut préparer ses affaires, effectuer sa réservation pour ne pas être un voyageur clandestin et être au rendez-vous le jour du départ. Il arrive parfois que l'on prenne le train précipitamment, sans réservation et des fois sans payer son titre de voyage.

Le train de la Réforme LMD est en marche. L'espace européen de l'enseignement supérieur a déjà pris place dans les wagons. Plusieurs pays africains sont, soit en train de préparer leurs affaires (les modalités de l'intégration dans la Réforme LMD), soit sur le quai à attendre le train, soit déjà embarqués sur le train de la réforme. Le système sénégalais d'enseignement supérieur, à lui seul, cumule ces trois étapes. La plupart des Établissements Privés d'Enseignement Supérieur (EPES), de même que quelques écoles périphériques de l'Université Cheikh Anta Diop, telles que l'École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentaires sont déjà dans la réforme. L'Université Gaston Berger<sup>3</sup> et d'autres composantes de l'Université Cheikh Anta Diop sont sur le quai, prêtes à basculer dans la réforme. Les nouvelles universités (celles de Thiès et de Ziguinchor), de même que les plus importantes composantes de l'Université Cheikh Anta Diop (Faculté de Lettres et Sciences humaines, Faculté de Droit, par exemple) sont encore dans la déclinaison des modalités pour une intégration plus ou moins proche dans la réforme, en sachant que pour 2009, toute l'Université Cheikh Anta Diop devrait avoir adopté la réforme.

L'appropriation de la Réforme LMD répond tout d'abord à une logique d'intégration dans un contexte globalisé de l'enseignement supérieur. En d'autres termes, il s'agit pour les acteurs locaux de se mettre dans une perspective mondialisée des formations du supérieur, de prendre le « train » en marche. Le modèle qu'impose la Réforme LMD tend à être universel, tout du moins européen. Sachant que l'Europe, notamment la France, demeure le continent qui échange le plus avec le Sénégal ; parce qu'il y a ces échanges, parce que les liens économiques et scientifiques sont assez forts, les universitaires, dans leur très grande majorité, trouvent que pour « rester dans la course », il est impératif d'intégrer cette réforme. Comme le faisait remarquer un des responsables de cette question au niveau de l'Université de Dakar : « tout le monde dit 'c'est

nécessaire, c'est un mal nécessaire'. Même si nous ne voulons pas, on ne peut pas rester à pleurnicher. Si nous ne le faisons pas, nous allons être débordés par les autres universités ». [Entretien E09, réalisée le 09/07/07]

Ainsi, intégrer la Réforme LMD ne devient plus un choix, mais une contrainte qu'il faut intégrer. De plus, prendre le train en marche aurait pour finalité de permettre aux enseignants et surtout aux étudiants de pouvoir se mouvoir dans un espace universitaire plus large. La mobilité, la possibilité d'échanger avec les autres sont souvent avancées pour justifier le caractère incontournable de la réforme. « C'est pour faciliter la mobilité. Il est important que nous prenions le train en marche, que nos étudiants puissent faire leurs études ailleurs sans avoir le problème des équivalences et autres ». [Entretien E02, réalisé le 23/02/07]

C'est donc sous couvert de cette mobilité, de la visibilité des formations, pour les échanges avec le Nord notamment, que les universités acceptent le caractère incontournable de la réforme. Il y a là un refus d'isolement, défendu par les responsables universitaires. En effet, si l'on regarde les différents partenariats et conventions universitaires, on remarquera l'existence de plusieurs maillages : au niveau de l'Europe, de l'Amérique du Nord, de l'Asie et du Pacifique et qu'il existe même des équivalences entre grandes zones universitaires. L'Afrique au Sud du Sahara semble être un îlot dans ce maillage. C'est d'ailleurs ce qui explique, entre autres, que le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) est plutôt favorable<sup>4</sup> à l'intégration de ses pays membres dans cette réforme. De plus, avec l'évolution des conventions économiques, l'enseignement supérieur ne se limite plus aux espaces nationaux (Breton et Lambert 2003), particulièrement depuis que l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS) a fixé les modalités<sup>5</sup> dans lesquelles les entrepreneurs peuvent investir dans douze secteurs de services, y compris l'éducation.

L'internationalisation<sup>6</sup> de l'enseignement supérieur devient une dimension non négligeable dans la conduite des politiques universitaires. Par conséquent, la qualité de l'enseignement supérieur, la valeur des diplômes, l'excellence, se mesurent aussi à l'aune de certaines dispositions pratiques qui permettent de justifier d'une valeur académique et professionnelle aussi bien à un niveau international que national. La dimension internationale constitue un élément de mesure par rapport à ce qui se fait au sein des universités au point que la nécessité de former des professionnels de façon spécifique pour le Sénégal peut souvent être occultée. Par exemple, il était question de former des professionnels de la santé en cinq ans. Mais cette proposition n'a pas été acceptée par certains « puristes » de la Faculté de Médecine de Dakar. L'argument avancé était que ces nouveaux diplômes n'auraient pas d'équivalence avec l'Europe, en particulier. On pourra toujours se poser la question : pour qui sont les formations proposées

dans les universités publiques ? Est-ce pour répondre à une question sociale précise, ici de santé ? Ou bien, est-ce pour pouvoir échanger avec d'autres ? Ce créneau de formation sera d'ailleurs exploité par une université privée la St. Christopher Iba Mar Diop College of Medicine de Dakar.

Cet exemple cache des rapports de force défavorables aux pays du Sud et en même temps la nécessité de se référer toujours à une norme extérieure pour légitimer ce qui se fait sur place. Dès lors, la Réforme LMD n'est pas toujours vécue comme un choix politique avéré mais comme une contrainte de globalisation. De ce fait, elle oblige à reconsidérer la politique universitaire nationale posant ainsi la problématique de son autonomie dans sa dynamique de construction.

Il faut savoir que, même si on a assisté à des résistances dès le début de la mise en place du système LMD, la démarche semble être globalement acceptée. Les composantes les plus réticentes furent les enseignants et les étudiants. Ils se rendent compte désormais, avec la nouvelle carte universitaire, avec les autres pays du Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO)<sup>7</sup>, du CAMES et du Maghreb qui adoptent le LMD, qu'il y a un risque d'être isolé.

Cette relative acceptation résulte de deux faits : 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 la 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 plus, du fait qu'elle soit considérée comme incontournable et non du fait que les acteurs trouvent en elle une pertinence avérée dans la résolution des problèmes auxquels sont confrontées les universités sénégalaises, la Réforme LMD avait plus de chance de s'imposer dans l'agenda politique. Elle devient, de ce fait, un point de référence dans la conduite des politiques universitaires.

Toutefois, nous remarquerons que dans la vision de cette réforme, deux orientations s'opposent : celle qui la considère comme une dimension de l'internationalisation des universités et qui justifie sa mise en œuvre à travers une simple démarche d'arrimage à un modèle (être dans le train) et celle qui la considère comme un cadre d'action dans lequel les acteurs ont la possibilité de se mouvoir. Ainsi, pour les dépositaires de cette deuxième posture, la Réforme LMD offre le cadre qui permet de pouvoir repenser certains travers du système d'enseignement supérieur sénégalais. La démarche sous-jacente est donc – en partant des réalités et de l'histoire des institutions universitaires, de la relecture faite des recommandations des EGEF et de la CNES – de « s'inspirer » de la

Réforme initiée en Europe. Dès lors, le LMD n'est plus qu'une affaire de train mais également une affaire de cadre d'actions dans lequel il est possible de penser, d'être inventif et par conséquent de l'adapter aux réalités sociales.

### **La déclinaison locale du LMD : adapter la Réforme aux réalités du système d'enseignement supérieur**

L'adaptation de la Réforme LMD aux réalités sociales locales ne doit pas se lire en termes techniques mais au niveau des contenus de formation, des filières. Par adaptation, nous entendons le fait que l'Université épouse les contours de son milieu et puisse répondre aux besoins générés par celui-ci.

« C'est l'ancrage que nous visons et c'est en cela que la Réforme nous intéresse. En soi, le système LMD ne nous concerne pas, ce sont les européens qui ont fait cela pour avoir un espace académique (...). Nous avons nos raisons propres (...) s'il n'avait pas été créé, on était arrivé à un point tel qu'il fallait développer une réflexion pour changer le cadre qu'on avait et qui n'était plus adapté » disait un Recteur d'université [Entretien E05, réalisé le 01/06/07].

On remarquera que la Réforme LMD présente une « fenêtre d'opportunité<sup>8</sup> », pour reprendre l'approche théorisée par J. Kingdon (Kingdon 1984), pour les acteurs locaux. Selon Kingdon, en effet, pour qu'un problème soit porté à l'agenda politique, il faut que l'on assiste à un couplage<sup>9</sup> de trois courants que sont ceux des problèmes, des solutions et de la politique. Le courant des problèmes fait ici référence à la définition et à la perception, par les autorités universitaires, de la situation problématique dans laquelle se trouve le système d'enseignement supérieur : moyens financiers insuffisants, taux d'échec important (notamment pour les étudiants de premier cycle), taux d'insertion professionnelle faibles, rentabilité limitée des formations liée à leur inadéquation au contexte local... La Réforme LMD se situe donc dans le courant des solutions<sup>10</sup>. En d'autres termes, le système LMD offrirait des possibilités dans l'adaptation des formations au tissu économique et répondrait par la même occasion à certains enjeux de développement. Car pour certains responsables, ce système est avant tout une question de contenant, de format, de cadre, de système de référence. Tout dépendra de l'ingéniosité de ceux qui doivent le mettre en œuvre. « C'est comme la norme ISO » dira un des Recteurs et d'ajouter « Ce n'est pas la qualité, c'est le format de la qualité. Donnez-moi le format LMD, je peux vous mettre n'importe quoi et le faire valoir au USA ». [Entretien E06, réalisé le 26/03 /07]

On peut donc valablement considérer, pour ces acteurs, que le LMD est avant tout une question de méthodologie, d'organisation de l'enseignement supérieur. Il s'agirait à ce niveau de conduire des changements qui puissent permettre d'être en phase avec les canaux internationaux tout en restant en phase avec les réalités sociales. Le LMD serait donc un alibi pour changer, transformer le système

d'enseignement supérieur du Sénégal, en somme l'adapter à la réalité sociale locale. Ce qui sous-entend que les acteurs locaux sont censés acquérir, pour eux, le pouvoir d'adaptation aux réalités modernes que recèle cette réforme. Car si l'on considère la Réforme que d'un point de vue africain, l'accès au LMD n'est qu'une fuite en avant. Mais comment s'opère ou tente de s'opérer cette adaptation aux réalités sociales locales ?

Tout d'abord, par la recomposition des formations qu'exige la Réforme, les universitaires en profitent pour effectuer un toilettage des programmes de formation. À l'Université Cheikh Anta Diop tout comme à l'Université Gaston Berger, des formations nouvelles sont mises en place. Une des nouveautés qu'il convient surtout de noter, est le fait que les nouvelles maquettes de formations sont souvent travaillées avec des acteurs du monde économique. Ce qui permet une meilleure implication de ces acteurs dans la formation des étudiants (implication déjà facilitée par les nouveaux textes érigeant les nouvelles universités) et de prendre en compte les besoins et les évolutions du marché de l'emploi à travers l'employabilité<sup>11</sup> des étudiants. « Un diplômé universitaire peut être employable s'il maîtrise une série de compétences qui, à un moment donné, deviennent nécessaire dans le marché du travail dans un domaine de travail particulier » (Masjuan 2005:261). L'Université met donc en place des formations professionnelles à travers une offre diverse et variée de Masters qui doivent favoriser l'employabilité des étudiants. C'est une des dimensions importantes de la réforme.

« La troisième mission [du LMD] qui me semble essentielle et que jusqu'ici l'Université n'a pas franchement prise en compte, est celle de l'employabilité, de l'insertion de nos diplômés. (...) nous pensons mettre en place des filières professionnelles ou « professionnalisantes » à côté de nos filières académiques qui aideraient nos étudiants, à la sortie de l'Université à trouver des emplois plus rapidement et plus efficacement » (Ndoye 2007: 9).

Ceci explique d'ailleurs pourquoi les universités impulsent la Réforme à partir des formations du M, le L et le D n'étant concernés que par la suite. Cette nouvelle architecture des diplômes pourrait aider, dans l'absolu, à répondre à la fois à la question de l'efficacité interne (augmentation du taux de réussite) et externe (visibilité des formations et augmentation du taux d'insertion professionnelle).

La déclinaison locale de la Réforme LMD se traduit donc par un rapprochement entre l'espace universitaire académique et l'espace économique professionnel : « L'Université veut se montrer moins arrogante et plus ouverte au milieu en collaborant avec tous les acteurs de la société. (...) Il n'est plus question de rester dans nos laboratoires et nos bureaux pour concocter des programmes et venir les enseigner sans tenir compte des besoins de notre milieu

et de notre environnement économique, social et culturel. (...) Nous ne voulons plus être seuls à penser et à réaliser notre enseignement et notre recherche » (Ndoye 2007:11).

Cette déclinaison locale se traduit également par une nouvelle stratégie de recherche de financement supplémentaire pour l'enseignement supérieur et la recherche. Il faut savoir que les universités publiques sont entièrement financées par l'Etat et que 90 pour cent du budget est consacré aux dépenses sociales et salariales. D'où l'urgence de trouver des ressources additionnelles pour optimiser le fonctionnement des institutions universitaires. Cette mesure se concrétise à travers la fonction de service. Il s'agit tout d'abord pour l'Université de mettre en place des formations payantes (sous forme de formation continue) en direction des entreprises. Ensuite, il s'agira de monter des formations qui intéressent des acteurs privés et qui seraient prêts à les cofinancer (exemple du projet de Master sur la Migration de l'Université Cheikh Anta Diop). Enfin, il est question de travailler davantage le lien entre Université et Entreprise à travers des relations directes de coopération et d'expérimentation. L'Université Gaston Berger, par exemple, met à la disposition des entreprises plus de 20 ha dans un projet appelé « Domaine d'initiative et d'innovation économique ». Ce projet permet de lier recherche et innovation, de faciliter des stages de formation et /ou de perfectionnement pour les étudiants et peut-être de fournir des emplois à la clef. De plus, par le biais d'une convention, les équipements mis en place par les entreprises appartiendront à l'Université. Ce qui permet à cette dernière de louer à un prix encore plus élevé ses terres et d'avoir encore d'autres financements.

La mise en œuvre du LMD va redessiner les contours des formations de même que les contenus. Cela est prévisible. Mais ce dont on se doute le moins, c'est le repositionnement des composantes internes de l'Université que la Réforme va occasionner. En effet, le Personnel administratif, technique et de service (PATS), qui était jusqu'à une période très récente peu considéré, va plutôt occuper une place charnière dans la nouvelle configuration des universités. En effet, avec la mise en place des crédits capitalisables et de l'autonomisation des parcours de formations et de l'étudiant, les PATS seront amenés à occuper des places stratégiques. C'est d'ailleurs ce qui a amené les syndicats de PATS de Saint-Louis (SYNTUS) et de Dakar (CATUS) à organiser la formation de leurs membres. Ces derniers seront des acteurs à part entière dans la mise en œuvre du LMD. Ce qui équilibre les rapports de force au sein de l'Université en redonnant du pouvoir, au sens crozorien du concept, à cette catégorie de personnel.

En somme, la déclinaison locale du LMD se traduit par une transformation des programmes et des formations, par une nouvelle politique financière des universités et par un rééquilibrage interne des rapports de force. Toutefois, ce sera à l'expérience que l'on mesurera le contenu de cette Réforme. En effet, les

réformes qui ont précédé celle-ci, qui n'est assurément pas la dernière, ont montré que l'enthousiasme de départ a été battu en brèche par les difficultés au moment de l'application. Il nous est possible, à partir de là, de relever un certain nombre d'inquiétudes ou de questionnements dans cette appropriation de la réforme.

### **Des fausses évidences de la Réforme LMD aux limites de son application**

La Réforme LMD se cristallise autour de trois pôles importants qui doivent se combiner dans un même élan :

- la déclinaison des diplômes en 3, 5, et 8 années d'études ;
- la question de la mobilité, à travers la capitalisation et le transfert des crédits ;
- la question de l'assurance qualité.

En considérant ces trois pôles dans le contexte sénégalais, on ne peut que se poser des questions. D'abord la mobilité. Il est dit que le LMD permettra la mobilité, notamment Sud – Nord, des étudiants avec l'instauration de crédits capitalisables et transférables. Mais c'est oublier que les règles de mobilité obéissent aussi à d'autres modalités liées à la question financière, mais aussi aux droits d'accès aux territoires choisis. Ce droit d'accès, que l'on appelle politique des visas ou loi de « l'immigration choisie » ou de « l'immigré choisi » (en parlant de la France, par exemple) conditionne pour beaucoup cette mobilité des étudiants dans l'espace mondialisé des formations du supérieur. Autrement dit, l'étudiant de 1<sup>er</sup> cycle de Lettres Modernes, d'une université comme celle de Dakar, ne pourra pas venir aisément en France (car le Sénégal envoie essentiellement ses étudiants en France) pour continuer à capitaliser ses crédits. Ainsi, la politique des visas ne sera pas favorable à la filière des Lettres Modernes, considérée par certains comme peu rentable (donc peu « bankable », c'est-à-dire peu porteuse de promesse de bénéfices futurs). « Notre » étudiant en Lettres aura plus de difficultés que son camarade inscrit dans une filière comme les Sciences de l'Ingénieur. Comme le rappellent Davidenkoff et Kahn « les étrangers – dont la personnalité et le talent constituent des atouts pour le développement et le rayonnement de la France – bénéficieront d'une carte de séjour de trois ans » (Davidenkoff et Kahn 2006:193). À cela, il convient d'ajouter la question financière et les stratégies familiales dans le parcours de formation des étudiants.

De plus, la mobilité est synonyme de « retour » et non de migration, c'est-à-dire qu'elle suppose un ancrage dans le territoire ou dans l'Université d'origine, un bref séjour dans un autre pays ou une autre université et un retour dans le pays ou l'Université de départ (exemple du programme ERASMUS en Europe).

Ces trois moments sont importants dans le cadre d'une politique de mobilité. Or, beaucoup d'étudiants du Sud (le Sénégal n'échappe pas à la règle), une fois leurs études terminées, ne rentrent pas dans leur pays d'origine. Certainement parce que les conditions de retour et d'exercice du métier ne sont pas réunies. Mais, force est de constater que cette plus-value scientifique et technique ne profite pas toujours aux pays de départ. Partant de là, peut-on valablement considérer la mobilité comme un atout dans le développement des universités sénégalaises et africaines ?

Le LMD instaure l'assurance qualité comme une de ses composantes essentielles. De ce fait, nous sommes en droit de penser que ce qu'il va permettre de faire à Bordeaux, à Paris, à Cambridge ou à Frankfort, elle sera capable de le faire à Dakar, à Saint-Louis ou à Ziguinchor. Or les contraintes internes sont très différentes. L'Université de Dakar, par exemple, souffre énormément de manque de structures d'accueil et d'encadrement pour les étudiants. Avec ses effectifs pléthoriques (plus de 40 000 étudiants, pour une université qui était prévue pour en contenir 15 000), l'Université Cheikh Anta Diop aura du mal à instaurer la qualité comme composante essentielle de cette Réforme, au niveau des Licences en particulier. Il faut savoir que l'application de la Réforme LMD garantit que les étudiants aient un contact direct avec les enseignants pour renforcer la qualité à travers le suivi et l'aide à l'orientation. Autant dire que les mesures d'accompagnement (des effectifs étudiants gérables, des infrastructures d'accueil en nombre et en équipements suffisants, un corps professoral suffisant et aguerri aux technologies de l'information et de la communication : l'inscription en ligne et les cours à distance sont évoqués pour pallier les cours en présentiel...) sont quasi inexistantes.

Il serait illusoire de penser, dans ces conditions, que la Licence ou le Master de Dakar sera l'équivalent, dans cet espace mondialisé des échanges des formations du supérieur, de celle ou de celui dispensé à Paris ou à Londres. En même temps, il est réaliste de penser que cette même Licence ou ce même Master pourra répondre à des besoins de la société sénégalaise, encore faudrait-il s'en donner les moyens.

C'est certainement là un des paradoxes majeurs de cette Réforme dans le contexte sénégalais. Il est vrai que la question de la maîtrise des effectifs et de la gestion des étudiants ne se pose pas de la même manière dans les différentes universités sénégalaises. L'Université Gaston Berger (avec ses 4 500 étudiants), les nouvelles universités publiques et les EPES ont des effectifs plus conformes à des normes d'encadrement acceptable. Néanmoins, il faut approfondir la question de la massification des universités parce qu'elle est une composante essentielle pour la réussite de la Réforme.

Même si la Réforme semble incontournable, toutes les exigences ne sont pas encore remplies. En somme, les conditions ne sont pas totalement réunies pour passer dans une Réforme sectorielle et globale aussi importante. Les universités sénégalaises ne confondraient-elles pas vitesse et précipitation dans leur appropriation de la Réforme LMD ? Au regard de nos différentes observations de terrain, il semble que la précaution serait de mise. Le besoin d'aller vite et d'obtenir des résultats en apparence plus compétitifs par rapport à d'autres universités ou régions de l'Afrique ne devrait pas prendre le dessus face au besoin d'un véritable ancrage territorial des universités sénégalaises.

« Les autorités ont obligation de mettre en œuvre cette réforme, les enseignants n'ont pas l'obligation de résultats tant qu'on ne leur donnera pas les moyens » disait un des responsables d'un syndicat des enseignants du supérieur [Entretien E15, réalisé le 17/07/07]. Autant dire que nous risquons d'assister à une situation de tension permanente.

### **Conclusion**

Nous remarquerons tout d'abord que l'appropriation de la Réforme LMD répond à une logique d'intégration dans un contexte globalisé de l'enseignement supérieur. En d'autres termes, il s'agit pour la plupart des pays africains, et pour le Sénégal en particulier, de se mettre dans une perspective mondialisée des formations du supérieur avec une forte injonction d'acteurs supranationaux. On perçoit là une position stratégique qu'il semble bon de tenir pour les universités sénégalaises, c'est-à-dire le refus de l'isolement. De plus le Sénégal veut se positionner en leader dans l'espace Ouest africain, en matière de formations supérieures. Ce qui explique l'engouement avec lequel les autorités universitaires se sont lancées, parfois sans réserve, dans cette Réforme. Elles valorisent le fait d'être parmi les premiers, sinon les premiers à se lancer dans des démarches supra nationales.

Il ressort également de cette analyse que la Réforme ne donne pas lieu à une même vision nationale de son ancrage. Les discours et positions sont assez différents. Là où les acteurs se retrouvent, c'est autour de son caractère incontournable. De plus, cette Réforme oblige à reconsidérer les politiques universitaires nationales posant ainsi la problématique de leur autonomie dans leur dynamique de construction. À partir de là est posée la question de la souveraineté académique.

## Notes

- 1 Le Sénégal devient indépendant en 1960.
- 2 Ce sujet reste très bien documenté dans Bianchini 2004.
- 3 L'UFR de Lettres et Sciences humaines de l'Université a basculé dans la Réforme de L1 à M1 à la rentrée 2007-2008 et à M2 pour la Section Lettres Étrangères Appliquées. Les autres Sections commenceraient leur M2 à la rentrée 2008-2009.
- 4 Résolution n°4 de la 28<sup>e</sup> session du conseil des Ministres du CAMES d'avril 2006.
- 5 Depuis 1994, lors des accords de Marrakech, l'éducation est répertoriée, au sein de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC), comme un service dont le commerce international est susceptible d'être libéralisé. L'AGCS définit ainsi quatre modalités pour le commerce des services d'éducation. Il s'agit : de la fourniture transfrontières, de la consommation à l'étranger, de la présence commerciale, du mouvement des personnes physiques. Les deux premiers modes de fourniture, selon la terminologie de l'OMC, sont les plus utilisés notamment dans l'enseignement supérieur.
- 6 Par internationalisation de l'enseignement supérieur, nous entendons « le processus d'intégration d'une dimension internationale / interculturelle dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de service de l'établissement » universitaire. (Knight 1999:18).
- 7 Cette structure est le résultat d'un séminaire sur le système LMD en 2006 sous l'égide du CAMES. Elle a pour mission de promouvoir une nouvelle politique de coopération universitaire axée prioritairement sur la modernisation de l'offre de formation universitaire en vue de faciliter la mobilité et l'insertion professionnelle des étudiants. Le REESAO regroupe plusieurs universités d'Afrique de l'Ouest.
- 8 Une fenêtre d'opportunité est un événement prévisible ou imprévisible qui favorise la prise en compte d'un problème par les autorités publiques.
- 9 « Le couplage désigne le moment où une solution vient s'attacher à un problème ». (Ravinet, 2006:222).
- 10 Le courant des solutions (policy stream) fait référence aux solutions qui sont suggérées pour résoudre des problèmes. Celles-ci doivent être concrètes, réalisables, et acceptables par les différents protagonistes de la politique publique (population cible, communautés des experts et décideurs). Pour le cas de la Réforme LMD, les problèmes initiaux auxquels elle devait répondre (dans l'espace européen notamment) sont tout autres par rapport à l'espace africain. Le système d'enseignement supérieur français, par exemple, résout, à travers l'adoption de la Réforme LMD, des problèmes propres à la société française et à une France intégrée à l'Europe, selon des modalités et des possibilités que la société non seulement attend mais qu'elle exige. Car, nous le savons, le LMD trouve naissance dans le rapport Attali, commandé en 1997 par Claude Allègre. « L'objet de la mission Attali ne porte pas explicitement sur l'Europe ; il consiste à émettre des propositions pour « préparer la France à cette compétition de la matière grise que sera le XXI<sup>e</sup> siècle » (Davidenkoff et Kahn 2006:147).
- 11 Ce sont les aptitudes et compétences opérationnelles qui permettent à un diplômé d'occuper valablement un poste suivant les exigences du marché du travail.

## Références

- Affa'a, F.-M. et Des Lierres, T., 2002, *L'Afrique Noire face à sa laborieuse appropriation de l'Université*, Paris : L'Harmattan / PUL.
- Banque Mondiale, 1992, *Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal : les enjeux de la réforme*, Dakar : Bureau régional Afrique.
- Bianchini, P., 2004, *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960 – 2000)*. Paris : Karthala.
- Breton, G. et Lambert, M., 2003, *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*. Québec : PUL.
- Davidenkoff, E. et Kahn, S., 2006, *Les universités sont-elles solvables dans la mondialisation ?* Paris : Hachette.
- Kingdon, J. W., 1984, *Agendas, Alternatives and public policies*, Boston (Mass.): Little, Brown and Co.
- Knight, J., 1999, « L'internationalisation de l'enseignement supérieur », in OCDE-IMHE, *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*.
- Masjuan, J. M., 2005, « La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur : mythe ou réalité » in Hadji et al. *Étudier dans une université qui change*. Grenoble : PUG. pp. 254-280.
- Ndiaye, F., 2005, « Liberté académique et autonomie universitaire : l'expérience sénégalaise », in JHEA / RESA, vol. 3, n° 2, pp. 111-128.
- Ndoye, A. K., 2007, « Comment le LMD introduit la pédagogie de la réussite », *Interface*, n°4, Dakar : Presses Universitaire de Dakar.
- Ravinet, P., 2006, « Fenêtre d'opportunité » in Boussaguet, Jacquot, Ravinet, *Dictionnaire des politiques publiques*, 2<sup>e</sup> édition, Paris : Sciences Po, Les presses.





---

## Défis du passage au LMD dans les universités congolaises : cas de l'Université de Kinshasa

Pascal Kapagama Ikando\*

---

### Résumé

L'université congolaise, créée en 1964, avait hérité du système universitaire de son ancienne métropole, la Belgique. Son parcours fut marqué par plusieurs réformes. Les récentes réformes de 1981 et 2004 n'ont pas permis au système éducatif universitaire congolais de s'adapter progressivement aux transformations universelles concernant les programmes d'enseignement universitaire et que la réforme de Bologne est venue consacrer avec l'introduction du LMD dans le système universitaire européen. Dans son plan stratégique pour sa réhabilitation et sa revitalisation d'ici 2010, l'Université de Kinshasa s'est engagée d'examiner et d'adopter une structure de diplôme basée sur le modèle LMD. Ainsi, en tenant compte d'une part, des différentes conceptions du LMD (européenne ou nord-américaine) et, d'autre part, des réalités locales, la question principale qui se pose est celle de savoir quels sont les divers enjeux et défis que présente le passage au LMD pour l'Université de Kinshasa et à travers elle pour toutes les universités congolaises ? Concrètement, quelles sont les diverses contraintes que présente la situation de l'Université de Kinshasa pour la réalisation d'un tel passage ? Notre article va essayer d'y répondre en partant du cas de l'Université de Kinshasa.

**Mots clés :** Université congolaise (RDC), Université de Kinshasa, Système LMD, Adoption prématurée.

---

\* Département de Sociologie et Anthropologie, Faculté des Sciences sociales, administratives et politiques, Université de Kinshasa.

### **Abstract**

The Congolese university, founded in 1964, had inherited the university system of its former colonial metropolis, Belgium. Its route was marked by several reforms. Recent reforms in 1981 and 2004 did not help the Congolese university education system to adapt gradually to universal transformations concerning university curricula which the Bologna reform has established with the introduction of the BMD in the European University system. In its strategic plan for its rehabilitation and revitalization by 2010, the University of Kinshasa has committed to consider and adopt a diploma structure based on the BMD model. Thus, considering both the different conceptions of the BMD (European or North American) and local realities, the main question that arises is: what are the various issues and challenges posed by the transition to BMD for the University of Kinshasa and, likewise, for all Congolese universities? What are the various practical constraints posed by the situation of the University of Kinshasa toward achieving such a transition? This article will try to answer these questions, beginning with the case of the University of Kinshasa.

**Keywords:** Congolese University (DRC), University of Kinshasa, BMD System, Early Adoption.

### **Introduction**

L'Université congolaise a hérité, depuis sa création en 1954, du système universitaire de son ancienne métropole, la Belgique. Durant son parcours, elle a expérimenté quelques réformes<sup>1</sup> plus structurelles que significatives au niveau des programmes. À part d'infimes ajustements ayant visé l'intégration de nouveaux cours, les volumes horaires sont restés quasi statiques, s'ils n'ont pas gonflé. Les étudiants continuent d'attendre du magister des notions encyclopédiques dont certaines sont obsolètes et qu'ils mémorisent sans les assimiler. Peu d'efforts sont fournis de leur part pour un travail personnel de recherche, de vérification, d'accumulation, de maîtrise et de production des connaissances. Même la récente réforme des programmes (Commission Permanente des Études 2004), se dérobe à l'inventivité qui aurait mis à la disposition du système universitaire congolais une nouvelle configuration de maquettes des programmes qui se seraient accommodés progressivement aux transformations des nouveaux espaces d'enseignement supérieur et universitaire, à l'instar de ceux influencés par le processus de Bologne avec l'introduction du LMD (Licence, Master, Doctorat) dans, notamment, le système universitaire européen. Malheureusement, ces quelques réformes n'ont pas permis aux Universités congolaises de s'aligner sur certains standards pouvant faciliter la mobilité de leurs étudiants et l'intégration de ces derniers dans d'autres systèmes, particulièrement ceux de l'Amérique du Nord où le système LMD est depuis longtemps fortement ancré et, depuis l'application de la réforme de Bologne, dans plusieurs Universités et institutions européennes d'enseignement supérieur.

La déclaration de Bologne est née, en 1999, de la nécessité pour les pays européens « de construire une Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie 1999 : 1). À ce niveau, elle attire l'attention sur l'utilité et l'intérêt pour les Universités africaines de basculer dans le système LMD dès lors qu'il a été pensé par et pour les pays européens qui tenaient à relever des défis à eux posés.

Quelques organisations internationales telles que l'UNESCO, l'Union Européenne, la Banque Mondiale, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), encouragent l'ajustement des Universités africaines sur le modèle de Bologne. Une douzaine d'Universités des pays membres du Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO)<sup>2</sup> s'investissent à s'accommoder au système LMD en partant des principes de Bologne.

Les pays membres de la Communauté Économique et Monétaire d'Afrique Centrale (CEMAC) ont avalisé l'instauration du modèle de Bologne dans leurs universités, par la Déclaration de Libreville en février 2005, qui créait l'espace CEMAC de l'enseignement supérieur et universitaire. Officiellement lancé en mai 2005 dans l'espace universitaire gabonais, le système LMD vient d'être mis en œuvre à l'Université Omar Bongo au cours de la présente année académique 2007-2008. Idiata décrit avec détails, à travers quelques expériences, des péripéties liées à l'adaptation du système dans l'espace universitaire gabonais (Idiata 2006). Actuellement, des difficultés persistent encore sur le début du Troisième Cycle.

Sous l'égide de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et à la demande des universités des pays membres du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES)<sup>3</sup> dont font partie les Universités des pays affiliés au CEMAC, s'est tenu à Yaoundé, en 2005, un séminaire-atelier sur la Gouvernance universitaire. À cette rencontre, les réflexions des responsables des Universités africaines de l'espace francophone avaient pour objet; la problématique de la réforme LMD dans l'espace universitaire africain (AUF/CAMES 2005). Dans les pays africains anglophones, l'alignement sur le modèle anglo-saxon (Grande Bretagne), fortement influencé par le système des crédits, expliquerait le peu d'importance accordé aux réformes. Il n'en est pas de même des universités des pays africains francophones où la situation demeure quelque peu confuse.

Diverses conférences organisées, ou co-organisées par l'AUF, ont servi de cadre de réflexion sur l'appropriation par les universités africaines du système LMD en prenant exemple sur le processus de Bologne pour engager des

réformes. Nous pouvons citer à titre illustratif : Dakar (décembre 2003, novembre-décembre 2005), Niamey (juillet 2005), Afrique du Sud (mai 2006), Ouagadougou (mai 2006) et Lubumbashi (juillet 2007)<sup>4</sup>

Contrairement aux thèmes habituellement analysés par des chercheurs africains, tels que les conflits, la démocratie, l'Afrique et la mondialisation etc., la question du LMD dans les institutions universitaires africaines demeure encore abandonnée aux gestionnaires des universités. Rares sont les chercheurs africains qui s'y penchent tel que vient de le faire Idiata (2006).

Dans son plan stratégique pour sa réhabilitation et sa revitalisation d'ici 2010, l'Université de Kinshasa s'est engagée à examiner et à adopter une structure de diplôme basée sur le modèle LMD. La réussite de cet objectif permettrait à l'Université de Kinshasa de repenser la structure, l'organisation et la durée des programmes qu'elle offre aux trois niveaux d'études, en particulier celui du premier cycle. Ce qui aurait pour finalité de renforcer la qualité de la formation dans la perspective de la professionnalisation dès le Premier Cycle (Université de Kinshasa, 2006). Néanmoins, l'alignement au processus de Bologne mérite que soient relevés certains défis.

Quels sont ces grands défis à relever par les universités congolaises et particulièrement l'Université de Kinshasa pour préparer et concrétiser le passage au système LMD en prenant modèle sur le processus de Bologne ? Subsidièrement, quels sont les principes de Bologne pouvant être ajustés pour que le processus soit conforme à un espace universitaire africain et particulièrement congolais ?

La présente réflexion entre dans la lignée des préoccupations des responsables des Universités africaines telles que transparaissent de leurs différentes rencontres sur l'appropriation du processus par les Universités africaines. Elle s'inscrit également dans le souci des décideurs et des praticiens congolais de l'enseignement supérieur et universitaire de développer et de moderniser l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo (Ministère congolais de l'enseignement supérieur et universitaire, 2003). Le besoin et la volonté de réformer l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo (RDC) sont toujours présents, mais le débat devrait se poursuivre sur la manière de s'y prendre dans un système universitaire qui s'universalise de plus en plus, et qui fait davantage appel à la mobilité internationale des étudiants, des chercheurs et des enseignants.

Par ailleurs, même dans l'espace européen, les débats scientifiques et politiques sur le LMD, ses modes d'application, les maquettes qui devraient les canaliser, les types de professionnalisation qui devraient en découler, etc. se poursuivent encore comme on peut le constater dans le travail de Soulas et al. (2005).

Aussi, notre réflexion sera structurée en trois points. Nous donnerons un bref historique de l'Université congolaise. Ensuite, nous tâcherons de dégager quelques défis à relever dans la perspective de l'instauration du système LMD à l'Université de Kinshasa. Enfin, nous nous interrogerons sur quelques raisons qui militent en faveur de l'ajustement au LMD.

### **Bref historique de l'Université congolaise et de ses réformes**

Trois Universités ont été successivement créées en RDC. L'Université Lovanium en 1954 (actuellement Université de Kinshasa). Confessionnelle catholique, elle visait la formation d'une élite chrétienne. En réaction à la création de l'Université Lovanium, fut créé en 1956 par les laïcs belges, l'Université Officielle du Congo belge Rwanda et Urundi (aujourd'hui Université de Lubumbashi) qui fut une institution étatique, contrôlée totalement par l'État. À ces deux universités, s'ajouta en 1963, l'Université protestante de Kisangani. Ces deux dernières Universités sont séparées respectivement de 2 000 km et 1 500 km à vol d'oiseau de Kinshasa, la capitale de la République Démocratique du Congo (RDC).

Passées sous le contrôle de l'État en 1969, avec un seul Conseil d'Administration, les trois Universités fusionnèrent en 1971 avec les instituts d'enseignement supérieur pour former une seule université, l'Université Nationale du Zaïre<sup>5</sup>. À la faveur de la réforme de 1981 chaque université recouvra son autonomie. Dix ans plus tard, soit en 1991, la Conférence Nationale Souveraine, à travers sa Sous-commission de l'Éducation, a brossé un tableau critique du système éducatif et de la recherche scientifique en RDC, tout en préconisant une réforme approfondie dudit système (Sabakinu et Mpeye 1994).

Ces trois Universités avaient pris leur modèle sur le système universitaire belge : « (...) les trois Universités avaient pour modèles archétypaux et pour référence les Universités occidentales notamment Louvain, Liège et les Universités américaines. L'enseignement académique et encyclopédique n'était pas toujours adapté aux réalités locales singulières du Congo (...) » (Matangila 2003 : 23).

Aucune révolution profonde du système universitaire ne se profila des quelques réformes évoquées plus haut. En dehors d'un nombre limité de nouveaux cours dans les programmes existants, les trois Universités congolaises devenues officielles ont conservé bon nombre des facultés classiques qu'elles avaient au moment de leur création, et n'ont pas connu d'intégration de programmes novateurs. De mai 1995 à janvier 1996 furent convoqués les États généraux de l'Éducation qui avaient pour objectif de concevoir un nouveau système éducatif adapté au besoin d'un nouveau projet de société.

C'est à ce niveau que se dessine la volonté de vouloir incorporer le système éducatif congolais à un système plus universel. De 1999 à 2003 fut initiée une réforme des programmes afin de concrétiser cette volonté d'universalisation du système universitaire congolais. Cette réforme a abouti, en 2004, à la publication des nouveaux programmes. D'où intervient l'intérêt pour le LMD.

### **Passage au LMD à l'Université de Kinshasa : défis à relever**

Le contexte universitaire et scientifique international systématisé par l'innovation, l'excellence et la production des connaissances de pointe, exige de l'Université de Kinshasa qu'elle soit compétitive. Indéniablement, la nouvelle université doit devenir utilitaire. Elle doit permettre de comprendre les nouvelles formes d'intelligibilité grâce à une excellente performance dans son adaptation aux nouvelles modalités de transmission des connaissances fort caractérisées par l'introduction des outils pédagogiques informatiques et audio-visuels, ainsi que le recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication qui lui légitimeront une interaction avec les autres institutions du savoir de la planète. L'internationalisation de l'Université devient plus qu'une exigence à la faveur des réseaux de recherche, des partenariats, des travaux en groupe, renforcés par une mobilité active aussi bien des étudiants, des chercheurs que des enseignants.

L'ampleur des défis qui attendent l'Université de Kinshasa lorsqu'elle prendra la décision d'amorcer ce passage au LMD est démesurée. Ceux qui nous paraissent d'une importance capitale pour qu'elle améliore son rendement, qu'elle offre à ses étudiants une excellente formation professionnelle et scientifique, et qu'elle soit attractive dans le cadre d'une politique d'internationalisation, sont les suivants : l'offre des curriculums professionnalisants et d'une formation de qualité, l'adaptation des programmes de recherche à l'économie du savoir, la requalification de la documentation bibliographique, l'adaptation des structures administratives et la qualification du personnel administratif.

#### ***L'offre des curriculums professionnalisants et d'une formation de qualité***

Le caractère quelque peu obsolète des programmes des cours constitue un problème majeur pour l'Université de Kinshasa et pour sa contribution au développement. Même le dernier recueil des programmes des cours issu de la Table-Ronde des Universités du Congo (CPE 2004), applicable à partir de l'année académique 2007-2008 dans l'ensemble des Universités congolaises, ne semble pas avoir dissipé nos craintes de cet anachronisme. Pour les dix facultés que comprend l'Université de Kinshasa, ces programmes se traduisent par un volume charge horaire surchargé d'une variété de cours qui ne fait que renforcer la tendance à la généralisation plutôt qu'à la spécialisation et à la professionnalisation (voir tableau 1).

**Tableau 1 : Répartition du volume horaire et du nombre de matières dans les programmes des cours de l'Université de Kinshasa selon les dix facultés**

Faculté	Cycle	filières	années	Volume horaire	matières	stage	Travail à rédiger
Droit	de graduat	3	3	2 110	32	1	1
	de Licence	3	2	1 565	23	1	1
	<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>3 675</b>	<b>55</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Lettres et Sciences humaines	de graduat	1	3	1 810	35	1	1
	de Licence	13	2	1 075	17	1	1
	<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>2 885</b>	<b>52</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Médecine	de graduat	2	3	2 265	36	3	3
	de doctorat	2	4	2 325	36	7	3
	<b>Total</b>		<b>7</b>	<b>4 590</b>	<b>72</b>	<b>10</b>	<b>6</b>
Sciences pharmaceutiques	de graduat	1	3	2 250	35		1
	de licence	3	2	1 650	24	1	1
	<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>3 900</b>	<b>59</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

**Tableau 1 : Répartition du volume horaire et du nombre de matières dans les programmes des cours de l'Université de Kinshasa selon les dix facultés (Suite)**

Faculté	Cycle	filières	années	Volume horaire	matières	stage	Travail à rédiger
<b>Psychologie et Sciences de l'éducation</b>							
	de graduat	2	3	1 940	36	1	1
	de licence	13	2	1 355	26	1	1
	<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>3 295</b>	<b>62</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Sciences</b>							
	Propédeutique-Math	1	1	615	15	0	0
	de graduat	4	3	2 235	26	1	1
	de licence	19	2	1 390	18	1	1
	<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>4 240</b>	<b>59</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Sciences agronomiques</b>							
	de graduat	1	3	2 250	36	1	1
	de licence	8	2	1 570	23	1	1
	<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>3 820</b>	<b>59</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

**Tableau 1 : Répartition du volume horaire et du nombre de matières dans les programmes des cours de l'Université de Kinshasa selon les dix facultés (Suite)**

Faculté	Cycle	filières	années	Volume horaire	matières	stage	Travail à rédiger
<b>Sciences appliquées</b>							
	Pré-polytechnique	1	1	795	11	0	0
	de graduat	3	3	2 365	35	1	1
	de licence	10	2	1 550	21	1	1
	<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>4 710</b>	<b>67</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Sciences économiques et de gestion</b>							
	de graduat	1	3	2 320	43	1	1
	de licence	13	2	1 695	29	1	1
	<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>4 015</b>	<b>72</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Sciences sociales, politiques et administratives</b>							
	de graduat	4	3	2 280	35	1	1
	de licence	4	2	1 255	20	1	1
	<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>3 535</b>	<b>55</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

**Source :** élaboré par nous à partir des données du programme des cours issu de la réforme de la table ronde des Universités du Congo (2004)

Il sied de noter que cette charge ne concerne que la participation aux cours et aux travaux pratiques dans les auditoriums. Elle ne comprend nullement le temps estimatif du travail personnel de l'étudiant (lectures dans les bibliothèques, préparation et rédaction des différents travaux).

Cette surcharge est ressentie aussi bien par l'étudiant que par l'enseignant. Le premier est tellement occupé par les enseignements en classe qu'il n'a pas de temps à consacrer à la lecture et à l'auto-formation ; le second étant davantage accaparé par la production et la préparation d'au moins quatre cours pour avoir une charge horaire pleine à cause du nombre réduit des professeurs, dont la majorité a une moyenne d'âge avancée (58 ans). Au nombre de près de 580 à ce jour, les professeurs sont assistés par des chefs de travaux et des assistants dont l'effectif avoisinerait 900.

Le défi que l'Université de Kinshasa devrait relever à ce propos, en vue d'un arrimage au système LMD, est de révolutionner les programmes de manière à les alléger et à les orienter vers des filières plus pointues, qui ne soient pas un maquillage des formations classiques héritées du système universitaire de l'ancienne métropole dont elle a du mal à se départir. Une telle révolution aura l'avantage d'agir sur plusieurs facteurs qui expliquent les faibles taux de réussite chez les étudiants, parmi lesquels il y a : la faible qualité des étudiants admis, la présence de certaines pratiques subjectives aussi bien dans l'admission que dans les évaluations, le ratio trop élevé d'encadrement dans les programmes, la persistance des méthodes traditionnelles d'enseignement, le manque d'équipements dans les laboratoires et de matériels d'enseignement et d'apprentissage, la piètre qualité des infrastructures. Construite pour une capacité d'accueil de 5.000 étudiants, l'Université de Kinshasa en reçoit aujourd'hui près de 28.000 sans que ses infrastructures n'aient connu une quelconque transformation ou extension.

Ce défi entraîne un autre indispensable à l'instauration du système LMD, à savoir, l'établissement du système de Crédits. Bien qu'il diffère d'un espace d'enseignement à un autre, de part le contenu qui lui est donné, sa substance demeure équivalente. À l'Université Laval à Québec par exemple, dans le système canadien, « Le crédit (Cr) représente 45 heures de travail sous forme d'étude individuelle, de présence dans une salle de cours, dans un laboratoire, dans un atelier ou dans un stage ou du travail personnel structuré. (...) Le nombre de crédit accordé pour une activité de formation ne peut dépasser six, sauf s'il s'agit de projets, d'essais, de mémoires, de thèses, de stages ou des travaux pratiques d'importance » (Université Laval 2007 : 11).

Dans le système européen, le système de crédit est appelé Système européen de transfert et d'accumulation des crédits (ECTS). À l'origine, il a été créé « en vue du transfert des crédits pour permettre la reconnaissance de périodes

d'étude à l'étranger et améliorer en conséquence la qualité et l'ampleur de la mobilité des étudiants en Europe » (Eurydice 2005 : 211).

Des principales caractéristiques de l'ECTS, retenons pour les besoins de la présente réflexion :

- « (...) la convention selon laquelle 60 crédits représentent la charge de travail d'un étudiant à temps plein pendant une année académique. La charge de travail d'un étudiant inscrit à un programme d'études à temps plein en Europe s'élève dans la plupart des cas à 36/40 semaines par an et, dans cette hypothèse, un crédit correspond à 24-30 heures de travail. La charge de travail renvoie au temps théorique nécessaire à un apprenant moyen pour atteindre les résultats attendus à l'issue de la formation;
- (...) l'allocation de crédits ECTS basée sur la durée officielle d'un cycle du programme d'études. La charge de travail totale nécessaire pour obtenir un diplôme de Premier Cycle s'étendant officiellement sur trois ou quatre années correspondant à 180 ou 240 crédits ;
- la charge de travail de l'étudiant exprimée en crédits ECTS comprend le temps consacré à assister à des cours et séminaires, à étudier en toute autonomie, à préparer et à présenter les examens, etc.; (...) » (Direction générale de l'Éducation et de la Culture 2005 : 211)

En référence à l'ECTS, il se dégage que la charge de travail d'un étudiant varierait entre 1.440 et 1.800 heures par an, soit 2.880/ 3.600 heures pour un cycle de deux ans, et 4.320 / 5.400 heures pour un cycle de trois ans, dont près d'un tiers comprendrait la participation aux cours et séminaires et près de deux tiers, le travail personnel de l'étudiant.

En comparant ces estimations aux données du tableau n°1, dont la moyenne du volume horaire de la seule participation aux cours est de 3 793 heures pour 5 ans de formation (en dehors de la médecine) avec 60 matières à suivre en moyenne, il y a lieu d'émettre des réserves sur les résultats d'une telle formation, plus généraliste. Ce qui ne semble pas répondre aux nouveaux curriculums exigeant aussi bien l'insertion obligatoire d'une composante internationale que d'une mise en réseau des programmes de formation, tel que l'explicite Gilles Breton :

« Le savoir est tellement éclaté qu'il est désormais impossible pour une unité académique sérieuse de prétendre pouvoir faire le tour de l'ensemble des composantes d'un champ disciplinaire et d'offrir à ses étudiants tous les domaines de micro-spécialisation que l'on retrouve dans un champ d'études. Dans cette perspective, la mise en réseau international des programmes (...), peut consolider sinon bonifier la formation de l'étudiant tout en lui permettant d'acquérir les compétences internationales et interculturelles dont il a besoin pour œuvrer dans le système d'aujourd'hui » (Breton 2003 :22).

L'analyse de la structure actuelle de formation universitaire en République Démocratique du Congo révèle l'existence concrète de Cycles de formation conduisant à quatre titres universitaires : Gradué; Licencié (dentiste, médecin –docteur en médecine-, ingénieur ou architecte pour les facultés concernées); Diplômé d'Études Supérieures (ou spécialiste en une branche de la médecine); Docteur (à thèse). À notre avis, cette structure constituerait un bon départ pour intégrer le processus de Bologne sans trop de bouleversements sur le plan de l'armature.

En effet, l'ajustement au processus de Bologne voudra que ces quatre Cycles soient ramenés à trois de la manière suivante : le Graduat et la Licence fusionneraient pour former le Cycle de Licence qui devra être réduit à 3 ans avec un nombre limité de matières ciblées en fonction des filières pointues, au lieu de 5 ans avec une soixantaine de matières plus générales les unes que les autres; le Diplôme d'Études Supérieures (DES) deviendrait le Master avec une orientation recherche et une orientation professionnelle appuyées par des séminaires appropriés en fonction des filières choisies, et se réaliserait en 2 ans; et le Doctorat qui devra comporter des séminaires de Doctorat avec une composante de formation théorique et méthodologique complétée par des évaluations sur les capacités du récipiendaire à réaliser cette étape du cursus, s'effectuerait en 3 ou 4 ans. Toutefois, l'organisation d'une telle architecture académique devra reposer sur une réforme en profondeur des programmes d'enseignement en ne reprenant que l'essentiel des matières à la formation dans des filières précises et pointues, bien structurées, avec des volumes horaires adaptés accordant de l'importance au travail personnel de l'étudiant, et des horaires mieux déterminés. Un choix devra être fait sur la trimestrialisation ou la semestrialisation dans l'organisation du suivi des matières par les étudiants. Seul un système de Crédits pour les activités requises à la formation dans une filière et dans un délai retenu pourra y parvenir. Ce défi influe sur un autre, à savoir une formation de qualité.

Une formation de qualité dans divers secteurs, en fonction des besoins réels de la société congolaise dans un environnement de plus en plus mondialisé, constitue l'un des enjeux principaux de toute forme de passage au système LMD par l'Université de Kinshasa et les autres institutions congolaises d'enseignement supérieur et universitaire.

Dépendant de la nature des programmes, la qualité des formations, raffermie par l'application astreignante de la rigueur scientifique, ne pourra être garantie que par des curriculums qui tiennent compte des nouvelles avancées scientifiques et technologiques, des filières visant la professionnalisation des formations à tous les cycles, et un personnel enseignant qui met régulièrement à jour ses connaissances. Or, à ce jour, l'organisation des premiers cycles de

formation (Graduat) dans les Universités congolaises conduit plus à la poursuite des études au Deuxième Cycle (Licence), plutôt qu'à l'insertion professionnelle à partir de cette première étape de la formation universitaire.

Des réflexions profondes devraient être entreprises sur l'employabilité des diplômés de l'Université de Kinshasa dès à partir du Premier Cycle, en prenant en compte les besoins des partenaires professionnels qui devraient être associés à la réflexion des attentes qu'a la Société de l'Université.

### ***L'adaptation des programmes et de la recherche à l'économie du savoir***

La domination de toutes les activités humaines par la technologie et l'évolution à un rythme effréné de cette dernière suggère qu'une attention particulière soit accordée aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le siècle industriel s'est conformé à un milieu de travail où l'informatique et les communications régissent les lois du travail. De l'économie industrielle, l'on est passé à une nouvelle économie centrée sur le savoir dans laquelle l'interaction entre l'humain et la matière est de plus en plus minimisée. La matière est façonnée par des machines tandis que le milieu de travail est désormais guidé par le savoir. Dans cette nouvelle économie, la capacité de créer, d'innover, de mieux comprendre et de mieux gérer la connaissance dominera le milieu de travail.

En République Démocratique du Congo, la détérioration des secteurs économiques formels a conduit à l'émergence d'un important secteur informel. C'est dans ce secteur que l'on retrouve la majorité des emplois.

Aussi, l'Université de Kinshasa devra relever le défi d'adapter, de manière continue et en fonction des besoins de transformation de la société congolaise, ses programmes à ces nouvelles réalités au travers d'une réelle, efficace et dynamique interface entre elle et la société, particulièrement les institutions bénéficiaires directes de ses services, à savoir : l'administration publique, le monde des entreprises et des affaires, les institutions socioculturelles et les organisations locales de base.

Les rapports étroits que l'Université de Kinshasa entretient avec certaines Universités francophones nord-américaines et plusieurs Universités européennes engagées dans la réforme du processus de Bologne avec -pour but- d'instaurer le système LMD dans tout l'espace universitaire francophone, le prédispose à la réussite d'une telle réforme.

Il est à noter également que compte tenu du vieillissement de son corps professoral et scientifique, le renouvellement de ce corps est l'un des plus importants défis que l'Université de Kinshasa devra aussi relever. Elle devra recruter des nouveaux professeurs pour combler les départs à la retraite et soutenir sa croissance. Aussi, devra-t-elle lever des options sur le nouveau

profil et le statut à donner au personnel auxiliaire (assistants et chefs de travaux). Leur recrutement parmi les meilleurs étudiants de Troisième Cycle pour des contrats à durée déterminée selon le trimestre, le semestre ou l'année académique constituerait une des révolutions importantes et un atout indéniable dans l'amélioration de la qualité de l'encadrement des étudiants. L'État congolais devrait également améliorer sensiblement les conditions de travail des enseignants pour attirer des expertises étrangères.

Ainsi, un double défi pour l'Université de Kinshasa sera d'améliorer, au cours des prochaines années, les conditions de travail de son personnel enseignant et, en même temps, de renforcer ses programmes de formation pour la relève par l'instauration du LMD.

L'information et le savoir substituent de plus en plus le capital en tant que principal créateur des richesses dans la nouvelle économie établie sur la technologie et le savoir. Les percées technologiques du XXe siècle ont mué la majeure partie du travail, locomotive de richesses, d'une base « physique » à une base « connaissance ». Technologie et savoir devenant ainsi, grâce à des laboratoires équipés et à des centres de recherche multidisciplinaires, les facteurs explicatifs de production. Aussi, ne pourront progresser que les pays qui investissent dans l'élaboration des nouvelles éruditions. L'Université de Kinshasa devrait relever le défi de production des nouvelles connaissances et épistémès qui la rendront compétitive et attractive dans la nouvelle économie technologique basée sur le savoir.

### ***La requalification de la documentation bibliographique***

L'Université étant un lieu de production des connaissances et des savoirs, elle ne peut mieux jouer ce rôle que lorsqu'elle est à même de permettre à ses étudiants, à ses enseignants, à ses chercheurs et aux autres usagers, une confrontation des différents savoirs grâce à une importante littérature classique et moderne condensée dans différents supports et conservée dans une bibliothèque répondant aux normes requises de quiétude favorables à l'émulation pour la recherche et l'innovation.

De manière spécifique, devant la détérioration de son infrastructure et de son outil de travail, il faut relever la forte dégradation de la Bibliothèque centrale de l'Université de Kinshasa, qui n'est plus que l'ombre d'elle-même, grandement vidée de son contenu de livres qui n'attirent même plus des lecteurs parce qu'abandonnée. Cette situation vaut également pour les bibliothèques des facultés, à quelques rares exceptions près. Certes, des efforts ont été entrepris ces quatre dernières années par des partenaires de l'Université de Kinshasa pour réhabiliter la salle de lecture de la bibliothèque, doter cette dernière en ouvrages récents, ou l'informatiser<sup>6</sup>, mais toute une politique d'organisation,

de gestion et de mise en service de la bibliothèque en tenant compte des avancées en bibliothéconomie numérique et en nouvelles technologies de la communication et de l'information devrait être repensée. D'où le défi pour l'Université de Kinshasa de se doter d'une bibliothèque imposante, informatisée et documentée régulièrement.

***L'adaptation des structures administratives et la qualification du personnel administratif***

La réussite du système LMD résultera également du dynamisme de toute une administration universitaire au niveau des unités (Départements, Centres de recherche), des Facultés, des Bibliothèques et de l'Administration centrale. Cette administration universitaire ne pourra réussir à faire fonctionner ce nouveau système LMD que grâce à un outil informatique performant qui mettrait en réseau les différents acteurs avec toutes les mesures d'usage de la confidentialité des bénéficiaires directs, selon les responsabilités de chacun. La performance, dont fera preuve tout agent et cadre administratif impliqué dans la gestion de l'Université engagé dans le système LMD, exigera de lui une maîtrise éprouvée de l'outil informatique et des logiciels de gestion selon le secteur dans lequel il exercera (académique, cursus et évaluation des étudiants, financière, des ressources humaines, du patrimoine, etc.). Or, à ce sujet, la faiblesse du niveau de formation de la majorité de son personnel administratif constitue un obstacle majeur au fonctionnement du système LMD, quand bien même l'Université de Kinshasa se déciderait malgré tout d'y basculer.

La délicatesse de cette situation procède de l'occupation des postes de responsabilité et d'une certaine technicité par des personnes qui n'ont pas le niveau requis de formation pour remplir les tâches qui y sont reliées. Pour autant que l'Université de Kinshasa soit une organisation universitaire et scientifique, elle devrait accorder beaucoup d'importance à l'expérience et au niveau de formation des agents appelés à l'administrer.

Il se fait, malheureusement, que moins de 50 %; du personnel administratif de l'Université de Kinshasa, n'a pas la formation qu'exige la bonne exécution de leurs tâches comme le présente le tableau 2 ci-après.

**Tableau 2 : Répartition des agents administratifs de l'Administration centrale de l'Université de Kinshasa selon le niveau d'étude**

<i>Fréquence Pourcentage rangée</i>						
<b>Niveau d'étude</b>	<b>D.E.S</b>	<b>Licence</b>	<b>Graduat</b>	<b>6 ans post-primaire</b>	<b>Autres</b>	<b>Total</b>
<b>Grade</b>						
<i>Directeur</i>						
<i>Chef de service (DCS)</i>	011,5	3349,25	2131,34	0710,45	057,46	<b>67100</b>
<i>Directeur</i>	0000	0717,5	1742,5	0820	0820	<b>40100</b>
<i>Chef de Division</i>	011,5	069,23	1726,15	1117	3046,15	<b>65100</b>
<i>Chef de Bureau</i>	0000	085,16	2616,77	3120	9058,1	<b>155100</b>
<i>Attaché de Bureau de 1<sup>ère</sup> Classe</i>	0000	115,8	2010,53	2714,21	13269,47	<b>190100</b>
<i>Attaché de Bureau de 2<sup>ème</sup> Classe</i>	0000	031,23	4618,85	6426,23	13153,7	<b>244100</b>
<i>Agent de Bureau de 1<sup>ère</sup> Classe</i>	0000	0000	0000	1418,66	6181,33	<b>75100</b>
<i>Agent de Bureau de 2<sup>ème</sup> Classe</i>	0000	0000	0000	017,7	1299,3	<b>13100</b>
<b>N</b>	<b>02</b>	<b>68</b>	<b>147</b>	<b>163</b>	<b>469</b>	<b>849</b>
<b>Total Colonne %</b>	<b>0,24</b>	<b>8,01</b>	<b>17,31</b>	<b>19,2</b>	<b>55,24</b>	<b>100</b>

**Source:** élaboré par nous à partir du tableau général de la Direction de la Planification de l'Université de Kinshasa

Le niveau de formation des agents administratifs de l'Administration centrale est très faible. Seuls 33 (49,27 pour cent) des 67 Directeurs chef de service, les plus hauts gradés de l'Administration centrale de l'Université de Kinshasa, ont un niveau de Licence et 21 (31,34 pour cent) ont atteint le Graduat. Tandis que 7 (10,45 pour cent) ont six ans post-primaire et 5 (7,46 pour cent) ont un degré inférieur à 6 ans post-primaire. Des informations obtenues auprès de la Direction du personnel de l'Université révèlent qu'en 2000, suite à un contrôle physique sur présentation des pièces académiques, nombreux de ceux qui ont un niveau de Licence ou de Graduat ont étudié à l'âge adulte dans une institution privée où le type d'enseignement dispensé n'est pas toujours de qualité.

La situation d'autres catégories d'agents n'étant pas aussi meilleure, il se dégage que globalement sur les 849 agents administratifs de l'Administration centrale (hormis les administrations des Facultés), 2 (0,24 pour cent) ont un niveau d'études postuniversitaire; 68 (8,01 pour cent) ont une Licence, 147 (17,31 pour cent) possèdent un Graduat, 163 (19,2 pour cent) ont un niveau de 6 ans post-primaire et 469 (55,24 pour cent) ont un niveau inférieur à celui de 6 ans post-primaire. L'efficacité et le rendement d'un tel personnel ne peuvent être garantis. Cette situation s'est aggravée depuis plus de dix ans, à la suite des dysfonctionnements que justifient les difficultés rencontrées par le gouvernement congolais de décider, d'une part, la mise à la retraite des cadres et agents qui ont largement dépassé l'âge de l'activité et, d'autre part, d'engager des nouveaux agents mieux formés et qualifiés. Bien qu'autonomes, les trois Universités officielles de la République Démocratique du Congo, ne peuvent décider de la mise à la retraite ou du recrutement sans que le Gouvernement ne leur en donne l'autorisation à travers le Ministère de tutelle et le Conseil d'Administration unique pour les trois universités.

Le défi à relever ici est celui de la requalification du personnel administratif pour qu'il réponde aux exigences managériales et de gestion modernes d'une université.

En effet, le fonctionnement du système LMD suggère également une administration efficacement organisée. Or, le modèle actuel de gestion de l'Université de Kinshasa ne semble pas répondre aux exigences d'une bonne gouvernance favorable à un arrimage réussi à ce nouveau système.

Le centralisme que ce modèle encourage, plutôt que de stimuler la responsabilisation de chaque agent dans la réalisation des tâches qui lui incombent amplifie le syndrome du chef. Chacun s'attend à ce que les responsables de l'Université trouvent des solutions à tous les problèmes. Il en résulte un manque de capacité d'animation, de travail en chaîne et complémentaire chez les responsables subalternes. La lourdeur et l'omniprésence des structures

administratives n'encouragent pas les innovations dont l'ajustement au système LMD. Il en est de même de la pléthore des agents administratifs, techniques et ouvriers dont nombreux n'arrivent pas à s'adapter aux impératifs des mutations qu'est en train de connaître l'université ou n'ont pas les qualifications requises pour avoir été embauchés ou promus à des postes administratifs de responsabilité par des pratiques douteuses et subjectives ou bien encore parce qu'ils ont largement dépassé l'âge de la retraite sans que l'on ne le leur notifie, si bien que leur présence ne fait qu'appesantir la machine administrative et constitue une lourde charge tant pour l'Université que pour l'État congolais.

Le défi que l'Université de Kinshasa doit relever, tout en garantissant sa durabilité, sa souplesse et son ouverture en tant qu'organisation, est de redynamiser sa gestion en la rendant efficace, transparente et responsable, moyennant un personnel administratif, technique et ouvrier compétent.

Qu'il s'agisse du Régime de l'organisation des enseignements par les départements, les facultés et les enseignants, ou du suivi des enseignements et des autres activités académiques et scientifiques par les étudiants ; ou qu'il s'agisse du suivi des cursus des étudiants et de l'organisation des services administratifs par le personnel administratif, technique et ouvrier, tous ces processus ont failli à cause d'une anomie qui particularise l'Université de Kinshasa depuis belle lurette. Les différents acteurs se sentent très peu liés à des normes auxquelles ils ne se soumettent que difficilement, sinon pas du tout. Les sanctions, même lorsqu'elles sont décidées suite à une exaspération de certains comportements que l'on a laissé couvrir pendant longtemps, sont sujettes à des multiples pressions de quelques catégories d'acteurs internes et externes intéressés par la perpétuation de l'anomie.

Ce dysfonctionnement normatif est préjudiciable au maintien de la cohérence et de l'harmonie des différentes composantes de l'Université, sans lesquelles le fonctionnement du système LMD ne pourra que pâtir.

L'Université de Kinshasa, qui se veut une organisation moderne, devrait restaurer le système de lois et de normes de fonctionnement la régissant, de telle sorte que ce dernier soit contraignant et opposable à tous les acteurs. Jamil Salmi souligne l'importance d'une forte administration dans une Université en stigmatisant la « rigidité des structures administratives et des pratiques de gestion » (Salmi 2003 :54); comme étant l'un des défis majeurs non résolus par des Universités de la plupart des pays en voie de développement.

### **Pourquoi s'ajuster au LMD en s'inspirant du processus de Bologne ?**

En ce moment où différentes institutions, dans tous les secteurs de la vie de toute société, se globalisent, se mondialisent, plusieurs établissements d'enseignement aussi bien de base (primaire, secondaire, professionnel, technique) que du niveau supérieur et universitaire, cherchent à se mettre au diapason de l'internationalisation. Ce besoin qui était jusque là ressenti par des institutions scolaires consulaires et des représentations diplomatiques, pour des raisons évidentes, semble attirer l'attention de plusieurs institutions éducatives qui n'hésitent pas à se coller une référence institutionnelle étrangère pour se donner un certain crédit.

L'internationalisation ne paraît pas être une nouveauté pour le système éducatif de la RDC qui, à la fin de la décolonisation déjà, comprenait des institutions ouvertes à des étrangers. Au niveau universitaire, les Universités de Kinshasa et de Lubumbashi accueillait des enseignants et des étudiants étrangers pendant quelques années encore après l'indépendance. Il existait dans ces Universités des communautés d'étudiants étrangers.

À l'instar d'autres pays africains, la République Démocratique du Congo (RDC), fait face à la mondialisation qui la contraint à adopter des nouveaux comportements, de nouvelles façons de percevoir son avenir dans un nouveau système mondialisé. Cette mondialisation se concrétise non seulement par le biais des industries délocalisées et des performances de la haute technologie en informatique et en télécommunication, mais aussi par la recherche des systèmes éducatifs qui favorisent l'internationalisation et la mobilité des étudiants, des chercheurs et des enseignants. Or, ce processus d'intégration mondiale fait appel à la spécialisation, à l'excellence, à la compétitivité, à la qualité, ne pouvant que provenir d'une maîtrise rationnelle de l'intelligence.

Ces atouts s'acquièrent par un processus graduel de socialisation, planifié, caractérisé par l'apprentissage, la répétition, l'expérimentation, l'application d'une démarche scientifique dans l'analyse des phénomènes, en vue de la recherche des solutions et des stratégies aux problèmes qui se posent aux communautés, aux populations africaines en général et congolaises en particulier.

Tel processus peut se résumer par l'éducation et la formation, qui doivent être des structures de domestication de l'intelligence. Pourtant, l'Afrique, y compris la République Démocratique du Congo si l'on s'en tient aux résultats d'enquêtes et des données chiffrées existantes, connaît parmi tant d'autres records qu'illustrent les indicateurs du développement humain et social, un taux élevé d'analphabètes et d'enfants non scolarisés; ainsi qu'une crise aiguë de son système éducatif qui est encore fort loin de se prévaloir des exigences d'excellence et de compétitivité, qui doivent caractériser tout système éducatif aspirant à accéder à la mondialisation.

Des réflexions pertinentes sur la crise universitaire en RDC (Sabakinu et Mpeye 1994; Banque Mondiale 2005; Conseil Wallonie Bruxelles 2006 37-55; Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire 2003; Shomba Kiyamba 2006 :19-40; Mukoka 2006 :41-47; Matangila 2003) ont donné des indicateurs intéressants du système éducatif congolais que nous ne saurions y revenir. Retenons, cependant, l'analyse du système éducatif africain faite par Mekinda Beng, qui convient parfaitement à ce que connaît le système éducatif congolais :

- « L'obsolescence croissante des programmes d'enseignement par rapport à l'état avancé des connaissances des étudiants et leurs besoins réels d'instruction ; particulièrement depuis que ces derniers accèdent plus facilement à l'Internet que leurs enseignants, fort réticents, du moins un certain nombre d'entre eux, à affronter le monde de la nouvelle technologie) ;
- Le déséquilibre et le dérèglement progressif entre l'enseignement dispensé et le monde du travail ;
- Le fossé qui se creuse entre les dépenses croissantes en matière d'éducation et les fonds que les Etats peuvent y consacrer ;
- Le système éducatif africain hérité de la colonisation, n'est plus adapté au contexte socio-économique actuel (...) et souffre de la dégradation de la personnalité des différents acteurs ;
- L'école africaine est oppressive et sélective. » (Mekinda 1999 :122).

À cette description de Mekinda, ajoutons la crise infrastructurelle telle que relevée plus haut. La forte disproportion entre les effectifs sans cesse croissants des étudiants et les capacités d'accueil des Universités congolaises devient de plus en plus inquiétante pour leur formation et leur avenir face aux exigences de la mondialisation, qui semble vouloir anéantir et marginaliser tout pays inapte.

Or, l'exigence de l'internationalisation suggère que les Universités congolaises devront introduire dans leur système un volet d'action internationale qui justifierait celle-ci. L'internationalisation de l'Université exige que soit relevé le défi de son attractivité pour permettre à l'institution de recruter des étudiants, des chercheurs et des enseignants étrangers.

En introduction de notre réflexion, nous nous sommes posé la question de l'intérêt pour les pays africains de s'ajuster au processus de Bologne ; du moment que ce dernier avait été conçu par des pays européens suite à des besoins par eux ressentis.

La prise de conscience de l'inéluctabilité des connaissances, des savoirs et de la technologie pour le développement aurait motivé les pays européens d'adhérer à cette déclaration au profit du développement durable et donc de leurs générations futures :

« Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie 1999 :1).

Bologne est la résultante de la prise de conscience par les pays européens du rôle des Universités dans le développement des dimensions culturelles européennes, par la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et universitaire avec pour toile de fond la mobilité des citoyens et leur intégration dans le marché de travail pour promouvoir le développement global de l'Europe. L'objectif global étant de « réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2003 :1, Communiqué de Berlin).

Dans ce sens, l'implication des pays africains dans ce système n'aura de signification que si ces derniers s'en inspirent en l'adaptant aux réalités africaines et de leurs Universités respectives.

Pourtant, il est urgent pour l'Afrique; de construire d'abord un espace africain de l'enseignement supérieur avant de pénétrer l'espace universel, suivant des principes fondamentaux qui soient typiquement africains, contrairement aux principes ayant permis la construction de l'espace européen, principes énoncés en 1988 dans la Magna Charta Universitatum, tout en maintenant que « l'indépendance et l'autonomie des Universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques ».

La construction de cet espace africain de l'Enseignement supérieur et universitaire pourra alors ouvrir la voie à la recherche d'une meilleure compétitivité du système africain de l'enseignement supérieur et universitaire par l'application des principes du processus de Bologne qui l'inspireront et que sont:

- L'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables ;
- L'adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus avant et après la Licence ;
- La mise en place d'un système de Crédits comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants, le plus largement possible ;
- La promotion de la mobilité grâce à l'attractivité.

Ce sont ces principes généraux à adapter au contexte africain qui feront de son espace universitaire un espace concurrentiel. Ainsi, l'Afrique pourra éviter des structures de diplômes à géométries variables et qui répondent du modèle des anciens systèmes universitaires des anciennes métropoles.

### Conclusion

Comme l'avaient reconnu les Ministres européens en charge de l'Enseignement supérieur dans leur communiqué de Bergen du 20 mai 2005, « il faut du temps pour optimiser l'impact du changement structurel sur les cursus d'études et garantir ainsi l'introduction de méthodes d'enseignement et de formation innovantes dont l'Europe a besoin ».

Le processus de Bologne se présente comme un partenariat entre la société, en tant que consommatrice des services et des produits de l'enseignement supérieur, et l'université, notamment grâce au rôle que sont amenés à jouer les académiciens, les chercheurs et, surtout, les étudiants. La nécessité d'un engagement ferme des universités congolaises au processus de Bologne s'avère indispensable à sa réussite. La RDC devra articuler ses systèmes nationaux de régulation de l'Éducation supérieure et universitaire avec la prise en charge des enjeux de la mondialisation dont le caractère incontournable n'est plus à démontrer.

À défaut de se lancer dans cette Réforme, aux multiples avantages, l'Université de Kinshasa, et à travers elle toute l'Université congolaise, risque de manquer le rendez-vous de la construction de ce que Breton appelle déjà « l'espace universitaire mondial » (Breton 2005 : 22) qui doit sa croissance progressive à l'organisation de la société autour de la production des savoirs et au développement des nouvelles technologies de la communication et de l'information<sup>7</sup>.

### Notes

- 1 Les réformes qui ont marqué le système éducatif supérieur et universitaire congolais ont été : la création de l'Université Nationale du Zaïre en 1971, elle fusionnait en une seule Université Nationale toutes les universités et instituts supérieurs; la Réforme de 1981 qui redonnait une autonomie à chaque université et institut supérieur; la loi-cadre de 1986 qui donnait à l'État congolais seul, le monopole de créer des instituts supérieurs et des universités; la libéralisation de l'enseignement supérieur et universitaire en 1989, qui offrait la possibilité aux privés de créer également des institutions d'enseignement supérieur et universitaire; la Réforme des programmes de 2004 à la suite de la table-ronde des Universités du Congo. En principe, cette dernière réforme entrée en application au cours de l'année académique 2007-2008.
- 2 Les pays membres du REESAO sont : le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Gabon, le Mali, le Niger et le Togo.

- 3 Les pays membres du CAMES sont : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Centrafrique, le Congo, Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée-Conakry, La Guinée-Bissau, Madagascar, le Mali, le Niger, le Rwanda, le Tchad, le Sénégal, le Togo.
- 4 Ci-dessous des précisions sur les thèmes de ces rencontres :
  - Séminaire « *La gouvernance universitaire* » (Dakar, décembre 2003), organisé par l'AUF ;
  - Séminaire « *Les Universités africaines dans le contexte mondial de la transformation de L'Université* » (Yaoundé, mars 2005), organisé par l'AUF ;
  - Séminaire « *Mettre les établissements d'enseignement supérieur d'Afrique au cœur des stratégies de développement fondées sur la connaissance* » (Niamey – Niger, 15 juillet 2005). Partenariat : AUF, Banque Mondiale et Ministère français des Affaires étrangères ;
  - Séminaire-atelier « *Les Universités d'Afrique francophone et la connaissance au service du développement : Quelles leçons tirer des expériences réussies ?* » (Dakar/Saly – Sénégal, 30 novembre-2 décembre 2005), Partenariat : AUF, Banque Mondiale et Ministère français des Affaires étrangères ;
  - Conférence sur l'économie du savoir en Afrique, (Afrique du Sud, 8 au 11 mai 2006) organisée par la Banque Mondiale, avec le concours de l'AUF ;
  - Quatre dialogues sous-régionaux entre les Recteurs membres de la Conférence des Recteurs des Universités Francophones d'Afrique et de l'Océan Indien : « *Approfondir les échanges sur la réforme de l'enseignement supérieur* » ( 20-21 avril 2006) - Partenariat : AUF, Banque Mondiale et Ministère français des Affaires étrangères ;
  - Conférence sur « *Les réformes dans l'enseignement supérieur en Afrique francophone : comprendre les clefs du succès* » (Ouagadougou – Burkina Faso, 13 au 15 juin 2006). Partenariat : AUF, Banque Mondiale et Ministère français des Affaires étrangères ;
  - La conférence de Lubumbashi était co-organisée en collaboration avec le Conseil des Universités francophones de Belgique (CIUF).
- 5 La réforme de 1971 était organisée par l'ordonnance présidentielle n 71/075/ du 6 août 1971.
- 6 Ces efforts sont le fruit de la coopération belge à travers la Commission Universitaire au Développement (CUD) de la communauté française de Belgique.
- 7 Breton développe longuement cette perspective de l'espace mondial universitaire (Breton 2005 :27-28).

## Bibliographie

- AUF/CAMES, 2005, « Les Universités africaines dans le contexte mondial de la transformation de l'Université », Rapport synthèse du séminaire sur la Gouvernance universitaire, Yaoundé, 1-3 mars.
- Banque Mondiale, 2005, *Le renouveau du système éducatif de la République Démocratique du Congo : priorités et alternatives*, Washington : Banque Mondiale, Département de Développement humain, Région Afrique.
- Breton, Gilles, 2005, « De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur », in Breton, Gilles, 2005, dir., *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Québec :Éditions UNESCO et Presses de l'Université Laval, pp. 21-34
- CEMAC, 2005, *Déclaration de Libreville sur la construction de l'Espace CEMAC de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Formation Professionnelle du 11 février 2005*, [http://www.izf.net/affiche\\_oscar.php?num\\_page=3575](http://www.izf.net/affiche_oscar.php?num_page=3575)

- Commission permanente des Études, 2004, *Programmes des cours. Réforme de la Table Ronde des Universités du Congo*, Lubumbashi : Presses de l'Université de Lubumbashi
- Commission permanente des Études, 2005, *Vade-mecum du gestionnaire d'une institution d'enseignement supérieur et universitaire*, Kinshasa : Éditions de la CPE.
- Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération internationale, 2006, *Les objectifs du millénaire et l'éducation en Afrique. Étude diagnostique sur la République Démocratique du Congo, le Rwanda, le Sénégal, le Burkina Faso et le Maroc*, Bruxelles : CWBCI.
- Direction générale de l'Éducation et de la Culture, 2005, *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe 2004/2005. Évolutions nationales dans le cadre du Processus de Bologne*, Bruxelles :Eurydice
- Idiata, Daniel Franck, 2006, *L'Afrique dans le système LMD (Licence, Master, Doctorat) : la révolution de tous les enjeux. Le Cas du Gabon*, Paris, : L'Harmattan
- Matangila Musadila, Léon, 2003, *L'enseignement universitaire et supérieur au Congo-Kinshasa. Défis et éthique*, Paris-Kinshasa :L'Harmattan
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999, *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation*, 19 juin (Bologne).
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2003, « Réaliser l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur », Communiqué de la Conférence des Ministres chargés de l'Enseignement Supérieur à Berlin le 19 septembre.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2005, « L'espace européen de l'enseignement supérieur – Réaliser les objectifs », Communiqué de la Conférence des Ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Bergen, 19-20 mai.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire, 2003, *Pacte de modernisation de l'enseignement supérieur et universitaire (PADEM)*, Kinshasa : MINESU.
- Mukoka, Nsenda, 2005, « La crise de l'Université congolaise : une revisitation de Benoît Verhaegen », in Shomba Kiyamba, Sylvain, dir., 2005, *Les sciences sociales au Congo-Kinshasa cinquante ans après : quelques repères*, Paris-Kinshasa : L'Harmattan, pp. 41-48
- Sabakinu, Kivilu et Mpeye, Nyango, 1994, *Éducation, Recherche scientifique et technologique au Zaïre, Analyses et décisions de la Conférence Nationale Souveraine*, Kinshasa : Bibliothèque Nationale du Zaïre.
- Salmi, Jamil, 2005, « Construction des sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur », Breton, Gilles, 2005 (sous la direction), *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Québec, Éditions UNESCO et Presses de l'Université Laval, pp. 53-72
- Shomba Kiyamba, Sylvain, 2005, « Le profil de l'universitaire d'après B. Verhaegen : une interpellation pour l'Université congolaise », Shomba Kiyamba, Sylvain, 2005, (Sous la direction), *Les sciences sociales au Congo-Kinshasa cinquante ans après : quelques repères*, Paris-Kinshasa, L'Harmattan, pp. 20-40

Soulas, Josette et al., 2005, *Mise en place du LMD (Licence-Master-Doctorat)*,  
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Université de Kinshasa, 2006, *Plan stratégique pour la réhabilitation et la  
revitalisation de l'Université de Kinshasa*, Kinshasa : Presses universitaires  
de Kinshasa.

Université Laval, 2007, *Règlement des études*, Edition du 1<sup>er</sup> septembre [www.ulaval.ca/  
AI/officiels.html](http://www.ulaval.ca/AI/officiels.html)





---

## L'appui de la France à la Réforme de l'Enseignement supérieur (ES) au Maroc : quelles finalités et quels enjeux ?

Abdelfettah Benchenna\*

---

### Résumé

L'objectif de cette contribution est de tenter d'identifier les finalités de l'intérêt porté par la France à l'accompagnement de la réforme en cours de l'ES. Tout en contextualisant de part et d'autre, cette entreprise, l'auteur tente de montrer que cet appui :

- s'intègre dans une politique plus globale, dite de coopération avec les pays francophones du Sud. Cette action permet, d'une part, à la France de renforcer sa position internationale, en formant autour d'elle des alliés constitués essentiellement de ses anciennes colonies et, d'autre part, de jouer un rôle de « traducteur » des orientations européennes, en matière d'éducation et de formation, auprès des pays partenaires de l'Europe ;
- n'est pas une fin en soi mais un moyen pour introduire des logiques de rationalisation et de marchandisation, de plus en plus promues dans les systèmes éducatifs des pays développés. Une telle orientation n'est pas sans déplaire aux décideurs marocains, enclins à sortir l'ES d'une crise que celui-ci traverse depuis le début des années 80.

**Mots-clés :** LMD ; Enseignement supérieur ; Maroc ; coopération ; internationalisation ; AGCS ; délocalisation de formation, réforme

---

\* Université Paris 13 J. B. Clément – 93430 Villetaneuse MSH Paris Nord – Labsic.

### Abstract

The objective of this contribution is to try to identify the purposes of the interest shown by France in supporting the ongoing reform of the Higher Education (HE). While contextualizing this enterprise on both sides, the author attempts to show that this support:

- Is part of a broader policy, called cooperation policy with Francophone countries of the South. This action, on the one hand, enables France to strengthen its international position, by forming around itself allies consisting mainly of its former colonies and, on the other, to play the role of a “translator” of European orientations, in terms of education and training, with partner countries of Europe.
- Is not an end in itself but a means to introduce the logics of rationalization and commodification increasingly promoted in the educational systems of developed countries. Such an orientation somewhat displeases Moroccan decision-makers inclined to take the HE out of a crisis that it has been experiencing since the early 80s.

**Keywords:** BMD, Higher Education, Morocco, cooperation, internationalization, GATS, relocation of training, reform.

### Introduction

Entrée en application à la rentrée universitaire 2003-2004, la Réforme de l'Enseignement Supérieur, désormais ES, au Maroc, prévoit l'adoption d'une nouvelle organisation pédagogique, calquée sur les orientations du processus de Bologne. Elle s'inspire également de ce qui est convenu d'appeler « l'Assurance Qualité ». Cette contribution porte sur cette réforme, en cours. Son accompagnement par la CPU (Conférence des Présidents des Universités françaises), lancé en 2004, dans le cadre du projet FSP-ARESM (Fonds de Solidarité Prioritaire - Appui à la Réforme de l'ES au Maroc) sera particulièrement analysé.

En effet, cette forme de coopération entre les deux systèmes universitaires est nouvelle. Présenté comme exemplaire, ce « partenariat institutionnel inédit à travers les deux CPU » suscite néanmoins une série de questions. La plus importante d'entre elles porte sur les finalités et les enjeux des acteurs en présence. Si l'on peut facilement percevoir et comprendre les enjeux du côté marocain, il semble moins évident de cerner ces enjeux du côté français. Tout en cherchant à considérer l'analyse de ce partenariat selon l'aspect contextuel, nous apporterons une attention toute particulière aux motivations des acteurs français. Les premières pistes de notre réflexion prendront en compte plusieurs aspects, notamment :

- le soutien permanent de la France au système éducatif marocain, en général, et à la Réforme de l'ES, en particulier. La France alloue, selon son Ambassadeur au Maroc, un budget annuel de dix millions d'euros par an à cette Réforme (CPU 2007:19) ;
- le contexte même de la mise en place de ce partenariat, au moment où la CPU France change de statut, la CPU marocaine est créée ;
- l'examen des axes choisis par les deux CPU, pour accompagner la réforme, à savoir : « la gouvernance » ; « l'ingénierie pédagogique » ; « langue et communication » et « la recherche » ;
- la confrontation des conclusions de la COSEF (Commission Spéciale Éducation Formation), en matière de Réforme de l'ES, du texte de loi 00-01 avec les recommandations françaises.

Deux postulats guideront cette contribution :

- l'appui à la Réforme de l'ES marocain s'intègre dans une politique plus globale, dite de coopération avec les pays francophones du Sud. Celle-ci n'est pas désintéressée. Elle permet d'une part à la France de renforcer sa position internationale, en formant autour d'elle des alliés constitués essentiellement de ses anciennes colonies et, d'autre part, de jouer un rôle de « traducteur » des orientations européennes, en matière d'éducation et de formation, auprès des pays partenaires de l'Europe ;
- l'accompagnement de la Réforme n'est pas une fin en soi mais un moyen pour introduire des logiques de rationalisation et de marchandisation, de plus en plus promues dans les systèmes éducatifs des pays développés. Une telle orientation n'est pas sans déplaire aux **décideurs marocains, enclins à sortir l'ES d'une crise que celui-ci** traverse depuis le début des années 80.

Pour cerner les enjeux liés à l'accompagnement de la Réforme de l'ES marocain par les instances françaises, nous aborderons dans un premier temps :

- les conditions et le contexte dans lesquels le basculement au LMD s'est opéré ;
- les enjeux liés à la question de l'internationalisation de l'ES français et le rôle que doivent jouer les Universités pour étendre leur rayonnement à l'international, afin de diversifier leurs ressources et de renforcer leurs liens avec les pays francophones du Sud.

Nous analyserons, dans un second temps, comment cet appui s'opère. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'une de ses composantes ; à savoir l'exportation du système d'information qui permet la gestion des étudiants et des diplômés, APOGEE.

## Réforme et basculement non négocié au LMD

### *La Réforme du désirable au réalisable*

La Réforme entamée en 1999 concerne l'ensemble de l'appareil éducatif marocain. Elle trouve son origine dans le rapport de la Banque Mondiale sur « la stratégie d'assistance au Maroc » publié en 1995. Ce rapport met l'éducation et la formation au premier plan des questions que le pays doit résoudre pour assurer son développement social et économique. Ce document a débouché sur plusieurs projets de Réforme et sur la mise en place de la Commission Spéciale Éducation Formation (COSEF). Cette commission a donné lieu à une Charte nationale d'éducation et de formation. Comme le précise Abdesselam Cheddadi (2001), cette Charte a fait l'objet de très peu d'analyses. Sans qu'elle ait acquis force de loi, elle reste, selon l'auteur, un outil de travail dont l'objectif essentiel devait « concilier ce qui est désirable avec ce qui est faisable ». Si l'un de ses points forts est la nécessité de reconsidérer le système d'éducation, tout y est abordé comme étant à la fois un idéal et une réalité. A aucun moment, il n'y est question d'estimer le coût de la Réforme souhaitée. La dimension financière reste la grande absente des travaux publiés par la Commission alors que la question des moyens et de l'économie de l'éducation est au cœur de la problématique de l'enseignement au Maroc. Tout est donné à lire comme des objectifs réalisables selon un calendrier fixé à l'avance. L'année 2003, par exemple, est présentée comme la date butoir où la Réforme universitaire doit atteindre son régime de croisière. La lecture de la Charte renvoie à « une nomenclature, un relevé, un inventaire d'idées plus morales que pratiques à mettre au service de l'éducation » (Bencheikh 2004:40). Toutefois, du fait du non-respect rigoureux de la transparence et de la participation, l'applicabilité de cette Charte, quelle que soit sa pertinence, se trouve, selon Abdesselam Cheddadi (2001), gravement handicapée.

### *Le LMD, une greffe sur la Réforme ?*

L'objectif ici n'est pas de mettre en cause l'architecture LMD et encore moins de critiquer ses fondements et ses orientations. Il s'agit plutôt de chercher à comprendre comment ce système s'est imposé aux décideurs marocains. Non prévu initialement, le passage au LMD est, en effet, un greffe sur une Réforme en cours. La CPU française a joué un rôle important dans cette nouvelle orientation prise par les instances marocaines (CPU 2007).

Rendu public en octobre 1999<sup>1</sup>, le texte de la Charte nationale éducation-formation ne fait aucune mention explicite de l'architecture LMD et du processus de Bologne. Le projet d'un « espace européen d'enseignement supérieur » venait, en effet, à peine d'être lancé. Les articles 81, 82, 83, 84 et 85, de la

Charte, décrivent une architecture en trois cycles : un premier et deuxième, en deux ans chacun, et un troisième cycle pour les études doctorales. Les membres de la commission n'ont fait en réalité que suivre les recommandations et les orientations prescrites dans un document de travail consacré à l'état de l'ES<sup>2</sup>.

Le texte de la loi n° 01-00, promulguée le 19 mai 2000, ne fait pas, non plus, référence à l'architecture LMD. Il laisse, cependant, le champ ouvert à des ajustements ultérieurs. En effet, les articles 8 et 27, consacrés respectivement aux enseignements dispensés dans les Universités et les établissements publics de l'ES, ne donnent pas de précisions quant à l'architecture de ces enseignements. Ils se limitent à indiquer qu'ils sont « organisés en cycles, filières et modules, et sanctionnés par des diplômes nationaux ». Ils ne fournissent aucune précision quant à la durée de ces cycles parce que « la durée de chaque cycle et l'intitulé des diplômes correspondants sont fixés par voie réglementaire ». La semestrialisation y est totalement absente. Nous pouvons noter, néanmoins que le texte de loi prévoit que « les filières de formation sont constituées de modules obligatoires communs à toutes les Universités et de modules optionnels qui traduisent la diversité entre les Universités dans le respect du libre choix de l'étudiant ». Le texte prévoit également que les enseignements comportent des troncs communs et des passerelles entre les différentes filières et entre les différents établissements.

C'est dans le cadre du séminaire, tenu à Rabat en novembre 2002, entre les Conférences des Présidents des Universités françaises et marocaines qu'une réflexion portant sur le basculement du système universitaire marocain vers une architecture LMD est entamée (CPU 2006 :21-22). Notons que les premiers textes de loi, en France, donnant officiellement naissance au LMD, paraissent en avril 2002 et que les premières Universités françaises commencent, à la fin de cette même année, à se lancer dans les transformations de leur système d'études (Mignot-Gérard, Musselin 2005:3). La rentrée universitaire 2003-2004 a vu la première vague des Universités françaises passées au LMD. Cette précision est importante dans la mesure où l'on peut noter que la CPU française a commencé à exporter une orientation, hors de l'espace européen, alors que la mise en place du LMD vient à peine de démarrer au sein des Universités françaises, avec les difficultés que l'on connaît.

Cette tradition d'exporter des idées, des orientations vers les pays francophones du Sud, et plus particulièrement vers le Maroc est récurrente. L'informatique dite pédagogique, au début des années quatre-vingt (Benchenna 2002) ou encore plus récemment, l'enseignement à distance via le Net (Benchenna, Sidir 2008) peuvent être cités comme des exemples parmi d'autres. La recherche permanente d'intégrer des innovations, qu'elles soient technologiques ou organisationnelles, à peine apparues en Europe, et plus

particulièrement en France, est une fuite en avant, côté marocain. Elle est souvent utilisée comme un paravent pour cacher les difficultés que traverse le système d'éducation et de formation, tout en espérant y trouver une solution. L'expertise française ne fait, en réalité, que répondre à une sollicitation, appuyée par les instances ministérielles françaises, sachant pertinemment, le plus souvent, que les conditions nécessaires ne sont pas réunies pour innover.

Le passage à l'architecture LMD est adopté, par les Universités marocaines, en janvier 2003, lors des premières assises nationales pédagogiques de Marrakech. Ces assises ont permis également l'adoption du Cahier des Normes Pédagogiques Nationales (CNPN) et des descriptifs des modules et filières pour les quatre premiers semestres de la licence. Les deuxièmes assises, tenues un an après, ont donné lieu à la définition de l'architecture du niveau Master. La publication du décret n° 2-04-89, en juin 2004, va officialiser le passage au LMD. L'article 4 de ce décret apporte des précisions sur le découpage en Licence, Master et Doctorat, sur la durée de chacun de ces cycles et sur la semestrialisation. Il prévoit également la possibilité de délivrer des diplômes de niveau Bac+2 (DEUG et DEUP). En quoi ce passage peut-il modifier, à moyen et à long terme, le rapport de l'étudiant marocain quant à l'accès à l'ES ?

#### ***Le LMD : une préparation des esprits aux critères de l'AGCS ?***

Le caractère inéluctable du basculement au LMD est une construction. La dimension discursive joue pleinement son rôle de légitimation. L'intégration du processus de Bologne est présentée comme une nécessité sans laquelle les systèmes universitaires des pays du Maghreb seraient condamnés à s'isoler. Les colloques et journées, organisés tant au niveau national qu'au niveau des pays du Maghreb, renforcent cette tendance. Il n'est pas question, dans ces manifestations, d'examiner l'opportunité du passage au LMD mais plutôt d'admettre son caractère inéluctable et de se préparer à se l'approprier.

En 2004, un séminaire, co-organisé à Marseille, par la CPU (conférence des présidents d'université - France) et l'Agence universitaire de la francophonie, est présenté comme le point de départ d'une réflexion commune sur les réformes de l'ES des pays du Maghreb à l'aune du processus de Bologne. Il y a été question d'examiner les perspectives de coopération entre l'espace européen et les pays du Maghreb en matière d'enseignement supérieur, voire la formation d'« un espace euro méditerranéen » à construire où « les pays du Maghreb apparaîtront comme le modèle référent d'une mutation réussie, capable d'exporter ses propres savoir-faire vers les pays du Sud, et joueraient alors un rôle privilégié d'interface Nord-Sud »<sup>3</sup>. Le passage au LMD devient un fait malgré les interrogations soulevées par les participants, autour de l'opérationnalisation du Processus dans le contexte maghrébin et autour de ses finalités.

Lors du Colloque, organisé à l'université Abdelmalek Essaâdi (Tétouen), Jean-Emile Charlier (2006) note, tout en regrettant que la mise en place du LMD n'ait pas été opérée selon les règles de la démocratie ou plus simplement de la collégialité, qu'il « sera bientôt universel, s'il ne l'est déjà, et ceux qui le rejettent s'excluent purement et simplement du dialogue et des échanges avec la majorité des Universités du monde ». L'auteur va plus loin parce qu'il incite les pays du Sud à s'approprier le modèle, même s'il n'est plus qu'une référence théorique<sup>4</sup>, car, selon lui, « la stratégie du refus ne pénaliserait que ceux qui la pratiqueraient dès lors que l'essentiel des Universités ont désormais accepté de se couler dans le moule du LMD ».

Néanmoins, nous pouvons noter que ces colloques n'ont pas manqué d'être également le lieu d'interrogations sur la capacité des systèmes d'enseignement supérieur maghrébin à réussir le passage au LMD et sur leur avenir dans un contexte d'internationalisation. Les pays du Maghreb, comme les autres pays africains, sont mis devant l'obligation de basculer au LMD tout en reconnaissant que leurs systèmes d'enseignement supérieur n'ont ni les moyens ni les capacités de faire véritablement profiter les étudiants des orientations affichées de ce processus ; en premier lieu la mobilité des étudiants pour poursuivre leurs études en Europe.

Outre la question des équivalences, soulignée dans l'intervention de la Vice-présidente de l'Université Mohamed V, les freins à la mobilité deviennent de plus en plus liés à la capacité financière des familles et au renforcement de la réglementation limitant les flux migratoires en France. « C'est une chose d'appliquer une architecture pédagogique commune qui permette une meilleure transparence et une meilleure visibilité entre les pays d'Europe et du Sud de la Méditerranée, c'en est une autre de répondre au souci de mobilité de nos étudiants dans le sens rive Sud de la Méditerranée-Europe ».

Notons, en effet, et à titre d'exemple, qu'entre 2001 et 2006, le nombre de visas pour poursuite d'études, délivrés par les services de l'Ambassade de France au Maroc a baissé de 51%, en passant de 9187 à 4201<sup>5</sup>. On peut se demander alors, si le basculement au LMD n'est pas un moyen qui opère à une standardisation des formations et des diplômes pour faciliter la circulation des étudiants ayant les moyens financiers.

Mais, le basculement vers le LMD va au delà de la question de la mobilité des étudiants et des programmes. Il fait correspondre ses objectifs aux critères de l'AGCS, par une volonté de libéralisation des services de l'enseignement. Certes, la mobilité des étudiants marocains pousse à une harmonisation des structures universitaires entre les pays d'Europe et le Maroc. En même temps, on peut se demander si le passage au LMD n'est pas piloté par la volonté d'introduire la logique marchande dans l'ES des pays du sud. Comme le montrent

bien Jean-Emile Charlier et Sarah Croché, en augmentant la mobilité des consommateurs, des fournisseurs d'enseignement et de programmes et des établissements par l'enseignement en ligne ou franchisé, ou encore la co-diplomation, le processus de Bologne contribue à faire correspondre objectivement l'enseignement européen aux critères de l'AGCS (Croché, Charlier 2008:21).

Du côté des instances ministérielles marocaines, la volonté d'introduire la logique marchande dans l'ES, au sens d'une régulation des échanges comme fonction de la recherche de profit entre offreurs et demandeurs individuels dans un marché donné (Tremblay 1998 : 46), n'est pas nouvelle. Même si une telle orientation est souvent contestée par certains universitaires (Kassouri 2001), elle est à la fois encouragée par les instances ministérielles et de plus en plus défendue par des responsables aux commandes des Universités<sup>6</sup>. À titre d'exemple, l'ancien Directeur de l'Enseignement supérieur (1979-1996), Abdellah El Masslout, considère la gratuité comme une injustice, dans la mesure où « la "gratuité" apparaît comme une injustice. Elle traite sur le même pied d'égalité des étudiants issus de milieux sociaux fortement inégaux. Elle exonère, en particulier, les plus riches de dépenses qu'ils peuvent, et doivent supporter. Elle apparaît aussi comme un obstacle à la qualité. En faisant dépendre l'université de ressources publiques limitées, elle la condamne à offrir des services de qualité médiocre et limitée. Elle empêche la prise de conscience des coûts de formation qui transforme les "consommateurs" en usagers éclairés, plus exigeants... », (El Masslout 1999 : 222).

L'appui français à la Réforme de l'ES marocain et le basculement au LMD trouvent une autre raison d'être. Celle-ci est en lien direct avec la question de l'internationalisation de l'ES français. Paradoxalement, l'accueil des étudiants étrangers au sein des Universités françaises est, plus que jamais, une des préoccupations tant au niveau des instances ministérielles qu'au niveau des stratégies des Universités. Comment la question de l'internationalisation de l'université française est-elle abordée ? Quelle place est accordée aux pays francophones du Sud, en général, et au Maroc en particulier ? Pour quelles finalités ? Quelles sont les nouvelles tendances observables ? En quoi l'accompagnement de la Réforme, par les instances françaises, doit être abordé en lien à la fois avec la stratégie d'internationalisation de l'université française et l'adoption du processus de Bologne ? Autant de questions que nous aborderons, sans prétendre apporter une réponse définitive, dans la troisième partie de ce texte.

## **Internationalisation : nouveaux enjeux pour une préoccupation ancienne**

### *Une récurrente préoccupation de l'université française*

Le premier constat que l'on peut formuler est que la littérature sur la question de l'internationalisation de l'université française ne fait pas défaut. Sans chercher à être exhaustif et systématique, nous pouvons noter la multiplicité des rapports et des manifestations qui lui sont consacrés. En six ans, cinq rapports lui ont été consacrés. Ces documents s'intéressent majoritairement à la forme la plus traditionnelle de cette internationalisation, à savoir l'accueil des étudiants étrangers. Prenant le plus souvent un ton alarmiste, leurs auteurs (responsables politiques, hauts fonctionnaires, instance ministérielle, ou professeurs d'Universités) mettent en exergue les dysfonctionnements de la politique d'accueil des étudiants étrangers dans les Universités.

Quelle place est accordée aux étudiants étrangers issus des anciennes colonies dans l'internationalisation des Universités françaises ? Quelles formes prend-elle ? Quels enjeux à la fois pour la France et les pays francophones du Sud ?

Les documents officiels émanant du Ministère des Affaires étrangères et plus particulièrement de la DGCID (Direction générale de la Coopération internationale et du Développement), fournissent des éléments quant aux orientations qui guident la politique gouvernementale française en matière d'exportation de l'offre universitaire française vers l'espace francophone du Sud. Celle-ci s'inscrit dans la ligne de la politique de Coopération de la France : il est question de « solidarité » à l'égard des pays partenaires où le français est langue d'enseignement et avec lesquels est développée une importante coopération éducative. Cet acte de « solidarité » n'est pas tout à fait désintéressé, cependant, car il est aussi question d'« influence », présentée comme « un dialogue avec les autres langues et cultures du monde pour promouvoir la diversité culturelle ».

De fait, la politique française de coopération a toujours su trouver, dans ses anciennes colonies, de bons alliés pour renforcer sa position au niveau international, pour défendre la place de la langue française et ses propres intérêts politiques. Nous avons eu l'occasion de développer cette hypothèse dans le cadre d'un travail portant sur la coopération Nord/Sud en matière d'informatique au début des années quatre-vingts (Benchenna 2002).

La politique d'accueil des étudiants issus de ses anciennes colonies ne déroge pas à la double règle de la « solidarité » et de l'« influence ». **49.5 pour cent** des étudiants étrangers inscrits dans les Universités françaises sont des Africains (Cohen 2001 : 41), Maghrébins compris. L'Afrique francophone reste donc la zone la plus importante pour l'attribution des bourses du gouvernement français (DGCID 2005:22). Mais le retour sur investissement, à moyen et à long terme,

pour la France est aussi important. Il est question d'attirer les « bons étudiants » pour former une élite africaine amenée à contribuer au développement de relations économiques fructueuses entre ses pays d'origine et la France. L'accueil des étudiants africains est certainement bénéfique à la fois pour ces derniers et pour leur pays d'origine. Toutefois, l'on ne peut éviter de se demander dans quelle mesure la formation d'une élite africaine dans les Universités françaises ne renforce pas une forme de dépendance de ces pays vis-à-vis de la France, tant au niveau linguistique qu'à celui des modèles d'enseignement.

Lorsqu'aux enjeux linguistiques et économiques s'ajoutent les enjeux politiques et géopolitiques, les choses se compliquent encore. L'internationalisation de l'université française s'effectue, en effet, dans un contexte de mondialisation néo-libérale, appuyée sur les modèles anglosaxons préconisés par certaines organisations internationales (OMC, Banque Mondiale, etc.). Dès lors, l'Université française court le risque d'avoir à s'éloigner peu ou prou de sa mission de service public. De ce risque, nous repérerons déjà quelques indices.

#### *Internationalisation et modification de rapport avec l'utilisateur*

Parallèlement à la mobilité des étudiants issus des anciennes colonies, l'exportation de l'Université française vers l'espace francophone du sud passe par la mobilité des programmes. Certaines Universités françaises ou grandes écoles développent, en effet, des partenariats en délocalisant quelques-unes de leurs formations. Cette forme d'internationalisation présente toutefois deux limites : d'une part, elle réduit la mobilité des étudiants ; d'autre part, elle n'est le plus souvent accessible qu'à un public aisé ou à des étudiants bénéficiant de bourses d'une organisation internationale ou du pays d'accueil.

Or, devant les difficultés financières et organisationnelles qui affectent les Universités publiques des pays francophones du Sud, d'une part, et l'impératif de trouver des ressources financières pour leur propre fonctionnement, d'autre part, certaines Universités françaises n'hésitent pas à contracter avec des établissements privés. C'est le cas par exemple de l'Université Jules Verne (Picardie) et de l'IAE de Caen, qui collaborent avec une Ecole supérieure à Marrakech (Maroc) pour proposer certains de leurs Masters en formation initiale et continue. Le coût d'inscription s'élève alors à plus de 3000 • (soit vingt fois le salaire minimum au Maroc).

Notons que cette tendance à s'associer avec des établissements privés d'enseignement supérieur est pointée du doigt par certains présidents d'Universités marocaines : Le Président de l'Université Abdelmalek Essaidi déclarait en substance « Personnellement, ce thème [la délocalisation des diplômes] me gêne un peu. En effet, j'apprends que des Universités françaises,

canadiennes, européennes, délocalisent des diplômes dans des écoles privées qui n'ont aucun moyen, tout en affirmant appliquer le système L-M-D que nous avons, pour notre part, tant de difficultés à mettre en place. Je voudrais bien comprendre l'intérêt d'une telle stratégie de délocalisation, à un moment où nous parlons d'harmonisation entre les espaces européen et maghrébin. Je crois qu'il serait bien davantage préférable de miser sur la co-diplômation<sup>7</sup> ».

La question se pose immédiatement : cette stratégie ne risquerait-elle pas de favoriser l'implantation dans les pays concernés d'une offre de formation à deux vitesses ? N'entraînerait-elle pas, plus fondamentalement, une certaine soumission à la logique marchande ?

Force est alors de reconnaître que nous ne sommes plus, ou plus seulement, dans le schéma d'une coopération entre Universités du Nord et Universités du Sud, où les premières apportent leur expertise pour contribuer au développement d'une offre de formation pilotée et administrée par les secondes. La co-diplômation, dans le cas de l'exportation des formations en présentiel, devient souvent la règle. L'établissement accueillant la formation se voit facturer la prestation de l'université prestataire.

Selon un responsable des relations internationales d'une Université parisienne, le coût horaire par groupe d'étudiants, pour le programme d'une formation exportée, s'établit entre 120 et 170 €. D'autre part, pour qu'il y ait co-diplômation, il faut que 25 pour cent du volume horaire total de la formation soit dispensé par le corps enseignant de l'université prestataire. Pour rentabiliser le dispositif, l'établissement destinataire est amené à calculer le coût que doit supporter, totalement ou partiellement, l'étudiant en fonction du coût de la prestation. De là vient que le coût est trop élevé pour une grande majorité des candidats des pays du sud à la formation en question, en formation initiale ou continue.

La question que l'on peut se poser ici est la suivante : À défaut d'une offre nationale issue du secteur privé, l'offre de formations exportées par les Universités du Nord, ne serait-elle pas un moyen pour favoriser le développement de la logique marchande de plus en plus prônée par certains décideurs dans les Universités marocaines. Autrement dit, à défaut de trouver une offre de formation de qualité, proposée par le service public ou développée dans le secteur privé de l'ES marocain, les usagers, ne sont-ils pas poussés progressivement, à s'orienter vers une offre venue d'ailleurs ? C'est là une piste, nous semble-t-il, importante, à surveiller de près les prochaines années.

Parallèlement, l'intérêt porté à l'ES dans les pays des Maghreb par les Universités françaises s'inscrit dans une démarche qui tend, plus à transférer leur modèle tant sur le plan pédagogique, de la recherche mais aussi sur le plan managérial et donc de gestion. L'enjeu est à la fois politique et géopolitique. Autrement dit, cette stratégie d'accompagnement n'est qu'une figure, parmi

d'autres, d'une politique d'assistance que la France a toujours soutenue depuis l'indépendance politique de ces pays. La nouveauté réside autant dans une réorganisation des activités à l'international où la CPU devient un régulateur qui tend à rationaliser et à rendre profitable aux Universités françaises leur action à l'étranger, et la position et le rôle qu'acquiert la France, en tant que traducteur des orientations européennes dans les pays voisins et partenaires de l'Europe. C'est ce que nous proposons de développer, au travers le projet FSP-ARESM (Fonds de solidarité prioritaire-Appui à la Réforme de l'ES marocain).

### **L'accompagnement de la Réforme de l'ES marocain: un laboratoire ?**

L'appui à la Réforme est le résultat d'incitations ministérielles françaises et de sollicitations du côté marocain, au travers la CPU marocaine récemment créée. Même si cet appui s'intègre dans les dispositifs de coopération traditionnels, ce projet peut être considéré comme un laboratoire pour une nouvelle forme de coopération entre les Universités françaises et celles des pays du sud, en mal de lisibilité et de visibilité quant à ses orientations. Les enjeux, côté français, sont multiples :

- rendre plus lisible les interventions des Universités dans les pays du Sud ;
- renforcer le rôle de la CPU française dans un contexte de changement de statut
- rechercher une rationalisation des actions à l'international des Universités françaises.

Mais, avant de nous lancer dans le développement de ces trois points, essayons de cerner, brièvement, l'importance accordée au Maroc dans le cadre de la coopération éducative française et plus particulièrement dans le domaine de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

#### ***Un intérêt certain au cas marocain***

L'appui à la Réforme de l'ES marocain s'inscrit dans le cadre de l'aide publique française au développement (APD). Plus précisément, il relève du fond de solidarité prioritaire (FSP), l'instrument de l'aide-projet<sup>8</sup> du Ministère des Affaires étrangères. Le FSP a pour objet de financer, par dons uniquement, l'appui apporté par le MAE aux pays de la zone de solidarité prioritaire (ZSP) en matière de développement institutionnel, social, culturel et de recherche<sup>9</sup>.

Le Maroc jouit d'une priorité dans la politique étrangère française. Celle-ci lui accorde une place très importante dans l'aide publique au développement, parce qu'il est à la fois éligible à la ZSP et à la réserve pays émergents. En tant que premier bailleur de fonds bilatéral, la France apporte au Maroc 49 pour cent

du total de l'APD bilatérale tous donateurs confondus, soit une aide bilatérale annuelle moyenne de 188,2 M\$, sur la période 2001-2005. Aussi, la contribution totale de la France en 2005, y compris par le biais d'organisations multilatérales, dont la Commission européenne, s'élève à 259,1 M\$, soit 40% de l'aide globale reçue par le Maroc (Ambassade de France, décembre 2007).

La part accordée au Maroc dans l'aide publique au développement, et plus particulièrement dans la coopération scientifique, technique, linguistique et éducative, n'est pas une nouveauté puisque depuis l'Indépendance, le Maroc recueille, à lui tout seul, 30% des moyens que le MAE français engage en la matière (Jégo 1995). L'enjeu pour la France est de garder sa première place, parce qu'elle considère le Maroc comme sa « tête de pont au Maghreb et sur l'Afrique » (CPU, Colloque de Tours 2002:27).

Le projet qui nous intéresse s'inscrit dans cette logique. Il a été financé à hauteur de 7 755 000 €, répartis comme suit entre le Maroc (3 millions d'euros) et la France (4,755 millions). Construit autour de quatre axes<sup>10</sup>, le projet d'appui à la Réforme de l'ES marocain accorde une importance aux dimensions management des Universités ; à l'Ingénierie pédagogique et à la Recherche. Le quatrième axe, consacré à la gestion du programme lui-même, se réserve, 23 pour cent du budget total du programme. Si l'aide française apportée au Maroc n'est pas nouvelle dans le secteur éducatif et plus particulièrement dans l'ES et la Recherche, la nouveauté réside dans un nouveau positionnement de la CPU dans la gestion de cette coopération. Essayons d'identifier quelques raisons.

#### ***La CPU intéressée par la coopération avec les Universités du sud***

Une des premières raisons de l'implication directe de la CPU dans la question de l'internationalisation est probablement sa volonté de rendre plus lisibles les actions menées par les Universités françaises à l'international et de se distinguer, par la même occasion, des autres acteurs agissant sur le terrain de la coopération. Lors du colloque de Nantes, le positionnement de la CPU a été clair : chaque université doit rester maître dans la définition de sa politique à l'international. En même temps, il est question « de déterminer le cadrage qui peut être exercé par la CPU, au titre de représentant des Universités mais également de relais des politiques du gouvernement » (CPU 2006:13). Il est question également de renforcer les institutions qui assurent la modernisation et la promotion des Universités à l'international (CPU 2006:72). Notons que cette volonté d'investir l'international, n'est pas nouvelle. Lors du colloque tenu à Tours en 2002, en effet, il est déjà question « de produire des réseaux, de fabriquer des actions en réseaux, de mettre les Universités françaises et étrangères en contact avec des objectifs partagés » sans pour autant se substituer à ce que « les établissements doivent faire, mais à [les] aider à se mettre un petit peu en ordre de bataille pour

avoir une action efficace, en poussant tous à peu près dans le même sens » (CPU 2001:9-10). Son changement de statut, en tant qu'association, survenu dans le cadre de la LRU, lui confère encore plus de légitimité à investir le champ de l'international. Il lui permet, en effet, de « représenter tout ou partie de ses membres dans des projets nationaux ou internationaux, qu'elle peut gérer » (CPU 2007, article 2).

D'autres éléments nous permettent d'avancer que la CPU investit progressivement le champ de la coopération avec les Universités du Sud. Le rapport coédité, en 2007, avec le Haut Conseil de la Coopération Internationale insiste sur la nécessité de rendre plus lisible et plus efficace la politique de coopération universitaire et scientifique avec les pays francophones du sud pour mieux répondre aux besoins et aux attentes de ces pays (HCCI – CPU 2007:7). Il est question que la CPU joue un rôle, au côté du ministère de l'ES et de la Recherche, pour mettre à plat « les pratiques et à l'élaboration d'une charte des partenariats internationaux pour garantir à l'international la qualité des diplômes français » (HCCI - CPU 2007:115). Une enquête a été menée, conjointement par la CPU et le HCCI, auprès de 75 Universités françaises pour établir un recueil des actions de coopération recensées par pays.

La stratégie des Universités françaises en termes d'internationalisation passe, non seulement par une certaine expertise pour le passage pour une architecture LMD, mais aussi par l'exportation d'outils de gestion des Universités tel que l'application APOGEE. La conférence des Présidents des Universités y joue un rôle d'une grande importance. La CPU France ne peut être plus claire. Il s'agit bel et bien d'exporter le modèle de gestion à la française vers les Universités marocaines : « La mise en œuvre de l'autonomie des Universités marocaines dans le cadre de la Réforme initiée par la loi portant organisation de l'ES induit de facto une gouvernance qui devrait se caractériser par une « gestion stratégique » des espaces et établissements universitaires. Or, en l'état actuel des Universités marocaines, on constate la nécessité d'une intégration des services et des modes de fonctionnement, d'un décloisonnement entre les composantes d'une même université, d'une amélioration de la capacité à générer et à gérer des ressources financières propres, dans un contexte d'éparpillement géographique des locaux qui ne contribue pas au renforcement de la cohésion de l'identité universitaire et de l'optimisation des moyens. C'est pourquoi, au cours des réflexions préparatoires à la mise en place du FSP - ARESM, est apparu l'intérêt, pour les Universités marocaines, de procéder par transfert et adaptation des méthodologies et outils français de gestion, étant admis que dans ces domaines les Universités françaises ont une réelle expérience » (CPU France 2007:45).

***Informatisation de l'administration universitaire synonyme de « gouvernance » ?***

Les transferts des méthodes de management et de gestion sont au cœur du projet FSP-ARESM. L'exportation du système d'information de gestion des étudiants (APOGEE), la réflexion sur la mise en place d'une structure similaire à l'agence de mutualisation des Universités (AMU) et une étude de faisabilité sur les systèmes de gestion sont les éléments constitutifs de l'une des quatre composantes de projet, intitulée « gouvernance », avec un budget de 300 000 euros (CPU 2006:106). Ainsi avec l'exportation des applications de gestion des étudiants, puis probablement celle des autres applications telle Nabocco et Arpège, la mise en place d'une structure similaire à l'agence de mutualisation universitaire c'est un modèle organisationnel et de gestion qui est exporté.

Le déploiement de ces applications informatiques est présenté comme un élément essentiel de modernisation des Universités marocaines. Plus encore, l'informatisation est présentée comme un élément déterminant dans le processus d'autonomie recherché par les dirigeants marocains. La « gouvernance » est réduite, dans les faits, à la question de l'informatisation et au déploiement de systèmes d'information.

L'exportation d'un système d'information vers un contexte pour lequel il n'a pas été conçu initialement n'est pas sans conséquences. D'une part, elle suppose inévitablement des améliorations, des adaptations qui parfois nécessitent des investissements lourds en temps et en argent. D'autre part, les choix technologiques portés sur des systèmes propriétaires rentrent en contradiction avec les orientations véhiculées et promues dans le cadre de la stratégie e-Maroc 2010 où il est question de promotion du logiciel open source, à travers le Centre de Ressources pour les Technologies de l'Information (CERTI), Centre dédié à la mutualisation des ressources informationnelles et à la promotion des logiciels libres, via le partage et la réutilisation des contenus et des applications (Ministère des Affaires économiques, Stratégie e-Maroc 2010 2007:37).

Certes, la partie française a gracieusement cédé le système d'information APOGEE aux Universités marocaines. En même temps, l'investissement pour l'acquisition des licences du système de gestion de base de données, Oracle, reste onéreux, surtout que la géographie des Universités marocaines est très complexe du fait que plusieurs établissements, d'une même université, se trouvent à des centaines de kilomètres les uns des autres. À titre d'exemple, l'université de Marrakech a des établissements qui se trouvent à Safi ou à Essaouira. Cette orientation est difficilement comprise au sein des Universités marocaines. Plus particulièrement, ce sont les modalités de prise de décision qui sont mises en cause. Peuvent en témoigner les propos d'un responsable d'un centre de ressources informatiques :

« L'intégration d'APOGEE est présentée, par la CPU marocaine, comme une nécessité. C'est la CPU qui a poussé les Universités à intégrer cet outil. C'est une orientation, si ça marche c'est bien, parce qu'on est seulement en phase d'installation. Si ça ne marche pas, on va utiliser le matériel acquis dans le cadre de ce projet. En effet, c'est la composante logicielle qui est chère. Le ministère aurait pu trouver une autre solution que de se doter d'un logiciel qui nécessite l'acquisition d'une licence d'utilisation. Le fait que les Universités marocaines soient multi-site, les oblige à acquérir autant de licences que de site. De plus, les licences ne sont pas détaxées. Effectivement, il y a quelque chose à reprocher au Ministère et aux décideurs dans la façon de gérer ce dossier. Les Universités sont amenées, par exemple, à négocier séparément l'acquisition des licences<sup>11</sup> ».

Mais L'exportation d'un tel système d'information n'est pas anodine. Le Maroc est considéré par la CPU France comme un terrain pilote pour un projet reproductible dans d'autres pays relevant de la zone de solidarité prioritaire (ZSP). À travers l'exportation d'APOGEE dans les Universités marocaines, la CPU France mise sur le Maroc pour devenir une courroie de transmission vers les autres pays africains, pays arabes et en premier les pays du Maghreb. L'arabisation de cette application informatique est assurée actuellement par des équipes marocaines.

### **Conclusion**

La Réforme de l'ES marocain est en cours. Elle bénéficie de l'appui de la France. Notre propos n'était pas, dans cette contribution, de juger cette action mais d'essayer de comprendre les enjeux liés à l'intervention de la CPU française dans l'accompagnement de cette réforme. Pour comprendre les motivations de la France, il est important de prendre en compte le contexte de la crise que traverse l'ES supérieur marocain mais aussi les enjeux liés à la question de l'internationalisation de l'ES, en France, et la place que doivent prendre les Universités françaises. Pour faire face aux difficultés majeures de l'ES marocain depuis le début des années quatre-vingts, la Réforme en cours, est une traduction des recommandations des organisations internationales et plus particulièrement la Banque Mondiale.

La CPU France apporte son appui pour plusieurs raisons. Elle inscrit cette action dans le cadre de la coopération entre les deux pays tout en cherchant à rendre plus lisibles les actions de coopération entre les Universités françaises et marocaines, jugées le plus souvent inefficaces. Mais au-delà, c'est bien la transformation de l'ES marocain par l'introduction de logiques de rationalisation

et de marchandisation qui est recherchée. Le basculement au LMD, initialement non prévu dans les textes de la Réforme de l'ES marocain a été recommandé par la CPU France. Ce basculement porte en lui les germes d'une application concrète des critères de l'AGCS.

En augmentant la mobilité des consommateurs et des fournisseurs d'enseignement, des programmes et des établissements par l'enseignement en ligne ou franchisé, ou encore la co-diplomation, le processus de Bologne contribue à faire correspondre objectivement l'ES aux critères de l'AGCS. Ainsi la délocalisation d'une formation d'un établissement d'enseignement supérieur des pays du Nord vers les pays du Sud modifie les rapports entre usagers et institution du fait que l'établissement accueillant la formation se voit facturer la prestation de l'université prestataire. L'accès à la formation, dès lors conditionné, nécessite, le plus souvent, un financement de la part du demandeur.

L'accompagnement de cette Réforme par la CPU française témoigne également de la volonté de cette organisation de devenir, de fait, le traducteur des recommandations européennes vers les pays partenaires, et en premier lieu le Maroc. Ce pays est perçu par la diplomatie française comme une courroie de transmission des réformes à appuyer dans les autres pays francophones du Sud, et plus particulièrement les pays du Maghreb et les pays africains. Le Maroc peut être considéré comme un laboratoire d'une nouvelle forme de coopération entre la France et les pays du sud en matière d'enseignement supérieur. Au travers le projet FSP ARESM, analysé ici l'objectif est de reproduire cette initiative dans d'autres pays considérés comme similaires en capitalisant les acquis dans le cas marocain. L'exportation des systèmes d'information développés par l'Agence de mutualisation des Universités françaises (APOGEE), une des composantes du programme, intitulée « gouvernance » ne constitue qu'une illustration de cette stratégie. Une telle action n'est pas insignifiante dans la mesure où il s'agit d'exporter le modèle français de gestion des Universités.

## Notes

- 1 Source : < <http://www.enssup.gov.ma/Dajesp/loi/charte.htm>>
- 2 <<http://www.cosef.ac.ma/demarrage/home.html>> , « L'ES et la recherche scientifique au Maroc à la veille de la Réforme » dont l'auteur est Lhoucine Aït El Mahjoub.
- 3 CPU, Les Réformes de l'ES des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne, Actes du Colloque, Marseille 19-20 novembre 2004, p. 7
- 4 Selon Jean-Emile Charlier, les règles qui tentent d'organiser le LMD sont en évolution rapide, celles qui avaient été définies à Berlin en 2003 ont déjà été partiellement revues à Bergen en 2005. De la même manière, le principe d'études supérieures organisées en trois cycles « 3-5-8 » connaît de très multiples exceptions, il se décline en une telle variété de modalités qu'il ne constitue plus qu'une référence théorique.

- 5 [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/article-imprim.php?id\\_article=52916](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/article-imprim.php?id_article=52916)FirefoxHTML\Shell\Open\Command, page consultée le 20 février 2008.
- 6 Les propos tenus par certains Vice-présidents, lors des entretiens réalisés entre février et avril 2007, vont dans ce sens.
- 7 Colloque : les réformes de l'ES des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne, Marseille, 19-20 septembre 2004, p. 69.
- 8 Selon Olivier Charnoz et Jean-Michel Severino (2007 : 15), L'aide-projet consiste à accorder un financement lié à un projet spécifique et doublé d'un contrôle de l'utilisation des fonds.
- 9 [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france\\_830/aide-audeveloppement\\_1060/politique-francaise\\_3024/instruments-aide\\_2639/fonds-solidarite-prioritaire-fsp\\_2640/index.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/aide-audeveloppement_1060/politique-francaise_3024/instruments-aide_2639/fonds-solidarite-prioritaire-fsp_2640/index.html)
- 10 Le quatrième axe est consacré à la gestion du projet même.
- 11 Propos recueillis lors d'un entretien réalisé avec un responsable du centre de ressources informatiques d'une université marocaine en février 2007.

## Références

### Articles et ouvrages

- Bencheikh, M., 2005, *L'Université marocaine à l'épreuve*, Casablanca : Éditions Okad.
- Benchenna, A., 2002, « Coopération Nord-Sud en matière d'informatique : une entreprise difficilement réalisable », *Actes du sixième colloque Histoire de l'informatique et des télécommunications*, pp. 29-51.
- Benchenna, A., 2008, « Université à l'ère du numérique : vers de nouveaux rapports entre les pays du nord et les pays du Sud », *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 1, pp. 99-116.
- Benchenna, A. et Sidir, M. 2008, « Du recours aux TICE en temps de crise : le cas des universités marocaines », *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 4, pp. 211-236
- Charnoz, O. et Severino J.-M., 2007, *L'Aide publique au développement*, Paris : Éditions La Découverte, coll. Repères, 120 p.
- Chbani-Hmamouchi, A., 2006, « L'Évaluation : le parent pauvre de l'ES », *Cinquante ans de développement humain au Maroc et perspective 2025*, pp. 197-234.
- Cheddadi, A., 2001, « Un événement majeur dans l'histoire récente du Maroc... Quel avenir pour l'éducation au Maroc ? », *Prologues*, n° 21.
- Croché, S. et Charlier, J.-E., 2008, « AGCS et processus de Bologne : des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'ES », *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 1, pp. 13-41.
- Didricksson, A., 2005, « La Marchandisation de l'ES et sa réplique en Amérique Latine », *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : l'Harmattan, pp. 79-98.
- Elmasslout, A., 1999, *La mission inachevée de l'université marocaine*, Casablanca : Éditions Toubkal, 278 p.
- Fiemeyer, J.-C., 2004, *Les Enseignements supérieurs dans le monde : éclatement et effervescence*, Paris : Adice-éditions, 105 p.

- Gabas, J.-J., 2002, *Nord-Sud : l'impossible coopération ?*, Paris : Éditions Presses de sciences po, 116 p.
- Guillon, R., 2004, *Classes dirigeantes et université dans la mondialisation*, Paris : L'Harmattan, 119 p.
- Laval, C., Weber L., 2002, *Le nouvel Ordre éducatif mondial*, Paris : Syllepse, 143 p.
- Moeglin, P., 2004, *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*, Grenoble : PUG, 296 p.
- Moeglin, P. (sous la direction de), 1998, *L'Industrialisation de la formation : État de la question*, Paris : CNDP, 270 p.
- Schlemmer, B., 2002, « L'Enseignement et la jeunesse vus par l'intelligentsia marocaine : Une analyse des articles publiés par la revue Lamalif, 1966-1988 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°1, pp. 57-86.
- Vermeren, P., 2002, *La Formation des élites marocaines et tunisiennes - Des nationalistes aux islamistes, 1920-2000*, Paris : La Découverte.
- Zouaoui, M., 2006, « L'ES depuis l'Indépendance : la dégradation de la qualité était-elle inéluctable ? », *Cinquante ans de développement humain au Maroc et perspective 2025*, pp. 159-195,
- Rapports et documents officiels
- Ambassade de France, 2007, *Les Principaux bailleurs de fonds au Maroc*, 4 p.
- Banque Mondiale, 2006, *Royaume du Maroc Mémoire économique pays : Promouvoir la croissance et l'emploi par la diversification productive et la compétitivité*, Rapport No. 32948-MOR.
- Claeys, A., 1999, *L'Accueil des étudiants étrangers en France, enjeu commercial ou priorité éducative*, 133 p.
- Cohen, E., 2001, *Un Plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France*, Rapport au Ministre de l'éducation nationale et au Ministre des affaires étrangères, 124 p.
- Commission Spéciale Éducation-Formation, 2005, *Réforme du système d'Éducation et de Formation 1999-2004 : bilan d'étape et conditions d'une relance*.
- CPU France, 2002, *Les Conséquences de l'internationalisation des Universités*, Les actes des Journées internationales de la Conférence des Présidents d'Université, Tours, 46 p.
- CPU France, 2004, *Les Réformes de l'ES des pays du Maghreb et perspective du processus de Bologne*, Actes du colloque de Marseille, Paris, 92 p.
- CPU France, 2006, *Appui à la Réforme de l'ES marocain*, volume 1, synthèse et recommandations, Paris, 118 p.
- CPU France, 2006, *Internationalisation et politique internationale des Universités*, Actes du colloque de Nantes, Paris, 93 p.
- CPU France, 2006, *Vers un Espace universitaire euromaghrébin solidaire*, Actes du colloque de Tunis, Paris, 132 p.
- DGCID, 2005, *La politique des bourses : évaluation concernant les bourses attribuées par le ministère des Affaires étrangères aux étudiants étrangers : 1998 – 2004*, 131 p.

- Harfi, M., 2005, *Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020 : Enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France*, Paris, Commissariat général du plan, La documentation française, 249 p.
- Haut-Commissariat au Plan, 2005, *Rapport d'évaluation du plan de développement économique et social 2000-2004*, 95 p.
- HCCI – CPU, 2007, Enquête sur les relations des Universités avec les pays en développement Analyses par zone géographique et par pays, 128 p
- Ministère de l'Éducation nationale, 2006, *Assurance qualité dans la Réforme de l'ES au Maroc*, colloque « la qualité et l'évaluation de l'ES », CIEP, Sèvres.
- Ministère de la modernisation du secteur public, 2005, *Résultat et analyse de l'opération départ volontaire*.
- Ministère de la Prévision économique et du Plan, *Plan de développement économique et social 2000 -2004*, volume 2.



---

## L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives

Yves Bertrand Djouda Feudjio\*

---

### Résumé

Le système LMD présente aujourd'hui des enjeux importants pour la communauté universitaire internationale. Il marque une avancée réelle de l'internationalisation et de la globalisation de l'Enseignement supérieur. L'appropriation efficace de ce processus de Bologne s'annonce pourtant bien difficile pour les universités africaines « mal préparées », dominées encore par des conditions structurelles précaires. Un diagnostic sociologique des universités du Cameroun montre par exemple que malgré la volonté politique et l'engouement des responsables académiques, l'adoption du modèle LMD apparaît être bien « prématurée ». L'environnement universitaire camerounais reste « éclaté » et précaire, dominé par un embrigadement politique des libertés académiques. Une adoption juste et efficace du système LMD au Cameroun doit être précédée d'une indispensable « purification académique ». Une mauvaise appropriation du modèle LMD peut aboutir plutôt à un assujettissement et à un affaiblissement de l'Enseignement supérieur camerounais et africain.

**Mots clés :** Cameroun, Université, Système LMD, Adoption prématurée.

### Abstract

The BMD system currently poses important challenges to the international academic community. It marks a real progress of the internationalization and globalization of higher education. The effective adoption of the Bologna Process, however, looks very difficult for African universities which are “unprepared”, and still dominated by precarious structural conditions. A sociological diagnosis of the universities in Cameroon shows that despite the political willingness and the enthusiasm of academic officials, the adoption of the BMD model appears to be

---

\* Sociologue-Chercheur, Département de Sociologie, Université de Yaoundé I.

very “premature.” The Cameroonian academic environment remains “fragmented” and precarious, dominated by a political indoctrination of academic freedom. A fair and effective adoption of the BMD system in Cameroon must be preceded by an essential “academic purification”. A poor adoption of the BMD model could possibly lead to the subjection and weakening of Higher Education in Cameroon and across Africa.

**Keywords:** Cameroon, University, BMD System, Early adoption.

### Introduction

La réflexion sur l’Enseignement supérieur africain s’est approfondie depuis la décennie 90. Nombre d’auteurs se sont interrogés globalement sur les questions importantes liées aux libertés intellectuelles et académiques (Diouf et al. 1994 ; CODESRIA 1997 ; Mangu 2005 ; Ndiaye 2005), au brain drain (Aka Kouamé 2002 ; Djiffack 2002 ; Tcheuyap 2002), aux politiques et aux conditions structurelles dans les universités africaines (Tedga 1993 ; Lamouré-Rontopoulou 1994 ; Akam et Ducasse 2002).

Aujourd’hui, l’adhésion des universités africaines au processus de Bologne crée de nouveaux champs de recherche qu’il est opportun de remuer. Dans les pays maghrébins qui ont adopté le système LMD dès le début des années 2000, il est intéressant de faire déjà le point sur les leçons et les effets que cette « dynamique du dehors » a produit sur le système universitaire endogène. Dans les pays d’Afrique au sud du Sahara où les acteurs universitaires, après plusieurs tâtonnements, se sont finalement jetés à l’eau (depuis 2006-2007), il est tout aussi urgent non pas déjà d’évaluer mais, de s’interroger – à partir des conditions structurelles des universités réceptrices – sur la faisabilité et la fiabilité de ce projet (LMD) aux contours exigeants et contraignants. Il s’agit là d’une réflexion à la fois originale et urgente. Sur le terrain africain, Idiata (2006) a eu le mérite de revenir non seulement sur les fondements de la réforme LMD et sur les évolutions qu’elle impose, mais surtout de s’interroger sur le cas précis du Gabon, où les possibilités et les conditions pour réussir l’arrimage au LMD restent peu élaborées.

À partir d’un diagnostic sociologique des universités camerounaises, la présente réflexion relance la discussion scientifique et insiste sur une incompatibilité notoire entre l’état actuel des universités camerounaises et l’adoption du système LMD. Malgré ses enjeux importants, les crises et les dysfonctionnements que connaissent les universités du Cameroun semblent ne pas favoriser son appropriation ou son adoption efficace. Le recours massif des universités du Cameroun à ce modèle exogène apparaît comme une extraversion préjudiciable, une forme de soumission et de dépendance dont les effets pervers peuvent être importants.

Le matériel empirique utilisé dans la présente analyse a été obtenu à travers des observations directes, des observations documentaires et des entretiens approfondis menés auprès de 50 étudiants et 10 personnes-ressources, responsables dans les universités de Yaoundé I et de Dschang. Le Cameroun compte six universités d'État. Nous nous sommes intéressés à l'Université de Yaoundé I qui est la toute première créée depuis 1962, et à l'Université de Dschang où certains départements comme celui de Géographie avaient depuis 2005, anticipé sur l'adoption du système LMD et ont aujourd'hui délivré leurs premiers diplômes de Master 2. L'analyse se veut essentiellement qualitative. La sociologie critique sera d'un apport considérable dans la discussion. Cette approche présente cet avantage de permettre au sociologue de dépasser les « paliers officiels » de la réalité étudiée pour démystifier les « paliers officieux », porteurs de plus de « sens » (Ziegler 1980 ; Balandier 1971).

### **La crise des universités camerounaises : état des lieux**

Après l'expansion fulgurante des années post-indépendance, les universités africaines ont, depuis la décennie 90, amorcé une phase de régression rapide et étonnante. L'Enseignement supérieur africain est aujourd'hui « à la croisée des chemins », il est en « crise » et connaît une véritable « catastrophe » (Lamouré-Rontopoulou 1994 ; Coleman et Court 1993 ; Tedga 1993). Le bilan des observateurs avertis fait état d'une institution supérieure socialement inadaptée et qui serait consommatrice des rares ressources nationales.

Au Cameroun précisément, la situation des universités est encore plus préoccupante. La réforme universitaire de 1993 avait certes déconcentré et décongestionné l'Université de Yaoundé avec la création de cinq nouvelles universités (Douala, Buea, Dschang, Ngaoundéré, Yaoundé II) mais, cette stratégie n'a pas fait long feu. Les difficultés et les dysfonctionnements sont aujourd'hui énormes, chacune des six universités d'État est au bord de l'implosion. La nouvelle Université de Maroua pourra-t-elle apporter un début de solution à la crise ? À condition qu'elle soit opérationnelle et dispose des infrastructures et des équipements adéquats.

Aujourd'hui, les effectifs sont partout pléthoriques. Le Cameroun est constitué de près de 60 pour cent de jeunes de moins de 25 ans, ce qui induit une forte demande d'éducation de tous les niveaux dont l'Enseignement supérieur. Pour la rentrée académique 2007-2008, près de 50 000 jeunes bacheliers ont pris une inscription dans l'Enseignement supérieur. Le déséquilibre est pourtant intolérable entre la capacité d'accueil et le nombre effectif d'étudiants, avec pour images frappantes des amphithéâtres surpeuplés. À l'Université de Yaoundé I par exemple, les amphithéâtres conçus pour 1 000 étudiants doivent en supporter près de 2 000. Les étudiants suivent des enseignements dans des locaux dégradés et inadaptés.

La détérioration drastique des conditions de travail des étudiants et des enseignants, les installations insuffisantes et précaires font de l'année académique un calvaire. Dans les « grands laboratoires » de la Faculté des Sciences des universités de Yaoundé I et de Dschang, les enseignants sont obligés, malgré eux, de faire des suppositions abstraites pendant les séances dites de travaux pratiques, du fait d'un manque de tubes à essai, de réactifs ou de toute autre machine indispensable.

Les bibliothèques ont vieilli et disposent rarement de documents récents. L'étudiant comme l'enseignant doit « se battre », à sa manière, pour acquérir de nouvelles productions liées à son champ scientifique. Mais, si l'enseignant, fonctionnaire, peut relever ce défi, l'étudiant, pauvre, reste loin de ce sacrifice ; ce dernier, qu'il soit en cycle doctoral ou postdoctoral, vit dans une précarité quotidienne et ne dispose d'aucune bourse de recherche octroyée par l'Université. Il vit dans un dénuement complet.<sup>1</sup>

Le champ universitaire camerounais est par ailleurs marqué par un manque d'enseignants de haute qualification. C'est vrai que le décret présidentiel n° 2005/390 du 25 octobre 2005 a ouvert un recrutement de quelques centaines d'assistants et d'attachés d'enseignement et de recherche (ATER) mais, il ne s'agit là que d'un début de solution à un problème profond. À l'Université de Yaoundé I par exemple, le département de Sociologie ne compte comme personnel permanent qu'un seul professeur titulaire, un seul maître de conférences et une dizaine de chargés de cours. Ce maigre effectif doit pourtant assurer des enseignements de la première année jusqu'en Doctorat, et pour un effectif confondu de près de 2 000 étudiants. Le ratio enseignant-étudiants est donc difficilement tenable. À l'Université de Dschang, l'on compte des départements (Sociologie, Psychologie, Lettres bilingues...) qui sont dépourvus d'enseignants de rang magistral. Ce corps professoral fragile œuvre dans des « conditions infra-inhumaines ». Il s'agit aussi, il convient de le relever, d'un corps professoral qui a vieilli avec le temps, sans renouvellement véritable, et qui s'effrite à cause des décès réguliers et des émigrations forcées. C'est vrai qu'on ne peut pas déjà parler d'une « tendance vers l'extinction du corps professoral » comme c'est le cas à l'Université de Kinshasa au Congo (Ngondo 2005) mais, il reste clair que les professeurs camerounais survivent dans des conditions visiblement désespérantes.

Ces difficultés dont la liste reste non exhaustive, font des universités du Cameroun une véritable jungle où les droits des étudiants sont piétinés et bafoués (l'on garde encore tristement en mémoire les morts de l'Université de Buea et les nombreux blessés des universités de Yaoundé I, de Douala ou de Ngaoundéré), où les libertés académiques constituent encore un luxe. La dynamique des universités privées (Tsafack Nanfosso 2006) pouvait être une solution durable mais celles-ci coûtent encore très chères pour les familles démunies ou moyennes.<sup>2</sup>

En somme, les nombreux dysfonctionnements inscrivent l'académie camerounaise dans le registre d'un « à peu près ». Les universitaires évoluent dans un contexte professionnel précaire, qui compromet durablement le développement scientifique du pays. De nombreux universitaires sont contraints de sacrifier les libertés académiques pour quelques avantages matériels ou pour les nécessités de survie (vente des photocopies ou des notes). Mangu (2005:52) s'est intéressé au cas des universitaires zairois, il s'inspire de Bayart (1989) et qualifie ce comportement de manducation et de clochardisation de « version académique de la politique du ventre ». Cette réalité déconcertante est également observée à l'Université de Kinshasa au Congo où « pour survivre, le professeur d'Université est contraint à des activités maraîchères, à la vente des mille et un objets » (Ngondo 2005:07). À cette précarité s'ajoutent de nombreuses pressions et violences exercées directement ou indirectement par les pouvoirs politiques en place.

### **Être intellectuel au Cameroun : un risque réel ?**

La vie intellectuelle au Cameroun, comme dans bien d'autres pays africains, apparaît comme un risque permanent. Les universitaires sont au quotidien dans le collimateur d'une « mort permanente ». Leur plume ou leur papier sont combattus et considérés comme des menaces et non comme une contribution déterminante à l'évolution et au développement du pays. Il suffit de commettre une publication, de tenir un discours qui n'encense pas le régime en place, pour subir des menaces et des violences secrètes. En réalité, « se lancer dans la subversion et la critique du régime en place est le moyen le plus sûr, pour un intellectuel africain de risquer sa vie » (Tcheuyap 2002).

Cette situation de sous-développement limite l'épanouissement du chercheur, sa liberté scientifique et son champ d'action. L'intellectuel camerounais doit donc chaque jour affronter et savoir échapper aux brimades (intimidation, empoisonnement, élimination), aux complots mafieux, aux geôles que lui tendent les tyrannies au voile d'une démocratie de façade. L'on se souvient qu'entre le 12 et le 13 juillet 2008, un enseignant de l'Université de Douala, le Dr A. M, a été contraint de s'asseoir à même le sol, dans des conditions « macabres », et d'utiliser la stratégie de la grève de la faim pour bénéficier des avantages de salaire qui lui étaient pourtant dûs de droit.

Ces multiples pressions font de l'intellectuel camerounais « un émigré en sursis, un émigré fatalement potentiel qui n'attend que son heure, sa « chance » » (Tcheuyap 2002). Celui pour qui la « chance » sourit, opte très rapidement pour une « solution de sauvetage » qui lui permet de se mettre à l'abri de la précarité et des incertitudes (Djiffack 2002). Ceux qui n'optent pas pour la « solution de

sauvetage » sacrifient simplement leur rôle d' « intellectuels organiques », pour désormais jouer le rôle d'intellectuels « complaisants » ou « neutres », attachés au régime et à son service, au bénéfice des privilèges égoïstes.

Cet aperçu de la vie intellectuelle et du contexte universitaire camerounais éclaire sur les conditions de faisabilité et de fiabilité du projet LMD, aujourd'hui en vogue dans les universités du Cameroun. Si, pour de nombreux acteurs, il s'agit d'une véritable « porte de sortie » de crise, il reste cependant opportun de s'interroger davantage sur les enjeux et les logiques de ce modèle exogène complexe, qui exige des universités bénéficiaires, des mécanismes d'appropriation suffisamment élaborés.

### **Le système LMD : ses logiques et ses contraintes**

Il n'est pas question de revenir ici sur tous les enjeux de Bologne, mais il est opportun de présenter un aperçu sur les traits phares du processus. Il est important de savoir que le processus de Bologne est une démarche dont le but premier est de créer d'ici 2010 un espace européen de l'Enseignement supérieur. Les objectifs majeurs sont d'adopter un système de diplômes lisible et cohérent, d'organiser l'Enseignement supérieur en trois paliers (Licence – Master – Doctorat) à travers la mise en place de crédits d'enseignement ; de promouvoir une mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs afin de favoriser une véritable coopération universitaire pour une évaluation de qualité.

Le système LMD repose fondamentalement sur des contraintes et des exigences multiples. Il exige avant tout une formation universitaire essentiellement professionnalisante, reposant sur des connaissances actuelles et durables. Toute université qui l'adopte doit largement améliorer la qualité de la formation afin de bénéficier d'une accréditation et d'une reconnaissance de ses diplômes au-delà des frontières. Pour atteindre cet objectif, les enseignants ont donc cette contrainte de concevoir des activités d'apprentissage suffisamment rigoureuses et adaptées sur le plan international. Le modèle LMD demande donc une mobilité universitaire des étudiants et des enseignants ; il exige que les enseignants actualisent la bibliographie de leurs enseignements, mettent ceux-ci sur support audiovisuel ou sur support numérique afin de favoriser et de rendre possible les méthodes actives d'enseignement-apprentissage.

En réalité, le modèle LMD exige une « liberté » dans le champ académique (aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants), il nécessite une pédagogie particulière, avec une formation concurrentielle, ce qui suppose donc un environnement universitaire favorable et des conditions de travail propices.

Ce modèle exogène captive et séduit par les enjeux importants qui le structurent. Il marque une avancée réelle de l'internationalisation ou de la globalisation de l'Enseignement Supérieur. Après la mondialisation économique

(triomphe du libéralisme économique) et la mondialisation politique (triomphe de la démocratie), c'est aujourd'hui le tour de la mondialisation académique avec l'harmonisation des systèmes académiques. Mais, importé dans les universités africaines, apparemment « mal préparées », le modèle LMD semble être encore un luxe, même si de nombreux universitaires africains, très enchantés, trouvent dans cette « dynamique du dehors » une « porte de sortie » de la crise universitaire qui perdure depuis la décennie 90. Au Cameroun, où les autorités académiques ont adopté ce système LMD, les plus avertis éprouvent des craintes et des inquiétudes réelles. Est-il effectivement question du système LMD tel que défini et voulu à Bologne ou alors s'agit-il d'un « bricolage » ou d'une tentative d'appropriation ? Peut-on véritablement parler du système LMD dans un champ académique africain ou camerounais où les enjeux politiques phagocytent et limitent encore la recherche et les libertés académiques ? Les tentatives de réponses à ces questions ont été obtenues à partir d'une observation sociologique des universités du Cameroun.

### **Les tentatives d'appropriation du système LMD au Cameroun**

#### *Un aperçu sur les dispositions institutionnelles*

L'adoption du système LMD au Cameroun a été précédée par des mesures institutionnelles élaborées de manière synergique par l'ensemble des pays de la zone CEMAC (Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale). Le 11 février 2005 à Libreville, les Chefs d'État de la CEMAC faisaient une Déclaration sur la construction de l'espace CEMAC de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Formation professionnelle. Cette Déclaration considérait le système LMD comme un facteur d'intégration dans la sous-région Afrique centrale. Cette volonté politique exprimée par les Chefs d'État d'Afrique centrale a favorisé au Cameroun l'adoption de la Décision n° 06/0321/MINESUP/CAB/IGA/CJ du 16 mai 2006 portant création des organes opérationnels pour la mise en place du système LMD. À côté de cette Décision ministérielle, deux réunions de concertation ont été organisées respectivement le 20 et le 26 septembre 2007. Elles regroupaient les Recteurs des universités d'État, les Vice-Chancellors et les responsables du MINESUP. L'ordre du jour insistait essentiellement sur « les modalités de mise en place progressive, méthodique, participative et maîtrisée du système LMD ». Ces réunions de concertation marquaient une matérialisation de la volonté du « père de la nation », qui avait prescrit le démarrage effectif du LMD dans son discours à la nation à la veille de la fête de la jeunesse, le 10 février 2007. Mais, la grande avancée a été marquée par la Circulaire ministérielle n° 07/0003 MINESUP/CAB/IGA/ du 19 octobre 2007 ; celle-ci a précisé les dispositions relatives au cadrage général du système LMD dans l'ES au

Cameroun. Cette dernière circulaire a été donc un véritable dispositif théorique pour l'adoption du LMD au Cameroun. Elle a défini entre autres éléments, la justification du passage au système LMD, les objectifs généraux et spécifiques, les stratégies et les mesures transitoires, les principes de la structuration de la formation et surtout l'agenda de mise en œuvre de cette nouvelle donne universitaire.

Les autorités du MINESUP et des universités ont défini l'agenda de mise en place du système LMD au Cameroun en trois phases principales. La phase dite de démarrage a commencé cette année académique (2007-2008) et concerne la Licence 1 et le Master 1. Une prochaine phase dite de consolidation va s'étendre au cours de l'année académique 2008-2009 et embrassera la Licence 2 et le Master 2. La phase terminale est programmée pour l'année académique 2009-2010. Cette phase terminale verra l'intégration de tous les cycles universitaires au modèle LMD. Cette même année, les universités camerounaises délivreront les premiers diplômes du cursus Licence et du cursus Master.

En réalité, ces dispositifs théoriques d'adoption du modèle LMD intéressent par leurs multiples rubriques denses et fortement élaborées. Mais, si à la suite de la Décision n° 06/0321/MINESUP/CAB/IGA/CJ du 16 mai 2006, des « organes opérationnels » pour la mise en place du projet LMD ont été créés, sur le plan pratique, c'est encore une totale invisibilité. Comment ces organes dits « opérationnels » trouveront-ils les moyens de leur politique, dans un environnement universitaire pauvre et dénué ? Comment vont-ils résoudre les problèmes urgents et prioritaires liés aux libertés académiques, aux commodités universitaires ou aux enjeux politiques ? Qu'est-ce qui justifie cet engouement du politique pour l'adoption du modèle LMD, alors même que les universités souffrent encore d'une rareté des moyens matériels et humains ? Quels peuvent donc être les enjeux manifestes ou latents qui structurent la politique du LMD au Cameroun particulièrement ?

### ***Les enjeux politiques et symboliques du système LMD au Cameroun***

Les autorités politiques et universitaires du Cameroun manifestent un intérêt certain pour le système LMD. L'implication personnelle du chef de l'Etat dans le choix et l'application de ce nouveau modèle académique suscite davantage de questionnements, lorsqu'on sait que l'autonomie des universités et les libertés académiques ont été très souvent limitées par le politique. Quels intérêts réels ou supposés le politique trouve-t-il dans la réforme LMD ? Lorsqu'on s'intéresse au contenu de la circulaire ministérielle n° 07/0003 MINESUP/CAB/IGA/ du 19 octobre 2007, la justification avancée pour l'adoption du système LMD est que « le contexte mondial de globalisation des échanges et de promotion du savoir amène les États africains, à l'instar de leurs homologues de l'Union

Européenne et de l'Asie Pacifique, à repenser en profondeur le système de formation universitaire ainsi que les programmes et les méthodes d'enseignement ».

L'adoption du LMD au Cameroun, comme dans d'autres pays d'Afrique, peut donc être compris comme un phénomène de la mondialisation. Celle-ci n'est pas seulement un fait économique, elle a affecté tous les champs de production sociale y compris le champ universitaire. La production, la gestion, la circulation et la consommation des savoirs s'inscrivent désormais dans une logique du global. Le système LMD serait donc aujourd'hui la marque constructive d'un espace universitaire mondial unique. Les universités africaines qui sont restées imitatives, mimétiques, répétitives et consommatrices des savoirs, des modèles produits et opérationnalisés au centre, ne pouvaient donc pas échapper au LMD, réalité mondialisée. Elles doivent désormais tenter de l'approprier.

Au Cameroun, dans leurs tentatives d'appropriation du LMD, les leaders politiques et universitaires ont défini trois objectifs généraux qui déterminent l'enjeu même de l'adoption du système LMD. Dans les dispositions relatives au cadrage du LMD, la circulaire ministérielle n° 07/0003 MINESUP/CAB/IGA/ du 19 octobre 2007 stipule que :

« La finalité du système LMD est tour à tour:

- Le développement par la contribution à la croissance de l'économie nationale et la promotion de l'emploi des diplômés ;
- Le développement social, culturel et humain par la formation d'une nouvelle génération de cadres dotés d'une solide formation citoyenne et aptes à répondre aux défis du millénaire aux plans national et de la sous-région de l'Afrique centrale ;
- La promotion de la formation à la recherche et par la recherche comme facteur d'appui au développement en partenariat avec les milieux économiques et sociaux. »

Ces « objectifs généraux » s'accompagnent d'un ensemble d'objectifs spécifiques dont l'enjeu global est d'utiliser le LMD comme « un instrument d'opérationnalisation du triple espace de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la formation professionnelle dans la sous région Afrique centrale ». Les leaders politiques et universitaires camerounais entendent, à travers cette réforme, atteindre « une université mieux pilotée, mieux gérée, mieux évaluée, génératrice d'une Afrique forte et compétitive aux plans national, sous régional et international ».

Pour le ministre de l'ES du Cameroun,

Le LMD apparaît comme une nouvelle donne éducative par laquelle l'Université, à travers ses missions et ses activités d'Enseignement, de Recherche et de Formation professionnelle initiale et continue, retrouve sa vocation originelle. Avec le système LMD, l'objectif stratégique est un étudiant = un emploi (Propos recueillis dans *Supinfos* n° 6, décembre 2007).

Dans un entretien accordé au journal camerounais *Mutations* en date du 20 juillet 2006, le Vice-Recteur chargé de l'Enseignement et responsable de la « mise en place du système LMD » à l'Université de Yaoundé II soutient que: « Le système LMD est vraiment une chance pour l'Université (...). C'est une chance d'ouverture à l'extérieur, vers un monde professionnel ». Pour cet universitaire, le système LMD se fera, « en permettant à l'étudiant d'intervenir pour parfaire le programme en fonction de son projet professionnel futur ».

Dans leurs discours, les autorités universitaires mettent l'emphase sur le fait que:

Le LMD se présente comme un atout pour la relance économique du Cameroun, car l'amélioration des conditions de la population et la réduction durable de la pauvreté y trouvent un terrain fertile par le biais de la production d'une main d'œuvre abondante de bonne qualité et capable d'une grande compétitivité à l'échelle internationale. (Enseignant, Université de Yaoundé I, propos recueillis dans *Supinfos* n° 6, décembre 2007).

Le politique s'approprie donc le système LMD comme un vecteur de la dynamique sociale, une plate-forme susceptible de sortir, à travers l'innovation scientifique, technologique et managériale, l'Enseignement Supérieur camerounais de son « enclavement ».

Ces dispositions et ces enjeux définis en amont par les leaders politiques et universitaires présentent une pertinence réelle mais, une analyse des perceptions des acteurs de base, à savoir les enseignants, les étudiants et les responsables d'universités, révèlent des avis partagés.

### ***L'adoption du système LMD au Cameroun : une adhésion mitigée des acteurs de base ?***

D'un point de vue sociologique, il apparaît intéressant d'analyser les perceptions ou les opinions des acteurs de base (enseignants, étudiants) du système LMD dans les universités. S'il est facile de définir les priorités en amont, il convient cependant de noter que leur visibilité et leur opérationnalisation incombent aux

acteurs de base, voilà pourquoi, il est nécessaire de connaître les considérations sociologiques que ces derniers construisent autour du nouveau modèle.

« Le système LMD a des atouts indéniables pour les universités africaines en général. Son adoption permettra un transfert des savoirs et des savoirs faire entre le champ académique et le monde des entreprises (...) Sur le plan international, je pense qu'il peut être un facteur d'intégration dans le marché international de travail. Je trouve à mon avis que le LMD est un réel facteur accélérateur pour la mondialisation de l'Enseignement Supérieur en général. Il est important que nos universités soient au diapason des structures d'enseignement modernes (...). Je pense que la nouvelle dynamique que nous apporte le système LMD mérite qu'on y accorde un intérêt » (enseignant, Université de Yaoundé I).

« Pour moi, le système LMD a une pertinence indéniable, du fait qu'il uniformise les diplômes décernés entre le Nord et le Sud. Il peut être une solution à la fuite des cerveaux dont souffre l'Afrique aujourd'hui. Il pourra faciliter un accroissement des ressources humaines pour un développement local durable. Mais, je dois le préciser, ces aspects positifs ne pourront devenir des acquis que si l'Etat procède à des réformes importantes pour assurer les équipements et les infrastructures dans nos universités et à tous les niveaux. Pour ma part, il y a beaucoup à faire. Si l'Etat procède à des réformes réelles (équipement des laboratoires, bourses aux étudiants, amélioration des salaires des enseignants, construction des amphithéâtres...), le nouveau système profitera sans doute à la fois aux étudiants, aux parents, aux enseignants, aux entreprises et aux pays africains en général (...) » (enseignant, Université de Dschang).

Pour ces personnes ressource, le système LMD se présente comme un cadre académique idoine. Il est une « mutation historique », une réelle nécessité pour la redynamisation et la professionnalisation de l'Enseignement Supérieur africain en général. Cette perception positive du modèle LMD est partagée par bien d'enseignants interrogés, qui pensent qu'il peut être un point d'appui pour un nouveau décollage des universités camerounaises et africaines. Certains responsables (Doyens de facultés, Chefs de départements...) parlent même d'une « chance », d'une « opportunité » pour assurer la réforme et la redynamisation du système universitaire camerounais.

Pour les étudiants, alors que la majorité reste incapable de donner une argumentation intéressante du système LMD, seuls quelques uns, plus éveillés, disent comprendre ce nouveau modèle et y trouver leur intérêt. Pour un échantillon de 30 étudiants rencontrés (tous les niveaux confondus), 20 enquêtés se sont montrés incapables de donner une argumentation juste et acceptable du nouveau

système. A titre indicatif, l'on peut retenir les propos de cet étudiant de l'Université de Dschang:

« Depuis cette année, on parle du système LMD. (...) Mais je ne peux pas vraiment vous expliquer les orientations fondamentales du LMD. Les autorités nous disent que les étudiants auront beaucoup de facilités pour leurs études. Nous espérons effectivement que les choses vont changer favorablement (...) ».

Aucun des étudiants interrogés n'a été capable ni de rattacher le système LMD à son origine ou à son contexte historique, ni même de donner ses orientations de fond. Ils savent globalement que désormais à l'Université, on parle de trois diplômes à savoir la Licence, le Master et le Doctorat. Mais, ils sont incapables de donner des précisions suffisantes sur les mutations qu'apporte le modèle LMD dans leur cursus universitaire. Seuls quelques-uns y trouvent et manifestent leur intérêt.

« Dans le nouveau système LMD, je sais que les étudiants ont la possibilité d'obtenir de grands diplômes au bout d'un parcours que je trouve bien court. Au bout de 8 années d'études universitaires seulement, vous pouvez avoir le Doctorat. Donc, si vous entrez à l'université à 15 ans comme certains jeunes, à 23 ans vous êtes Docteur. Pour moi, je trouve cela assez intéressant (...) » (étudiant, Université de Yaoundé I).

À côté de ces multiples points positifs soulevés par certains informateurs, d'autres se montrent plus prudents ou passifs et émettent plutôt des craintes et des réserves vis-à-vis de la nouvelle réforme.

« Les universités africaines sont en train d'embrasser le système LMD sous le prétexte de la mondialisation de l'Enseignement supérieur mais qu'est-ce que nous avons fait pour nous préparer et pour préparer nos étudiants ? C'est encore un système de dépendance continue dans lequel nous engageons nos universités (...) » (enseignant, Université de Yaoundé I).

« Les enjeux du système LMD sont très importants mais il faut d'abord que nos universités se dotent des moyens nécessaires pour créer un environnement universitaire favorable. Sinon, nous risquons de nous engager sur une voie encore plus difficile (...) » (enseignant, Université de Dschang).

« C'est difficile, notre système LMD, nous faisons un Master recherche et non un Master professionnel. C'est déplorables, il n'y a pas de stage en entreprise, il n'y a pas d'infrastructures pour des travaux pratiques, c'est bien difficile » (étudiant, Université de Dschang).

« Avec les facilités supposées du LMD, le Cameroun devra connaître rapidement un "boom" de diplômés de niveau Master et Doctorat qu'il sera encore plus difficile d'absorber par un contexte social d'emploi limité et précaire. Cette généralisation des diplômés de haut niveau sera susceptible de créer des malaises sociaux, si l'on sait que dans le contexte de formation LMD, les jeunes étudiants sont nourris de grands espoirs professionnels » (enseignant, Université de Yaoundé I).

Les craintes de ces universitaires sont réelles et pertinentes. Elles rejoignent la principale hypothèse du présent travail qui repose sur l'adoption « prématurée » du système LMD par les universités de la sous-région Afrique centrale.

C'est vrai que les cadres universitaires camerounais parlent de « chance », de « porte de sortie » ou de « solution de sauvetage » mais les obstacles susceptibles d'entraver ce projet restent visibles. L'on peut comprendre pourquoi ces responsables tiennent à l'adoption du système LMD quelles que soient les mauvaises conditions d'appropriation. C'est un projet dont l'enjeu est devenu politique et qui relève désormais de la volonté du « Père de la nation ». Celui-ci a prescrit le démarrage effectif du projet LMD dans son discours à la nation le 10 février 2007, veille de la fête de la jeunesse. Ce démarrage du système LMD s'inscrit dans une logique de restructuration globale où « il faut transformer radicalement l'image de l'Enseignement supérieur » (Paul Biya, message à la jeunesse, 10 février 2007).

Il est donc clair que les responsables des universités camerounaises feront abstraction aux dysfonctionnements criards de leur environnement de recherche pour commenter le système LMD comme une « chance » ou « une porte de sortie ». Il s'agit avant tout d'un jeu ou d'une adhésion politique et idéologique. Sinon, comment parler de « chance » dans un contexte où les étudiants, premiers bénéficiaires du système LMD, ne maîtrisent même pas ses logiques et ses contraintes. N'ayant pas encore intériorisé (faute de forums et de séminaires d'imprégnation sérieux) la philosophie et les principes de ce « projet désincarné », beaucoup d'étudiants comptent « faire avec » c'est-à-dire s'adapter au processus. Dans une position de minorité sociologique, les étudiants n'ont que deux possibilités, se soumettre aux exigences du système LMD ou subir une élimination académique. C'est vrai qu'on a eu des cas où les étudiants ont développé des ripostes ouvertes<sup>3</sup> (grèves, pétitions...) mais, dans un environnement sociopolitique peu favorable, leur marge de manœuvre est généralement limitée et les expose plutôt à des répressions ou à des massacres.

### **Une adoption prématurée du système LMD dans les universités du Cameroun**

La présente réflexion est partie de la précarité des universités camerounaises pour s'interroger sur la faisabilité et la fiabilité de l'adoption du projet LMD. Malgré la volonté politique traduite par de multiples circulaires ministérielles, il ressort des différents constats de terrain une véritable inadéquation ou incompatibilité entre l'état des universités et les exigences du système LMD. En réalité, comment va-t-on appliquer le modèle LMD dans un contexte universitaire camerounais où les installations infrastructurelles sont totalement insuffisantes et précaires ? Où les enseignants qualifiés constituent une « denrée » rare ? Comment va-t-on assurer la mobilité interuniversitaire d'un nombre pléthorique d'étudiants non boursiers ? Comment va-t-on convaincre les collègues des universités européennes et américaines de venir officier dans un environnement universitaire embrigadé par une domination des pouvoirs en place, où les libertés académiques sont simplement bafouées ? La science, pour s'éclorer, a besoin d'une situation de liberté et de paix. Il ne saurait évidemment avoir meilleure production des connaissances par des esprits et des corps « enchaînés », oeuvrant dans des institutions dépourvues d'autonomie, dans un environnement où les « libertés académiques » et les « franchises universitaires » restent non organisées ou contrôlées par un État prédateur (Mangu 2005 ; Niang 2005).

Ces préoccupations et ces interrogations analytiques ne sont pas exhaustives. Elles peuvent être largement développées. Elles permettent surtout de réfléchir et de comprendre que les enjeux importants du modèle LMD tels que voulu à Bologne ne sont pas encore à la portée des universités du Cameroun. Peut-être que les universités émergentes de l'Afrique du Nord ou de l'Afrique du Sud, par le fait que ces pays sont sur le chemin du développement, peuvent relever le défi ; mais, les universités de la sous-région Afrique centrale ou du Cameroun précisément, se situent encore au « creux de la vague pour ce qui est de l'existence de ressources en matière grise » (Niang 2005:78). Dans ce contexte de précarité, une mauvaise appropriation du modèle LMD peut plutôt avoir des effets pervers significatifs sur nos universités.

### **Vers un assujettissement continu de l'Enseignement supérieur africain ?**

L'appropriation du modèle LMD s'annonce bien difficile pour des universités « mal préparées ». Au Cameroun, le Master 1 introduit dans l'année académique (2007-2008) pose déjà pas mal de problèmes. Des étudiants ayant obtenu une licence dans l'ancien régime avec le système des unités de valeurs, ont été reversés dans le nouveau système, sans avoir bénéficié des mesures transitoires nécessaires. À l'Université de Dschang, le département de Géographie, en

partenariat avec l'Université de Toulouse Le Mirail (France), avait embrassé le système LMD depuis 2004. Il a délivré depuis l'année (2006-2007) les premiers diplômes de Master 2. Mais, il s'agit là encore d'un programme de Master approximatif où les étudiants n'ont véritablement pas bénéficié des importants atouts du modèle LMD. Les observations font comprendre en réalité que les universités camerounaises connaissent et connaîtront encore une difficile appropriation du modèle LMD. C'est vrai qu'il ne s'agit pas de faire une copie servile de ce modèle exogène mais, l'on doit reconnaître qu'on n'admettra pas aussi que les universités du Sud en général fassent une sorte de « bricolage » qu'elles qualifieraient faussement de système LMD. Un arrimage honnête au processus de Bologne exige une prise en compte de ses grands traits, de ses contraintes et de son originalité.

Un « bricolage » ou une mauvaise appropriation du système LMD dans les universités africaines en général peut avoir pour incidence la médiocrité de la formation et de la production scientifique. Les étudiants qui, dans un contexte de pauvreté, n'auront pas de bourses pour une réelle possibilité de mobilité, obtiendront des diplômes de Master ou de Doctorat qui seront loin des codes originaux du système LMD. Ce processus international a ses logiques, ses principes et son idéologie. Si les universités du Centre ont des ressources suffisantes pour piloter ce système dans toutes ses composantes (professionnalisation de la formation, mobilité des universitaires, capacité réelle d'excellence...), les universités de la Périphérie se retrouvent encore dans une position de précarité et de dépendance.

Les universités du Sud, incapables de s'approprier efficacement le LMD, produiront des diplômes approximatifs, « illisibles » et discutables dans le champ international. Ceci augmentera davantage la fracture scientifique déjà existante entre le Sud et le Nord. Avec des diplômes discutables, les jeunes africains se trouveront encore dans une situation de dépendance continue face aux divers choix stratégiques et aux grands défis politiques, économiques, sociaux et culturels qui interpellent la communauté internationale. Il s'agira d'un véritable assujettissement de nos universités africaines.

### **Conclusion**

Si le système LMD apparaît aujourd'hui comme un passage pour l'internationalisation et la globalisation de l'Enseignement supérieur, il faut cependant noter que son adoption se fait à des vitesses contradictoires et fragmentées. De nombreux pays africains comme le Cameroun, qui trouvent dans ce processus de Bologne une stratégie de « sauvetage » pour leur Enseignement supérieur défectueux, ne partent pas très favoris. C'est vrai qu'il faut éviter l'afropessimisme et s'empêcher de dire que l'ES camerounais est encore « mal

parti » mais, l'on peut tout au moins être réaliste et soutenir que les exigences du processus de Bologne apparaissent incompatibles avec la situation critique de l'ES au Cameroun.

Peut-être allons-nous bafouer les logiques originales et originelles du modèle LMD, ceci pour construire un système LMD propre et adapté aux mauvaises conditions de l'académie camerounaise. Si tel est le cas, devons-nous donc encore parler du système LMD ? Ou alors d'un « bricolage » du système LMD ? Ce système présente des atouts réels, ses enjeux sont multiples et ont été démontrés mais, son adoption par les universités du Cameroun semble bien « prématurée ». Dans un environnement universitaire éclaté, dénué et dominé par la faiblesse des infrastructures, une mauvaise appropriation de ce modèle exogène peut aboutir plutôt à un assujettissement et à un affaiblissement de l'ES camerounais et africain. Globalement, une adoption efficace du système LMD doit être précédée d'une indispensable « purification académique<sup>4</sup> ».

### Notes

- 1 Depuis l'avènement de la crise économique des années 90, l'État a supprimé la bourse des étudiants. Aujourd'hui ceux-ci doivent au contraire s'acquitter des « droits universitaires » qui s'élèvent à 50 000 F CFA. Pour se procurer ces « droits », beaucoup sont obligés d'exercer au sein du campus de petits métiers (photocopie, photographie, restaurant, call box...) parallèles aux études. Nous avons rencontré des étudiants en cycle de recherche, qui n'ont pas toujours une réelle possibilité financière (300 F CFA) pour surfer à Internet ne serait-ce qu'une heure chaque jour.
- 2 Le coût de la formation dans l'enseignement supérieur privé est très élevé par rapport au coût normal de la formation supérieure au Cameroun. Alors que les frais de scolarité annuels s'élèvent à 50 000 F CFA dans les universités publiques, dans les instituts supérieurs privés, le candidat débourse des frais de scolarité compris entre 600 000 F CFA et 1 500 000 F CFA en fonction de la filière professionnelle choisie. Pour une formation par exemple dans une filière de médecine ou de pharmacie à l'Université des Montagnes, le candidat doit déboursier 1 000 000 de F CFA chaque année.
- 3 Au cours du mois de juin 2008, le *Cameroon Universities News (CAMUNE)*, bimensuel d'informations et de réflexions des étudiants de l'Université de Yaoundé I, a publié dans son n° 00, un dossier important titré « LMD 6 mois après... Entre peurs, rumeurs et inquiétudes ». Bien que ce bimensuel ait une crédibilité scientifique limitée, il faisait néanmoins ressortir à grands traits, les doutes et les inquiétudes des anciens étudiants de maîtrise, DEA et DESS qui ne sont pas toujours suffisamment renseignés sur les mesures transitoires auxquelles ils doivent faire face.
- 4 La « purification académique » implique ici tout ce qu'il faut pour une appropriation efficace du système LMD. Nous y mettons l'équipement des laboratoires et des bibliothèques, l'ouverture des centres multimédias, l'octroi des bourses aux étudiants, l'amélioration des salaires des enseignants, la construction des amphithéâtres, la facilitation des écoles doctorales...

## Références

- Aka Kouame., 2002, « Exode des compétences et développement des capacités : quelques réflexions à partir du cas camerounais », *Mots pluriels*, n° 20 février 2002. ([http://www.arts.uwa.edu.au/Mots\\_pluriels/MP2002ag.html](http://www.arts.uwa.edu.au/Mots_pluriels/MP2002ag.html)).
- Akam, N. et Ducasse, R., 2002, *Quelle université pour l'Afrique ?* Aquitaine : Éd. MSHA.
- Balandier, G., 1971, *Sens et puissance*, Paris:Quadrige / PUF.
- Bayart, J.-F., 1989, *L'État en Afrique : la politique du ventre*, Paris:Fayard.
- Bayart, J.-F. et al., ed., 1999, *La criminalisation de l'État en Afrique*, Paris : Éditions Complexes.
- Cameroon Universities News* n°00 juin 2008, *Bimensuel d'informations et de réflexions des universités*.
- Coleman, J. et Court, D., 1993, *University Development in the Third World, the Rockefeller Foundation Experience*, New York: Pergamon Press.
- Diouf, M. et Mamdani, M., ed., 1994, *Liberté académique en Afrique*, Dakar : CODESRIA et Paris : Karthala.
- Djiffack, A., 2002, « Exil et identité : L'Afrique sous la coupe réglée de l'occident », *Mots pluriels*, n° 20 février 2002. ([http://www.arts.uwa.edu.au/Mots\\_pluriels/MP2002ag.html](http://www.arts.uwa.edu.au/Mots_pluriels/MP2002ag.html)).
- Idiata, F. D., 2006, *L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat), le cas du Gabon*, Études africaines, Éducation Afrique noire Gabon.
- Tcheuyap, A., 2002, « Requiem pour le développement ? Migrations des compétences et responsabilités », *Mots pluriels*, n° 20 février 2002. ([http://www.arts.uwa.edu.au/Mots\\_pluriels/MP2002ag.html](http://www.arts.uwa.edu.au/Mots_pluriels/MP2002ag.html)).
- Tsafack Nanfosso, R., 2006, « La dynamique de l'enseignement supérieur privé au Cameroun », *Journal of Higher Education in Africa* vol. 4, n° 2, CODESRIA, pp. 99-122.
- Ziegler, J., 1980, *Retournez les fusils*, Paris:Seuil.



---

## Globalization, the Bologna Process and African Universities: Limits and Contradictions of Market-oriented Higher Education Reforms

Isaac N. Obasi\* & Akinpelu O. Olutayo\*\*

---

### Abstract

One of the greatest challenges posed by neo-liberal capitalist globalization is competitiveness. The birth of the Bologna Process in 1999 and the launching of the Erasmus Mundus in 2004 were serious attempts by Europe to make its higher education one of the most competitive systems in the world. Both initiatives were aimed at enhancing the compatibility and comparability of European higher education among its members as well as its attractiveness to other regions of the world. The implementation of the Bologna Process has, however, exposed the limits and contradictions of market-oriented higher education reforms. The experience of Europe has shown that neo-liberal higher education reforms under globalization can be manipulated as dictated by the exigencies of national interests. Europe has declared higher education a public good to be made equally accessible to all and to remain a public responsibility. This paper contends that Africa has a lot to learn from the implementation of the Bologna Process. Furthermore, the paper raises policy concerns about the implications of the implementation of the Erasmus Mundus so far from 2004 to 2008, as some evidence suggests that the students benefiting from the Erasmus Mundus programme may end up being part of the brain drain rather than brain gain for Africa. This would therefore hinder rather than promote African development, which the programme ostensibly aims at achieving. Consequently, the paper recommends that policy-makers in Africa should be wary of attempts to use the Bologna Process and the Erasmus Mundus programme as a subtle and new launching pad promoting the brain drain in Africa.

---

\* Coordinator, MPA & Master of Arts in Politics & International Relations Programmes, Department of Political and Administrative Studies, University of Botswana, Gaborone, Southern Africa

\*\* Visiting Scholar, Department of Sociology, University of Botswana, Gaborone, Southern Africa

The paper also calls on Africa political leaders to uphold the Accra Declaration on GATS and the Internationalization of Higher Education in Africa (2004), a policy that would greatly help to check the excesses of neo-liberal higher education reforms under globalization.

### **Résumé**

Un des plus grands défis posés par la mondialisation néolibérale capitaliste est la compétitivité. La naissance du processus de Bologne en 1999 et le lancement du programme Erasmus Mundus en 2004 ont été de sérieuses tentatives par l'Europe de faire de l'enseignement supérieur l'un des systèmes les plus compétitifs au monde. Ces deux initiatives visent à renforcer la compatibilité et la comparabilité de l'enseignement supérieur européen parmi ses membres, ainsi que son attrait pour les autres régions du monde. La mise en œuvre du processus de Bologne a toutefois exposé les limites et les contradictions des réformes de l'enseignement supérieur axées sur le marché. L'expérience de l'Europe a montré que les réformes néolibérales de l'enseignement supérieur en vertu de la mondialisation peuvent être manipulées comme dicté par les exigences des intérêts nationaux. L'Europe a déclaré l'enseignement supérieur comme un bien public devant être équitablement accessible à tous et relever de la responsabilité publique. Cet article soutient que l'Afrique a beaucoup à apprendre de la mise en œuvre du processus de Bologne. Par ailleurs, l'article soulève des préoccupations politiques au sujet des implications à ce jour de la mise en œuvre du programme Erasmus Mundus de 2004 à 2008, comme certains éléments probants semblent indiquer que les étudiants bénéficiant de ce programme peuvent à terme faire partie de la fuite des cerveaux africains plutôt que de servir l'Afrique. Cela donc entraverait, plutôt que de promouvoir, le développement de l'Afrique, ce qui est apparemment l'objectif que le programme vise à atteindre. Par conséquent, cet article recommande que les décideurs politiques de l'Afrique doivent se laisser des tentatives d'utilisation du processus de Bologne et du programme Erasmus Mundus qui sont un nouveau tremplin subtile promouvant la fuite des cerveaux africains. Il appelle aussi les dirigeants politiques de l'Afrique à faire respecter la Déclaration d'Accra sur l'AGCS et l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Afrique (2004), une politique qui permettrait grandement de contrôler les excès des réformes néolibérales de l'enseignement supérieur en vertu de la mondialisation.

### **Introduction**

Since the birth of modern universities in Europe and North America, Africa has remained essentially a consumer rather than a creator of knowledge. Universities in Africa have hardly been at the forefront of any reforms in the knowledge production process, as much of the changes taking place in them have trailed behind those in Europe and North America. One good illustrative case is globalization and its concomitant market-led reforms in higher education, which

has had its main driving impetus and motive from Europe and North America. And, as usual, developments in African higher education have remained essentially reactive than proactive. With particular respect to Europe, the Bologna Process and globalization constitute one of such driving forces impacting currently on African higher education.

Knowledge-based competition towards the end of the twentieth century has come to world focus with increasing globalization. This was engendered by the realization of the contributions of higher education to the productivity, competitiveness and economic growth of nations (Bloom, Canning & Chan 2006a). From the '*Magna Charta Universitatum*' in 1085, through the Lisbon Recognition Convention (1997), *Sorbonne Declaration* in 1998, and to the birth of the *Bologna Process* in 1999, and the launching of the *Erasmus Mundus* in 2004, Europe has for the past two decades been taking measures to create the most competitive higher education area globally in a bid to maximize the opportunities of globalization and minimize its challenges.

The 19 June 1999 Joint Declaration of the European Ministers of Education (otherwise known as *the Bologna Declaration* and more commonly called *the Bologna Process*) was primarily aimed at establishing an European area of higher education by the year 2010, as a key way to promoting citizen mobility and employability and the Continent's overall development (see Bologna Declaration 1999). It was also driven by the need to achieve greater compatibility and comparability of the systems of higher education within the European area. And more importantly, it was aimed at increasing the international competitiveness of the European system of higher education by promoting its higher education worldwide (Bologna Declaration 1999).

But in spite of the neo-liberal orientation of the Bologna Process, the 2001 Prague meeting of the European Ministers of Education declared higher education a **public good**, which should remain a **public responsibility**. This 'social dimension' of the Bologna Process (i.e., conception of higher education as a public good in this era of neo-liberal globalization) appears to us to expose the limits, contradictions and hypocrisy that usually underpin neo-liberal capitalist globalization, especially in their application to African countries. In particular, for example, the acceptance of the social dimension of higher education runs counter to the logic of listing of higher education as a tradable commodity under the General Agreement on Trade in Services (GATS) of the World Trade Organization (WTO). Yet the listing of higher education as a tradable commodity is a brainchild of the West.

The implementation of the Bologna Process so far has raised a major challenge to African universities, particularly with respect to how Africa will relate with an established European higher education area after 2010. This challenge

is a critical policy issue, which our article seeks to examine through the following questions. First, what were the measures already taken at the African-wide level before the Bologna Declaration, that are consistent with the Bologna Process and how successful were such measures? Secondly, what are the measures that Africa is adopting at the continental-wide level to respond to the challenges of the Bologna Process? And thirdly, what are the lessons that African governments and universities need to learn from the Bologna Process?

In responding to these questions, the rest of this paper is divided into five sections. The first discusses the neo-liberal roots of globalization while the second examines the emergence of the Bologna Process. The third section discusses among others measures taken at the African-wide level to align its universities to the Bologna Process, while the fourth section focuses on an empirical analysis and discussion on Africa's participation in the Erasmus Mundus programme. This section also discusses the lessons that African universities can learn from the European experience under the Bologna Process. And finally, the last section presents our conclusion and recommendations.

### **The Neo-liberal Roots of Globalization**

The term globalization came into common usage in the early 1990s, following the decline of Marxism, the end of the Cold War and the collapse of the Soviet Union (Kurth 2001). As Kurth rightly observes, the combination of these three factors meant the absence of 'any formidable ideological and political competitor to liberal democracy and the free market'. The end of the Socialist or Second World, he further said, meant that the Capitalist or First World could expand across the entire globe, hence 'globalization'. And also in the 1990s, he pointed out, 'new information technologies reached the critical mass where they became an entire information economy'.

Globalization refers to 'the growing interdependence and interconnectedness of the modern world through increased flows of goods, services, capital, people and information. The process is driven by technological advances and reductions in the costs of international transactions, which spread technology and ideas, raise the share of trade in the world production and increase the mobility of capital' (DfID 2000). Hence, according to Stiglitz (2003), globalization is 'the closer integration of the countries and peoples of the world, which has been brought about by the enormous reduction of costs of transportation and communication, and the breaking down of artificial barriers to the flows of goods, services, capital, knowledge, and (to a lesser extent) people across borders'.

Globalization has come to be closely associated with neo-liberal capitalism, which is characterized *inter alia* by (a) the rule by the market; (b) privatization of state industries and services; (c) trade and agricultural liberalization; (d) cutting

public expenditure for social services as well as their marketization and elimination of the concept of the public good, (e) deregulation, including the labour market as well as 'flexibilization' of the wage relations; and (f) educational reforms geared to job training rather than to citizenship-building (Martinez and Garcia 2000; Santos 2001). Neo-liberalism is traceable to what Williamson (1990) termed the 'Washington Consensus', a phrase he first coined to refer to a summary of the lowest common denominator of policy advice addressed by the Washington-based institutions (including the World Bank) to Latin American countries as of 1989. But as Williamson later came to observe, the phrase *Washington Consensus* has come to mean neo-liberal or market-fundamentalist policies (Williamson 2000). The subsequent championing of the Washington Consensus by the Bretton Woods institutions and the World Trade Organizations (WTO) has ushered in a new era of capitalist globalization where educational services are being redefined as marketable commodities.

### **Globalization: A Driving Force of the Bologna Process**

#### ***The Early Impetus and 'Basements' of the Bologna Process***

One of the greatest challenges posed by capitalist globalization is competitiveness. In a highly competitive global market, the threat to organizational and national survival is real and daunting. This point was fully appreciated in 1988 in the Magna Charta Universitatum (Magna Charta Observatory 1988) and in 1998 in the Sorbonne Declaration in Paris (Sorbonne Declaration, 1998). Consequently, in June 1999, a more transformatory step was taken when 29 European Ministers of Education met in Bologna (Italy) and signed 'The Bologna Declaration' whose major purpose was the creation of European Higher Education Area by the year 2010. The Declaration has come to be widely known as a 'Process' given the evolutionary importance attached to its implementation.

One of the pillars of the Bologna Process is the Erasmus Mundus programme. This is 'a cooperation and mobility programme in the field of higher education promoting the European Union as a center of excellence in learning around the world' (EUROPA 2007a). It also encourages the mobility of students and scholars from Third World countries into Europe and fosters structured cooperation with Third World countries' higher education institutions (Director General 2007).

#### ***Main Features of the European Credit Transfer System (ECTS)***

The ECTS, a major outcome of the Bologna process, is a tool for promoting comparability, harmonization and compatibility of European higher education systems. The ultimate goal of the ECTS is to promote the transferability and mobility of staff and students among European countries that are signatories to

the Bologna Process, and between European countries and other countries classified as a *Third Country* in the Bologna Process. Essentially, the 'ECTS is a credit system based on a definition of what constitutes a full-time academic course load, reflecting the quality of work each course requires of a student in relation to the total quality of work required to complete a full year of academic study at a particular institution. Credits are assigned to all academic work (lectures, laboratory work, seminars, examinations, private study and theses) that comprises an integral part of the program of study' (Clark 2005; WES Staff Members 1999). In specific terms, the ECTS requires that (a) each course is assigned a certain number of credits, with one credit representing 25–30 student study hours; (b) 60 credits represent the workload of one year of full-time study; (c) 30 credits are given for a semester and 20 credits for a trimester; (d) 60 credits stand for an average annual workload of around 1,500 hours, which corresponds to around 25 student work hours per credit or 1,800 hours for 30 student work hours per credit; (e) a bachelor's degree consists of 180 to 240 credits, while a master's degree has additional 60 or 120 credits (for one or two years of work) for a total of 300 credits (Clark 2005; WES Staff Members 1999). The doctorate degree is essentially defined as a research degree and there is no ECTS range of credit specified for it.

***The Social Dimension of the Bologna Process: Higher Education as a Public Good***

Of the four meetings of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education held in the cities of Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) and London (2007), all of which now shaped the Process, it is the Prague meeting that is of special interest to us here. It was at the Prague meeting that the ministers adopted 'the idea that higher education should be considered a public good and is and will remain a public responsibility' (Prague Communiqué 2001). The ministers' adoption is attributed to protests from academics and students, notably in France. It is important to note that the inclusion of a 'social dimension' marked a turning point in the neo-liberal character of the Bologna Process.

The controversial question of whether higher education should be considered a public or private good has been a big issue over the years. Singh (2001) argued that higher education should be a public good. According to him, higher education has 'multi-purpose' functions and its responsiveness to the economy is only one aspect of a broader conception of responsiveness. The public good function is no less important, as higher education should be socially responsive and be linked to an emancipatory and broad-based social and political agenda (Singh 2001). Consequently, the acceptance and inclusion of this social dimension in the Bologna Process was a turning point, since it was origi-

nally driven by the forces of new liberal capitalist globalization. The next section examines Africa's continental efforts at harmonizing its higher education systems.

### **Africa's Continental Efforts at Harmonization of its Higher Education**

As we pointed out earlier, the implementation of the Bologna Process so far raises a major challenge to African universities, particularly with respect to how Africa will relate to an established European higher education area after 2010. This section therefore identifies and discusses the measures already taken at the African-wide level before and after the Bologna Declaration, as well as the measures currently being adopted to respond to the challenges of the Bologna Process.

#### **The Arusha Convention (1981): Africa's Pre-Bologna Process Efforts at Harmonization of its Higher Education**

Europe, writes Mohamedbhai (2007a), is not the first region to have felt the need for harmonization of its higher education system in order to encourage mobility of students and staff. Such harmonization, Mohamedbhai pointed out, has been discussed in Africa for decades. However, Europe is the first region to have done something seriously about it and has achieved remarkable results. Africa's serious efforts at harmonization of its higher education started with the adoption of the *Arusha Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education in Africa* in Arusha, Tanzania on 5 December 1981. Known as the 'Regional Convention on the Recognition of Studies, Certificates, Diplomas, Degrees and Other Academic Qualifications in Higher Education in African States', the *Arusha Convention* (as it is popularly known) is Africa's foundation stone for the harmonization of its higher education, 'with a view to promoting regional cooperation through the academic mobility of lecturers and students' (Commonwealth of Learning 2008). The Convention has three implementation layers. The first is at the national level through national commissions for recognition of studies and degrees. The second is at the sub-regional level through such bodies like the Africa and Malagasy Council for Higher Education (CAMES), the SADC etc. And the third is at the regional level through the Regional Committee, which has had many ordinary sessions. But how far has Africa gone in achieving the provisions of the Arusha Convention?

As important as this Convention is, after well over a decade when it was adopted, only 19 African countries had signed it (Parsuramen 2003) with the number increasing marginally to 20 in May 2007 out of 53 African countries (Mohamedbhai 2007b). The slow process of ratification appears understandable as the French version of the document only came after the 2003 amendment.

It does appear that historically the major driving force of the Arusha Convention were universities from the Anglophone countries, which incidentally have had a long history of operating the three-circle system (namely Licence, Master's and Doctorate), a structure that is already consistent with the Bologna Process (Mohamedbhai 2007a).

***Arusha Convention 2003 and 2006 Amendments: Africa's Harmonization Efforts Towards the Bologna Process***

The efforts to amend the Arusha Convention (1981) had two major external influences that came before the Bologna Process. The first is the Lisbon Recognition Convention (1997) (see Working Group 2006; see also Lisbon Recognition Convention 1997). The second was the World Conference on Higher Education (WCHE) (1998), whose declaration on the recognition of qualifications as well as on the 'accreditation and quality assurance for the purpose of widening access to quality higher education in the context of globalization' were notable (UNESCO Nariobi Communiqué 2006).

During the eighth biennial Regional Committee meeting in 2003, some amendments were approved and the decision was taken to translate the document into French and forward both the English and French versions to the African Higher Education Ministerial Meeting for approval (Mohamedbhai 2007b). The 2003 proposed amendments took into account of the experience of European countries under the Lisbon Convention. However, the Bologna Declaration greatly influenced the direction of the 2006 amendment of the Arusha Convention. The 2006 amendments focused on a number of issues including a reflection on external developments like the Bologna Process (Mohamedbhai 2007b).

It is noteworthy to observe that the ground for a smooth amendment was prepared at an *International Conference on Accreditation, Quality Assurance and Recognition of Qualifications in Higher Education in Africa* held in Nairobi, Kenya in February 2006 under the auspices of UNECSO. One of the recommendations of the conference under the category of what it called *Framework for Priority Action* was that based on the strength of the merit of the Bologna Process, the model should be adopted by the African region, as Africa would benefit from the adoption of the model especially in fostering regional collaboration in the three critical areas of accreditation, quality assurance and recognition of qualifications (UNESCO Nariobi Communiqué 2006). All these provided the background for the long awaited role of the African Union (AU) on the question of the harmonization of higher education in Africa.

***The African Union, Arusha Convention and the Bologna Process***

If the Arusha Convention is Africa's bridge for effective and fruitful collaboration with the rest of the world, particularly the European Higher Education Area after 2010, then its slow ratification process constitutes a major obstacle. At the meeting of the Heads of State and Government of the African Union in Khartoum in January 2006, education was recognized as a critical factor in achieving the mission of the AU. Consequently, the Heads of State and Government declared 2006–2015 as the Second Decade of Education for Africa and adopted a Plan of Action for achieving its goals. According to Njenge (2007), higher education and the revitalization of African universities are priorities in the Plan of Action.

One concrete measure by the AU to implement its Plan of Action was the adoption of a Higher Education Programme (HEP) Harmonization Strategy for Africa. In furtherance of this, the AU signed a Memorandum of Agreement with the Association of African Universities (AAU) to serve as a lead implementing agency on its behalf. Consequently, the AU Commission in association with the AAU 'embarked on a process of promoting quality assurance and developing a framework for harmonizing Higher Education Programme in Africa'. And thereafter, the AU 'appointed Neil Butcher as a consultant to assist in the development of a framework for the Harmonization of higher education programmes, and development of a quality Rating Mechanism for African Higher Education (Njenge 2007). The AU's initiative marked the beginning of continental-wide coordinated efforts on the harmonization of African higher education necessary for effective and fruitful relations with the envisaged European Higher Education Area after 2010.

The AU's Commission's draft version of the harmonization strategy for Africa is based on four key principles (Butcher 2007a). These are: (a) ensuring that harmonization processes focus specifically on solving African problems, but drawing appropriately from international experiences; (b) building explicitly on work being done already by key agencies such as the Regional Economic Communities (RECs), UNESCO, CAMES, and many others; (c) using RECs as the key vehicles to coordinate harmonization efforts, rather than assuming central coordination (but ensuring that the AU Commission and AAU play a key role in aligning these regional processes); and (d) placing the initial focus strongly on building national capacity to set up and run national quality accreditation and assurance agencies and ensuring that these agencies are able to share information about higher education programmes in a transparent and common fashion. The purpose of the harmonization is to 'establish harmonized higher education systems across Africa, while strengthening the capacity of higher education institutions to meet the tertiary education needs of African countries' (African Union 2008; Butcher 2007b).

The combined role of UNESCO and the AU in the harmonization process has generated the much-needed momentum at the sub-regional levels towards bridging the existing gaps between the Anglophone and Francophone countries. One notable action at the sub-regional level is the Licence/Master/Doctorate (LMD) Reform plan being carried out by the Council of Ministers of the Francophone West African Economic and Monetary Union (UEAMO). The LMD Reform plans to facilitate comparability of academic programmes and mutual recognition of degrees between the Francophone and Anglophone countries beyond. It also aims at establishing 'a semester system, a credit transfer system, a diploma supplement providing information on a learner's academic records, national quality assurance mechanisms, and a regional monitoring system to ensure effectiveness and coherence in the process of transition to the new degree structure' (UNESCO Bamako Cluster Office 2008).

#### ***Challenges of the AU-driven Harmonization Process***

This article adopts the view that harmonization of African higher education is desirable and long overdue. The involvement of the AU Commission in the harmonization processes has greatly boosted efforts at implementing the Arusha Convention by giving it a stronger political voice on a wider continental platform. This involvement has generated a number of positive developments. One example is the AU Higher Education Programme (HEP) Harmonization Strategy Discussion List, which has greatly widened the network of discussion activities towards the harmonization exercise. Some of the key issues raised by discussants relate to whether the adoption of a supranational approach on the harmonization exercise was the right strategy as against the adoption of a national (bottom-up) strategy. Discussants appear resolved to move ahead through the blending of both strategies in achieving the desired results.

However, there are a plethora of challenges along the way of achieving this laudable goal. The low number of signatories (fewer than half of Africa's 53 countries) to the Arusha Convention is a major challenge that needs to be addressed if the harmonization process is to succeed in the near future. Secondly, the absence of National Commission for Higher Education in many African countries is another serious obstacle. In the absence of strong regulatory agency, it would be very difficult for African countries to regulate private higher and cross-border education providers in this era of globalization. It is important to note that accreditation and quality assurance are at the heart of the Bologna Process.

### **Analysis and Discussion**

The preceding historical and descriptive review demonstrates without doubt that Africa is making efforts to harmonize its higher education area as a necessary precondition for collaborating with Europe under the Bologna Process. The review, however, raises fundamental questions as to the type of collaboration that is in the best interest of Africa, a matter that touches on the way Africa should run its higher education system in this era of globalization. The second issue that needs to be addressed is whether African universities should operate strictly under the forces and rules of neo-liberal capitalist globalization or whether the forces of the market should be moderated by declaring higher education as a public good following Europe's example under the Bologna Process. The discussion uses Africa's participation in the Erasmus Mundus as an empirical point of departure.

#### ***Africa as a Third-Country in the Bologna Process***

One of the driving motives of the Bologna Process is to increase the international competitiveness of the European system of higher education. The launching of the Erasmus Mundus programme in 2004 was one of the measures adopted towards achieving this primary objective. The countries that are in relationship with Europe under the Erasmus Mundus are classified as Third-Countries, and Africa has been part of this programme since it commenced. But how has Africa fared under this programme? Will the programme ultimately benefit Africa? This section examines how African countries have fared in the Erasmus Mundus Third-Country programme with respect to both students and academics. Given space constraints, we shall present data for the year 2004–05 in Tables 1 and 2, and for 2006–07 (in the Appendixes) for illustrative purposes. In Table 3, the overall data for the four academic years (2004–08) are summarized.

**Table 1: Erasmus Mundus Third-Country students per country, <sup>a</sup> 2004–05 Academic year**

S/NO	Country	No students	S/NO	Country	No students
1	CHINA	12	27	JORDAN	2
2	BRAZIL	11	28	MOROCCO	2
3	RUSSIA	9	29	NEPAL	2
4	INDONESIA	9	30	NIGERIA	2
5	ARGENTINA	5	31	PERU	2
6	INDIA	5	32	PHILIPPINES	2
7	PAKISTAN	5	33	TURKEY <sup>b</sup>	2
8	MEXICO	4	34	BURKINAFASO	1
9	UKRAINE	4	35	CAMEROON	1
10	VENEZUELA	4	36	CHAD	1
11	BANGLADESH	3	37	CHILE	1
12	BELARUS	3	38	COTE D'IVOIRE	1
13	ETHIOPIA	3	39	ECUADOR	1
14	KENYA	3	40	IRAN	1
15	SOUTH KOREA	3	41	LIBYA	1

**Table 1: Erasmus Mundus Third-Country students per country, <sup>a</sup> 2004–05 Academic year (Contd)**

S/NO	Country	No students	S/NO	Country	No students
16	USA	3	42	NAMIBIA	1
17	VIETNAM	3	43	NICARAGUA	1
18	ALBANIA	2	44	SENEGAL	1
19	ALGERIA	2	45	SERBIA MONTENEGRO	1
20	AUSTRALIA	2	46	SINGAPORE	1
21	CANADA	2	47	SOUTH AFRICA	1
22	COLOMBIA	2	48	TAJKISTAN	1
23	GEORGIA	2	49	TANZANIA	1
24	GHANA	2	50	THAILAND	1
25	ISRAEL	2	51	UNITED ARAB EMIRAT	1
26	JAPAN	2	52	ZAMBIA	1
				<b>Total</b>	<b>140</b>

<sup>a</sup> Figures per country are subject to change owing to withdrawal and possible replacements from reserve lists.

<sup>b</sup> Turkish students were considered eligible under the first round but not under the following rounds leading to Turkey obtaining official status as a candidate country.

**Source:** <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/doc/nationality.pdf>.

Table 1 shows that in the 2004–05 academic year, 21 African students from four African countries (Algeria, Ghana, Senegal and South Africa) benefited from the programme out of a total global list of 140 students. In the same year, Table 2 shows that four scholars benefited from the same four countries out of global list of 28 scholars. The selection in 2004–05 academic year represents 15 per cent of students and 14 per cent of scholars of the total applicants to the programme that year (see also EUROPA 2007c).

**Table 2: Erasmus Mundus Third-Country scholars per country, 2004–05 academic year**

1	BRAZIL	6	9	COLOMBIA	1
2	CHINA	3	10	GEORGIA	1
3	RUSSIA	3	11	GHANA	1
4	INDIA	2	12	ISRAEL	1
5	UKRAINE	2	13	KOREA	1
6	USA	2	14	SENEGAL	1
7	ALGERIA	1	15	SOUTH AFRICA	1
8	CANADA	1	16	VIETNAM	1
				<b>Total</b>	<b>28</b>

**Source:** <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/doc/nationality.pdf>

#### *The Overall Picture (2004–08)*

From the 2004–05 to the 2007–08 academic years, a total number of 541 African students and 60 scholars have participated in the Erasmus Mundus mobility programmes (EUROPA 2007c, but figures were calculated by us from various Erasmus Mundus tables for each academic year). In the 2005–06 academic year, 102 African students and 14 scholars from 26 African countries (out of a global list of 808 students and 133 scholars) were selected in the programme. These represent 13 per cent and 11 per cent respectively of the total number of those selected under the programme. Also in the 2005–06 academic year, Asian countries were offered additional 353 spaces under what

**Table 3: Africa's participation as a Third-Country under the Erasmus Mundus Programme (2004–08)**

Academic year	No. of students selected & % in Relation to global list	Global list of students selected	No. of scholars selected & % in relation to global list	Global list of scholars selected	No. of African countries that participate
2004–05	21 (15%)	140	4 (14%)	28	4
2005–06	102 (13%)	808	14 (11%)	133	26
2006–07	135 (18%)	741 (Excluding Asian Window category)	20 (9%)	231	25
2007–08	283 (17%) (including ACP Window category)	1,710	22 (8%)	273	

**Source:** Calculated by the authors from Erasmus Mundus data for the 2004–05 to 2007–08 academic years.

was called the 'Asian Window' with funds specifically earmarked for targeted Asian countries. This means, therefore, that the percentage of Africans that benefited was considerably reduced.

With respect to the 2006–07 academic year, 135 students and 20 scholars from 25 African countries participated from a global list of 741 students and 231 scholars. This represents 18 per cent and 9 per cent respectively of the total list of participants. However, from the additional Asian Window category, 636 students were offered spaces in the 2006–07 academic year, which means that the African figure pales into insignificance in relation to the global figure.

Lastly, during the 2007–08 academic year, a total number of 162 African students and 22 scholars from 35 African countries participated in the programme. Again, under what is called the ACP Window student participation, 121 African students were additionally selected under the programme, thus bringing the total number of African students for that year to 283. But in relation to the global list, Africa's figure of 283 represents only 17 per cent of the total global figure of 1,710 students, which is a marginal decrease from the 2006–07 academic year.

#### *The Implications of Africa's Participation*

Table 3 reveals that students and academic staff from African countries are increasingly participating in the Erasmus Mundus programme. The participating rate may convey different meanings to different people depending on whether one is for or against this cooperative programme. For example, proponents of an effective collaboration between Africa and Europe under the Bologna Process may contend that the rate is low in relation to other regions like Asia, North America and Latin America whose students and scholars are currently dominating in the programmes.

However, critics of the Bologna Process may argue that the Erasmus Mundus programme has imperialistic undertones since it is promoting the profile, visibility and accessibility of the European system of higher education globally. Furthermore, it could be seen as a subtle process of recolonization of some developing countries in Africa, Asia and Latin America as well as a brain drain pipeline. The concerns of critics may be heightened given the fact that (a) the English language is the imperial tongue that dominates the academic industry (Altbach 2007); (b) that the colonial experience of Africa is Europe-based; (c) there is continued domination of financial globalization, being informed by the colonial linkages (Mauro and Ostry 2007), and lastly (d) the drive by the WTO to marketize higher education knowledge.

More importantly, critics may argue that the students benefiting from the programme would end up being part of the brain drain rather than brain gain for Africa, thereby hindering rather than promoting development in Africa. Some

available evidence seems to support these fears. For example, an ongoing survey of African students benefiting from the Erasmus Mundus programme in Sweden revealed that about 98 per cent of the 162 students already surveyed expressed the desire to remain in Europe for more than three years, after completing their studies (Olutayo, work in progress). This preliminary finding raises the fears that many of beneficiaries may be using the opportunities offered by the programme as a launch pad to realize their ultimate desire to migrate to different parts of Europe and North America. This is because some of the respondents claimed that being a cleaner in Europe and North America is better than occupying a top position in Africa. In actual fact, 62 per cent of the respondents were already engaged in one job or the other in Africa, having graduated almost a decade ago. This group considers living abroad as a 'greener pasture', where there is a better standard of living than in Africa. These preliminary findings raise the issue of how the Erasmus Mundus programme would be of ultimate benefit to Africa if the majority of those already participating desire to remain in Europe and not return to Africa. Regardless of these fears, the need to harmonize higher education in Africa in terms of the Bologna Process cannot be over-emphasized. The next section therefore examines the strength and challenges of the ongoing AU-driven harmonization process.

### ***The Bologna Process: Some Lessons for Africa***

Efforts to harmonize African universities along the lines of the Bologna Process raises the crucial question as to the ideological content and direction underpinning the entire reform process. The implementation of the Bologna Process by Europe has exploded the myth that commercialization of higher education is a necessity under neo-liberal capitalist globalization. The declaration of higher education as a public good under the Bologna Process is one of the boldest attempts so far to expose the limits and contradictions of market-led higher education reforms, especially as propagated by the World Bank and IMF in Africa. As Teferra (2005) rightly observed, 'at a time when globalization and its values are running amok, such recognitions from one major global player, as powerful as Europe, is especially important to enhance the suppressed voices of other marginalized forces crying for similar cause'. Yet it is ironic that he notes that the very countries that were imposing the policy of cutting higher education funding to public institutions and cost-sharing measures as well as promoting private institutions in developing countries are themselves providing free higher education to their citizens (Teferra 2005). This raises the need for African leaders to uphold the *Accra Declaration on GATS and the Internationalization of Higher Education in Africa* (2004), as this would greatly help to check the excesses of globalization (Altbach 2001), as

well as restore the fast-collapsing common good in higher education (Altbach 2002). But more importantly, the implementation of the Bologna Process holds positive lessons for Africa towards moderating the excesses of market-led reforms in its higher education.

The conception of higher education by Europe as a public good in this era of neo-liberal capitalist globalization offers the first fundamental lesson for Africa. This is that the liberalization and privatization of higher education does not mean that African governments should abdicate their responsibilities in the funding and regulation of higher education (see Obasi 2007a & b for this and other lessons). As the European Council of Ministers emphasized at its Berlin meeting, the need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of higher education, aiming at strengthening social cohesion and reducing social and gender inequalities both at national and at continental level.

The second lesson is that globalization does not and should not take away the sovereign rights of African governments to check and regulate (for example) rogue and highly commercialized but low-quality cross-border higher education providers in the continent. Globalization does not imply that African countries should have an unregulated, borderless higher education system, which many commercial international higher education companies would want through the WTO/GATS regime.

The third lesson is that African governments should not erode the institutional autonomy of universities in the name of globalization or public sector reforms. At the Berlin meeting, for example, the European ministers committed 'themselves to supporting further development of quality assurance at institutional, national and European level' and stressed 'the need to develop mutually shared criteria and methodologies on quality assurance'. They equally stressed 'that consistent with the principle of institutional autonomy, the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself and this provides the basis for real accountability of the academic system within the national quality assurance framework'.

The fourth lesson is that African policy-makers should be critical of ideas that tend to underplay and undermine the importance of research in national development. They should reject ideas that urge African governments to concentrate mainly on the production of middle technical and vocational manpower because, according to the proponents of these ideas, higher education is a luxury that is both expensive and irrelevant to the practical needs of African societies. As Bloom, Canning and Chan (2006b) rightly observe, the World Bank's lack of emphasis on tertiary education in Africa from 1995 to 1999 resulted in the absence of higher education from the Poverty Reduction Strategies in all but

a few African countries. As they rightly said also, the World Bank reduced its funding from 17 per cent (1985 to 1989) to just 7 per cent from 1995 to 1999. Africa therefore needs higher education as much as it needs technical and vocational tertiary education. As the European Council of Ministers pointed out at the Berlin meeting, research is an important element of higher education, as it constitutes a strong pillar of the knowledge-based society.

The fifth lesson is that the offering of financial assistance to needy students through repayable loans is not antithetical to the neo-liberal capitalist globalization principle of privatization or liberalization of higher education. The experience of the United States and Europe demonstrates that both are compatible, and hence African governments should not buy into the IMF/World Bank restricted idea of cost-sharing in higher education. Cost sharing is compatible with financial assistance programmes to needy students. The social dimension, the ministers stressed, 'includes measures taken by governments to help students, especially from socially disadvantaged groups, in financial and economic aspects and to provide them with guidance and counseling services with a view to widening access'.

The sixth lesson is that Africa should reject the idea that the humanities, social sciences and allied disciplines are irrelevant in the globalized world of a knowledge-based economy. As the European ministers rightly observed at the Bergen meeting, higher education is an important instrument for 'preparing student for the labour market, for further competence building and for active citizenship'. The ministers' recognition of the important role of higher education in the preparation of students for life as active citizens in a democratic society is a loud and bold statement that Africa should not be deceived any longer by those who jettison the continued production of graduates in the humanities and social sciences. While prevailing national policies and incentives that favour science, engineering and technology are good and should be encouraged, a policy that undermines the importance of the humanities and social science disciplines should be jettisoned.

### **Conclusion**

Globalization has definitely heightened knowledge-based competition, most fundamentally in the twenty-first century. Ironically, this competition seems more manifest in the developed regions of the world, competing for both the control of world ideas as well as 'followers' in the acceptance and spread of these ideas, as it had been before the incidents that led to the colonization of Africa. It is against this backdrop that one can see the emergence of the Bologna Process. Interestingly, it seems, African universities had pre-empted the importance of this process with the Arusha Declaration of 1981. But, unfortunately, after over two decades, the Bologna Process that came after it has become a major influence on its implementation. This is part of Africa's colonial historical legacy.

Consequently, the question of independent development comes to the fore in Africa. At every point in the continent's history, the course of its development has had to be determined by outside forces, perhaps because its formation itself was externally determined. Indeed, under globalization, all aspects of development in Africa are externally determined and dominated by colonial linkages. Yet it is a truism that education is germane to any meaningful development in any nation and continent. And for such development to be sustainable, education has to be home-grown, reflecting the political and socio-economic circumstances of each nation and continent. Regrettably, this is not true of Africa where the dominant and prevailing divisions are along the lines of Anglophone and Francophone countries.

Granted the important fact of cross-fertilization of ideas, each stakeholder ought to define the limits of what is tolerable in establishing its external relationships. For Africa, this has not been the case, as the neo-colonial situation seems to hold sway in perpetuating dependency. And this is made easy by the ruling elite group – itself a creation of the colonial experience – that continues to ape the colonial benefactors. This is equally true because, as Prah (2002) rightly observed, the inherited educational experience as well as its perpetuation is a status, both an economic and a power-enhancing phenomenon. Consequently, in so far as knowledge is controlled from the outside, the brain drain is an inevitable trajectory regardless of whether the point of migration presents motivating factors or not. And again, in so far as the space and pace of education is externally driven, the ability to 'catch up' is dependent on the need to refabricate along externally changing requirements. Unfortunately, these changing requirements are informed by the political and socio-economic circumstances in the latter nations.

Perhaps of most significance is the fact that neo-liberalism, as Erasmus Mundus has shown, is not limited to economic considerations and the free-market economy. The Bologna Process has therefore exposed the limits and contradictions of market-oriented higher education reforms. The experience of Europe has shown that neo-liberal higher education reforms under globalization can be manipulated as dictated by the exigencies of national interests. The question, however, is whether Africans can be given the chance or even have the confidence and audacity to manipulate such neo-liberal reforms, especially in the light of the marketization drive of the WTO/GATS.

Consequently, the paper recommends that policy-makers in Africa should be wary of attempts to use the Bologna Process and the Erasmus Mundus programme as a subtle process of heightening the brain drain problem of the continent. The paper also calls on Africa political leaders to uphold the Accra Declaration on GATS and the Internationalization of Higher Education in Africa (2004), a policy that would greatly help to check the excesses of neo-liberal higher education reforms under globalization.

## References

- Accra Declaration on GATS and the Internationalization of Higher Education in Africa, 2004, *International Higher Education* (IHE), Summer, No. 36. Available at: [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe.newsletter/News36/text003.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe.newsletter/News36/text003.htm) or at: <http://www.aau.org/wto-gats/declaration.htm>.
- African Union, 2008, *Harmonization of Higher Education Programmes in Africa: A Strategy for the African Union*. Addis Ababa: African Union Commission. Available at: <http://www.africa-union.org/root/au/Conferences/2008.march/HRST/ACCRA/AU-AQRM-3-African%20Harmo>.
- Altbach, P.G., 2001, Higher Education and WTO: Globalization Run Amok, *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*, Chestnut Hill: Center for International Higher Education, Boston College.,
- Altbach, P.G., 2002, Knowledge and Education as International Commodities: The Collapse of the Common Good, *International Higher Education*, No. 28, Summer, pp, 2–5.
- Altbach, P.G., 2007, The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language, *International Higher Education*, No. 49, Fall, pp. 1–4.
- Arusha Convention, 1981, *Regional Convention on the Recognition of Studies, Certificates, Diplomas, Degrees and Other Academic Qualifications in Higher Education in Africa States*. Arusha, December, 1981. Available at:
- Bergen Communiqué, 2005, The European Higher Education Area – Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May. Available at: <http://www.bologna-bergen2005.no>.
- Berlin Communiqué, 2003, Realizing the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Available at: [http://www.bologna-berlin2003.de/en.mian\\_documents/index-htm](http://www.bologna-berlin2003.de/en.mian_documents/index-htm).
- Bloom, D., Canning, D. and Chan, K., 2006a, *Higher Education and Economic Development in Africa*. World Bank: African Region: Human Development Sector .
- Bloom, D., Canning, D. and Chan, K., 2006b, Higher Education and Poverty in Sub-Saharan Africa. *International Higher Education*, No. 45, Fall, pp. 6–7.
- Bologna Declaration, 1999, *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, Joint Declaration of the European Ministers of Education (European Higher Education Area). Available at: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf).
- Butcher, N., 2007a, available at: <http://www.aau.org/elists/listinfo/au-harmon-aau-qa> via The AU-Harmon-AAU-QA Archives.
- Butcher, N., 2007b, available at: <http://www.aau.org/elists/listinfo/au-harmon-aau-qa> via The AU-Harmon-AAU-QA Archives.
- Clark, N. 2005, A Practical Guide to Bologna Tools and Instruments, *World Education News & Reviews (WENR)*, Vol. 18, No. 1, January/February. Available at: <http://www.wes.org/ewenr/05jan/practical.htm>

- Commonwealth of Learning, 2008, *Arusha Convention on Recognition of Qualifications in Higher Education in Africa*. Available at: <http://www.col.org/colweb/site/pid/3154> [accessed 4 March 2008].
- Department for International Development (DFID), 2000, *Eliminating World Poverty: Making Globalization Work for the Poor*, White Paper on International Development. London: HMSO. Available at: <http://www.dfid.gov.uk/Pub/files/whitepaper2000.pdf>
- Director General for Education and Culture, 2007, *Interim Evaluation of Erasmus Mundus: Final Report*. LLP: Centre for Strategy and Evaluation Services.
- EUROPA, 2007a, *Welcome to Erasmus Mundus*. European Commission: Education and Training. Available at: <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus>.
- EUROPA, 2007b, *The Bologna Process: Towards the European Higher Education Area*. European Commission: Education and Training. Available at: [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna\\_/bologna\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna_/bologna_en.html).
- European Unit (2001) *Prague 2001*. Available at: [http://www.europeunit.ac.uk/bologna\\_process/prague\\_2001.cfm](http://www.europeunit.ac.uk/bologna_process/prague_2001.cfm).
- Lisbon Recognition Convention, 1997, *Convention on the Recognition of Qualification concerning Higher Education in the European Region*. Lisbon 11.IV: Council of Europe, European Treaty Series (ETS), No. 165. Available at: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon\\_Convention.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_Convention.pdf).
- London Communiqué, 2007, *Towards the European Higher Education: Responding to Challenges in a Globalised World*, 18 May. Available at: <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>.
- Kurth, J. (2001) Globalization: Political Aspects, in Smelser, N. J. and Baltes, P.B., eds, *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*, Vol. 9. New York: Elsevier.
- Magna Charta Observatory, 2008, *Magna Charta Universitatum: Text of the Bologna Declaration in 1986*. Available at: <http://www.magna-charta.org>.
- Martinez, E. and Garcia, A., 2000, *What is Neo-Liberalism?* San Francisco: Global Exchange.
- Mauro, P. and Ostry, J.D., 2007, *Who's Driving Financial Globalization?*, *IMF Survey Magazine*, pp. 1–2. Available at: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/so/2007/NUM0816A.htm> [accessed on 22. September 2007].
- Mohamedbhai, G., 2007a, *Discussion on AU-Harmon-AAU-QA: Conference – The African Universities' Adaptation to the Bologna Process*. Available at: <http://www.aau.org/elists/listinfo/au-harmon-aau-qa> via The AU-Harmon-AAU-QA Archives.
- Mohamedbhai, G., 2007b, *Revision of the Arusha Convention for African States*, paper presented at the 9th Regional Committee Meeting for Regional Asia Pacific Convention on Recognition of Studies, Diplomas, Degrees in Higher Education,

- Seoul, South Korea. Available at: [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/apeid/Apartnet/goolam-Revision\\_of\\_Arusha\\_Convention.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Apartnet/goolam-Revision_of_Arusha_Convention.pdf).
- Njenge, B.K., 2007, Welcome Message from the AUC. AU-Harmon-AUU-QA. Available at: <http://www.aau.org/pipermail/au-harmon-aau-qa/2007-July/000024.html> [accessed on 14 February 2008].
- Obasi, I.N., 2007a, Bologna Process and African Universities (1), Higher Education Commentary, *Daily Champion*, Lagos, Wednesday, 26 September. Available at: [http://www.championnewspapers.com/daily%20champion%20files/education/article\\_3.h](http://www.championnewspapers.com/daily%20champion%20files/education/article_3.h), or at: <http://allafrica.com/stories/200709251156.html>.
- Obasi, I.N., 2007b, Bologna Process and African Universities (2), Higher Education Commentary, *Daily Champion*, Lagos, Wednesday, 26 September. Available at: [http://www.champion-newspapers.com/daily%20champion%20files/education/article\\_3.h](http://www.champion-newspapers.com/daily%20champion%20files/education/article_3.h)
- Olutayo, A.O. (work in progress) From Brain Drain to Brain Gain: Is There a Need for Higher Education in Africa?
- Parsuramen, A., 2003, Speech delivered at the Opening Ceremony of the Conference of Rectors, Vice-Chancellors and Presidents of African Universities (COREVIP 2003), Mauritius, 17 – 21 March. Available at: <http://www.aau.org/corevip/2003/papers/parsuramen.htm>.
- Prague Communiqué, 2001, Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education, in Prague on 19 May 2001. Available at: [http://www.bologna-berlin2003.de/en.mian\\_documents/index-htm](http://www.bologna-berlin2003.de/en.mian_documents/index-htm).
- Santos, B. de Sousa (2001) Globalization: Legal Aspects, in Smelser, N. J. and Baltes, P.B., eds, *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*, Vol. 9. New York: Elsevier.
- Sorbonne Declaration, 1998, *Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System*. Available at: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf).
- Singh, M., 2001, Re-inserting the 'Public Good' into Higher Education Transformation, *Kagisano*, Council on Higher Education (Discussion Series), No. 1.
- Stiglitz, J.E., 2003, *Globalization and its Discontents*. New York: W.W. Norton.
- Teferra, D., 2005, The Bologna Process: The Experience and Challenges for Africa, paper presented at the Third Conference on Knowledge and Politics, University of Bergen, 18–20 May.
- UNESCO Bamako Cluster Office, 2008, *Workshop Announcement on Capacity Building Workshop on Licence-Master-Doctorate (LMD) Reform*. Available at: <http://www.ICQAHEA.ORG>
- UNESCO Nairobi Communiqué, 2006, Communiqué of the International Conference on Accreditation, Quality Assurance and Recognition of Qualifications in Higher

- Education in Africa, Nairobi, 6–8 February. Available at: [http://www.aau.org/wghe/publications/UNESCO\\_Nairobi\\_Communique\\_\(English\).pdf](http://www.aau.org/wghe/publications/UNESCO_Nairobi_Communique_(English).pdf).
- WES Staff Members, 1999, Working with ECTS (European Credit Transfer System), *World Education News & Reviews (WENR)*, Vol. 12, No. 1, January/February. Available at: <http://www.wes.org/ewenr/99jan/practical.htm>.
- Williamson, J., 1990, What Washington Means by Policy Reform, in Williamson, J., ed., *Latin America Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D.C.: Institute for International Economics.
- Williamson, J., 2000, What Should the World Bank Think about the Washington Consensus?, *The World Bank Research Observer*, Vol. 15, No. 2, pp. 251–264.
- World Trade Organization, 2001, *Ministerial Declaration (Doha)*. Available at: <http://www.wto.org>.

**Appendix 1****Erasmus Mundus students per country selected under the general Erasmus Mundus category<sup>a</sup>****Academic year 2006–07**

	<b>Country</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>No students</b>
1	CHINA	43	38	81
2	BRAZIL	23	20	43
3	RUSSIA	17	19	36
4	INDIA	13	18	31
5	ETHIOPIA	2	28	30
6	USA	15	13	28
7	MALAYSIA	16	9	25
8	MEXICO	9	15	24
9	COLOMBIA	10	11	21
10	PAKISTAN	2	19	21
11	CANADA	11	7	18
12	UKRAINE	11	7	18
13	NIGERIA	2	15	17
14	VIETNAM	7	9	16
15	IRAN	7	7	14
16	TAIWAN	7	7	14
17	THAILAND	12	2	14
18	KENYA	8	5	13
19	ARGENTINA	5	6	11
20	AUSTRALIA	3	8	11
21	BANGLADESH	2	9	11
22	CHILE	5	6	11

	<b>Country</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>No students</b>
23	GHANA	2	9	11
24	INDONESIA	2	9	11
25	NEPAL	1	8	9
26	PERU	4	5	9
27	PHILIPPINES	7	2	9
28	UZBEKISTAN	3	6	9
29	CAMEROON	2	6	8
30	EGYPT	3	5	8
31	ISRAEL	3	5	8
32	SINGAPORE	5	2	7
33	ARMENIA	4	2	6
34	NEW ZEALAND	2	4	6
35	SOUTH AFRICA	2	4	6
36	ZIMBABWE	2	4	6
37	ALGERIA	2	3	5
38	ECUADOR	3	2	5
39	GUATEMALA	3	2	5
40	MOLDOVA	4	1	5
41	MOROCCO	1	4	5
42	UGANDA	3	2	5
43	VENEZUELA	2	3	5
44	ALBANIA	4		4
45	SOUTH KOREA	2	2	4
46	FYROM	4		4
47	BOLIVIA	1	2	3
48	GEORGIA	1	2	3

	<b>Country</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>No students</b>
49	JAPAN		3	3
50	KOSOVO		3	3
51	LEBANON	1	2	3
52	NICARAGUA		3	3
53	KYRGYZSTAN	2	1	3
54	IVORY COAST		3	3
55	SERBIA MONTENEGRO	1	2	3
56	BELARUS		2	2
57	CAMBODIA	1	1	2
58	LAOS	2		2
59	MADAGASCAR	1	1	2
60	MALAWI	1	1	2
61	BURKINAFASO		2	2
62	WEST BANK & GAZA STRIP	2		2
63	TUNISIA	1	1	2
64	ZAMBIA	1	1	2
65	AFGHANISTAN		1	1
66	BHUTAN		1	1
67	BOSNIA HERZEGOVINA	1		1
68	CHAD		1	1
69	D. REPUBLIC OF CONGO		1	1
70	COSTA RICA		1	1
71	CUBA	1		1
72	ERITREA	1		1
73	FIJI		1	1

	Country	F	M	No students
74	GRENADA	1		1
75	GUYANA		1	1
76	HONDURAS		1	1
77	MONGOLIA		1	1
78	NAMIBIA		1	1
79	BOTSWANA	1		1
80	HONG KONG		1	1
81	LESOTHO		1	1
82	TAJKISTAN		1	1
83	BAHAMAS		1	1
84	SEYCHELLES	1		1
85	REPUBLIC OF YEMEN	1		1
86	TRINIDAD & TOBAGO	1		1
87	OMAN	1		1
88	RWANDA		1	1
89	ELSALVADOR	1		1
90	SRI LANKA		1	1
91	SYRIA		1	1
92	TANZANIA	1		1
	<b>Grand Total</b>	<b>326</b>	<b>415</b>	<b>741</b>

a Figures per country are subject to change owing to withdrawals and possible replacements from reserve lists.

**Appendix 2****Erasmus Mundus scholars per country<sup>a</sup>****Academic year 2006–07**

	<b>Country</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>No students</b>
1	USA	7	35	42
2	CHINA	12	26	38 <sup>b</sup>
3	INDIA	1	14	15
4	CANADA	4	9	13
5	RUSSIA	4	9	13
6	BRAZIL	4	6	10
7	SOUTH AFRICA	3	6	9
8	AUSTRALIA	1	7	8
9	CHILE	1	7	8
10	MEXICO	1	7	8
11	ISRAEL		6	6
12	ARGENTINA	1	4	5
13	JAPAN		5	5
14	UKRAINE	1	4	5
15	MOROCCO	1	2	3
16	COLOMBIA		2	2
17	FYROM	1	1	2
18	HONG KONG	1	1	2
19	INDONESIA	1	1	2
20	MALAYSIA	1	1	2
21	NEPAL		2	2
22	PAKISTAN		2	2





---

## Le système L.M.D (Licence-Master-Doctorat) en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité

Nouria Benghabrit-Remaoun\* & Zoubida Rabahi-Senouci\*\*

---

### Résumé

Deux grandes réformes, depuis l'indépendance, ont marqué l'évolution de l'Université algérienne : celle de 1971 et celle de 2003.

La réforme de 1971 avait pour finalité de former le maximum de cadres « immédiatement opérationnels, au moindre coût et répondre aux besoins exprimés » par le secteur utilisateur. Pour cela, une refonte de l'enseignement et des diplômes et une reconversion des enseignants ont été nécessaires, en prenant en compte les profils de formation déterminés en accord avec le secteur utilisateur. La mise en place de cette réforme a permis un accès plus grand à l'enseignement supérieur et des réponses plus pertinentes aux besoins de la société. Depuis lors, un certain nombre de réaménagements ont amené l'université jusqu'en 2004 à des changements provoqués par des transformations radicales du point de vue socio-économique, notamment le passage d'une économie administrée à une économie de marché.

Depuis cette date, dans le souci de s'inscrire dans les tendances générées par la mondialisation, une volonté d'harmonisation, telle qu'exprimée à Bologne avec les objectifs affirmés « de création d'un marché commun de diplômes pour faciliter la mobilité des étudiants ainsi que la création d'un marché commun du travail, pour faciliter la mobilité des diplômés avec la notion d'employabilité », ce qui impliquait la nécessaire pertinence des formations par rapport au marché de l'emploi. La mise en œuvre du schéma de la réforme dite LMD, impose son inscription dans un contexte économique et social qui précise la nature des diplômes dans le cadre d'une carte universitaire des offres de formation. Or, entrée comme par effraction, mais présentée comme une nécessité, la réforme des enseignements supérieurs dite réforme LMD, navigue à vue et l'incertitude accompagne la mise en place du processus.

---

\* Maître de recherche, sociologue, CRASC, Oran.

\*\* Chargée de recherche, CRASC, Sciences de l'Éducation, ENSET, Oran.

En nous référant aux textes réglementaires et aux perceptions qu'ont les acteurs des changements introduits, nous tenterons d'identifier les paradoxes engendrés par la mise place du système LMD.

### Abstract

Two major reforms, since independence, have marked the evolution of the University of Algeria: the 1971 and 2003 reforms. The 1971 reform was to train a maximum of executives "immediately operational, at the lowest cost and responding to needs expressed" by the user sector. For this, the overhaul of the teaching and diplomas as well as the retraining of teachers were necessary, considering the training profiles identified in consultation with the user sector. The implementation of this reform facilitated greater access to higher education and more relevant responses to the needs of society. Since then, a number of adjustments have led the academia, up to 2004, to changes through radical transformations at socio-economic level, including the transition from an administered economy to a market economy.

Since that date, with a view to being in line with the trends generated by globalization, a willingness to harmonize, as expressed in Bologna with the stated objectives "to create a common market of diplomas to facilitate the mobility of students and the creation of a common labor market, as well as the mobility of graduates with the concept of employability," which implied the necessary relevance of training in relation to the job market. The implementation of the BMD reform requires that it be in line with a social and economic context which specifies the nature of diplomas as part of an academic mapping of training offers. However, the reform of higher education, called BMD reform, which has somewhat been broken in and, yet, presented as a necessity, is groping its way through the uncertainty that goes with the implementation of the process.

By referring to the regulations and perceptions of actors involved in changes introduced, we will attempt to identify the paradoxes generated by the implementation of the BMD system.

Réformer est en soi une attitude de responsabilité, particulièrement, quand la réforme répond à des nécessités clairement identifiées à partir d'évaluations régulières d'un système en place et qu'elle procède d'une stratégie clairement réfléchie par tous les acteurs du système. Deux grandes réformes depuis l'indépendance, ont marqué l'évolution de l'Université Algérienne : celle de 1971 et celle de 2003.

La réforme de 1971 avait pour finalité de former le maximum de cadres « *immédiatement opérationnels, au moindre coût et répondre aux besoins exprimés* » par le secteur utilisateur. Pour cela, une refonte de l'enseignement et des diplômes et une reconversion des enseignants a été nécessaire, en prenant en compte les profils de formation déterminés en accord avec le secteur utilisateur. La mise en place de cette réforme a permis un accès plus grand à l'enseignement supérieur et des réponses plus pertinentes aux besoins de la société.

Depuis lors, un certain nombre de réaménagements ont amené l'université jusqu'en 2004 à des changements provoqués par des transformations radicales du point de vue socio-économique notamment le passage d'une économie administrée à une économie de marché.

Depuis cette date, dans le souci de s'inscrire dans les tendances générées par la mondialisation, une volonté d'harmonisation, telle qu'exprimée à Bologne avec les objectifs affirmés « de création d'un marché commun de diplômes pour faciliter la mobilité des étudiants ainsi que la création d'un marché commun du travail, pour faciliter la mobilité des diplômés avec la notion d'employabilité », ce qui impliquait la nécessaire pertinence des formations par rapport au marché de l'emploi.

La mise en œuvre du schéma de la réforme dite LMD, impose son inscription dans un contexte économique et social qui précise la nature des diplômes dans le cadre d'une carte universitaire des offres de formation. Or, entrée comme par effraction, mais présentée comme nécessité, la réforme des enseignements supérieurs dite réforme LMD, navigue à vu et l'incertitude accompagne la mise en place du processus.

En nous référant aux textes réglementaires et aux perceptions qu'ont les acteurs des changements introduits, nous tenterons d'identifier les paradoxes engendrés par la mise en place du système LMD.

L'explosion du nombre d'étudiants est un des signes les plus visibles du développement de l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale. L'émergence de nouveaux besoins socioéconomiques, la concurrence entre les établissements et la place importante prise par les universités américaines<sup>1</sup> et asiatiques, posent la réforme des universités comme nécessité. À cela, il faut ajouter l'évolution des coûts de financement<sup>2</sup> que ces flux engendrent. L'Union européenne<sup>3</sup>, en se donnant pour perspective à 2010 de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique dans le monde », a engagé de profondes réformes de ses universités. Parmi ses réformes, le LMD, impliqué dans ce qu'il est convenu d'appeler le processus de Bologne, s'est fixé comme principal objectif l'harmonisation des diplômes. L'engagement dans le processus a eu d'importantes conséquences sur le fonctionnement des universités européennes notamment en les obligeant à expliciter leurs critères de formation et de sélection (Felouzis 2003). Tous les pays européens ont mis en œuvre cette réforme (LMD) à des rythmes différenciés.

Après l'Europe, d'autres pays aux réalités socio-économiques et politiques diverses, ont importé le système LMD. Cette « transplantation » ne s'est pas faite dans la sérénité. Bien au contraire, cette réforme provoque ici et là bien des remous. Présenté par les pouvoirs publics comme solution aux dysfonctionnements et aux problèmes rencontrés par l'Université en Algérie, il

nous apparaît nécessaire d'identifier les contenus et la nature de ces problèmes. Pour cela, nous nous proposons de faire une brève synthèse des travaux de recherche qui se sont intéressés à l'enseignement supérieur. La production scientifique, dans ce domaine est plutôt réduite du fait de l'intérêt récent qu'il suscite. Elle est même sans commune mesure avec l'investissement continu dont l'enseignement supérieur a été l'objet. Appréhendée dans sa globalité, ou décortiquée à partir de sujets spécifiques, l'université est analysée, appréhendée comme instrument de légitimation des pouvoirs politiques (Khelfaoui 2003), (Ariba 2002). L'ouvrage de L. Mairi (1993) à l'intitulé provocateur « Faut-il fermer l'université ? » parle d'échec d'une institution caractérisée par une gestion catastrophique et des performances inacceptables. Sur la base d'enquêtes, d'observations et de constats, la réflexion collective engagée au sein du centre national de recherche en anthropologie sociale et culturelle (CRASC) a dans un ouvrage intitulé « L'université aujourd'hui » (Guerid 1998) mis l'accent sur les changements socioculturels induits dans la composante sociale avec l'augmentation des effectifs et ses conséquences sur le marché de l'emploi, le niveau et les débouchés. Cette tendance est confirmée dans d'autres études à partir de la question de la formation pédagogique et des pratiques d'enseignement (Ferfera & Téfiani 2002). Des travaux menés sur la problématique des liens entre l'enseignement supérieur et le monde du travail, montrent, malgré tout, l'avantage comparatif des diplômés de l'enseignement supérieur dans le processus d'insertion, D. Ferroukhi (2005), et plus dans le secteur public que privé (Hammouda 2004). Si les effets économiques de la présence de cadres, notamment ingénieurs, sont plutôt réduits, cela est dû en grande partie aux caractéristiques du marché de l'emploi et aux conditions d'exercice de la profession (Haddab 2004). L'évolution de l'université durant la dernière décennie est affublée des qualificatifs de « désordre » et de « désarroi » (Kadri 2000) allant même à dire dans un article de presse que le système LMD approfondit les dysfonctionnements de l'Université.<sup>4</sup>

L'objectif de cet article est de montrer si la Réforme LMD engagée en 2003, répond aux problèmes identifiés par les chercheurs et les différents acteurs. C'est à travers les similitudes et les différences entre les réformes précédentes, que nous tenterons d'identifier les paradoxes que le LMD a engendrés.

L'enseignement supérieur en Algérie a connu d'importantes mutations liées à l'évolution de la démographie estudiantine, à la configuration institutionnelle et aux changements de l'environnement socio-économique. Ce secteur représente pour l'année 2006-2007, 60 établissements d'enseignement supérieur dont 27 Universités, 950.000 étudiants et 27.500 enseignants-chercheurs. Le taux brut de scolarisation des 20 -24 ans, dans la formation supérieure est de

près de 22 pour cent.<sup>5</sup> Cette explosion est d'abord la conséquence de la première réforme du système engagée en 1971, réalisant ses objectifs avec l'algérienisation et le primat de l'option scientifique et technique. Dès les années 1985 cette croissance s'est traduite par des dysfonctionnements et inadéquations qu'il fallait maîtriser pour maintenir les équilibres et la paix sociale. Invoquant les inadéquations et les dysfonctionnements induits, « traduits par une incapacité du système d'enseignement supérieur classique à répondre efficacement aux défis majeurs imposés par l'évolution, sans précédent, des sciences et des technologies, de la globalisation de l'économie, de l'avènement de la société de l'information, de l'émergence de nouveaux métiers et enfin de la mondialisation des systèmes d'enseignement supérieur »,<sup>6</sup> les pouvoirs publics lancent en 2004 la réforme des enseignements supérieurs. L'argument majeur avancé pour légitimer l'adoption de cette réforme et sa mise en place est la mondialisation.

Le système LMD, mis en œuvre depuis l'année universitaire 2004-2005 nous permet d'en faire une approche articulée autour de trois dimensions et qui vont engendrer, selon nous, certains paradoxes. La première dimension consiste à s'interroger sur la production discursive des promoteurs de cette réforme et ce, à travers les textes réglementaires. La seconde nous permettra de mettre en perspective les réformes précédentes notamment celles de 1971 et de 1999. Les représentations et les pratiques des acteurs au sein de l'université seront abordées à travers la troisième dimension. En effet une enquête de terrain a touché les différents acteurs que sont les gestionnaires, les enseignants et les étudiants.

Notre hypothèse principale est la suivante : la mobilisation des différents acteurs à quelques échelons que ce soit nécessite un travail d'information, d'explicitation, et d'appropriation des objectifs de la réforme.

### **Une réforme par amendements, modifications et « compléments »**

À partir d'une lecture analytique des textes réglementaires produits, « textes législatifs et informatifs », nous allons montrer le caractère laborieux, incertain et par à coup aléatoire, dans la conduite de mise en œuvre du système LMD. Cette lecture de textes permet un premier constat, à savoir une faible précision des objectifs et une législation qui a mis près de cinq années avant d'être soumise à l'assemblée législative. La lecture des textes législatifs et informatifs produits par les promoteurs de la réforme, nous permet de nous interroger sur son caractère novateur. Lorsque le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique déclare que : « plus de trente années après la réforme de 1971 et les aménagements qui l'ont suivie, le moment est venu de

créer les conditions permettant à notre université de s'impliquer pleinement dans le processus de développement à dynamique accéléré dans lequel s'est engagé le pays et relever les défis présents et à venir »;<sup>7</sup> et que la construction « d'une économie robuste alliant performance et compétitivité » est basée sur « l'appropriation de la connaissance et la maîtrise de la technologie ». Cette réforme ne se pose-t-elle pas plutôt dans le prolongement de la réforme de 1971? Le document portant réforme s'appuie sur les recommandations de la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) et la stratégie décennale de développement du secteur pour la période 2004-2013. Les deux textes sont non publiés et diffusés de manière restreinte. Les moyens d'informations utilisés pour convaincre sont les médias et les séminaires à grand public plus à usage de vulgarisation qu'à usage opérationnel.

La Loi n° 08-06 de février 2008 instituant le LMD modifie et complète la Loi 99-05 d'avril 1999 modifiée en décembre 2000 et portant Loi d'orientation sur l'enseignement supérieur. Cette loi d'orientation a été mise en œuvre en réponse à la crise dans laquelle se débattait l'université durant cette décennie. Elle visait la réorganisation de l'université et la rationalisation de la dépense publique. Elle visait également à préciser le cadre légal régissant le secteur de l'enseignement supérieur en lui ouvrant d'autres perspectives grâce à de nouveaux dispositifs organisationnels, susceptibles de répondre à un déploiement imposant au plan infrastructurel. Sur le plan institutionnel, la prise en charge des différentes missions, est dévolue à un nouveau type d'établissement (public à caractère scientifique culturel et professionnel doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière). Sur le plan administratif, cette loi précise les statuts des enseignants, des étudiants, acteurs dans la graduation, la post-graduation et la formation continue. La lenteur accumulée dans la mise en place de mécanismes et de procédures pour la réalisation des objectifs fixés, ainsi que leur suivi et leur évaluation, n'a pas permis d'amorcer la double rupture espérée : d'une part avec un mode de gestion caractérisé par l'improvisation et d'autre part avec la planification centralisée éloignée de la réalité.

Cependant la première loi, celle de 2000, a introduit deux changements majeurs : la possibilité accordée à des personnes morales de droit privé, d'ouvrir des établissements d'enseignement supérieur jusque là exclusivement publics, et la suppression des structures régionales constituées par les académies universitaires créées en 1995. Ces dernières sont remplacées par « des organes régionaux de concertation, de coordination et d'évaluation » sans aucune capacité de décision car coincés entre l'autonomie statutaire de l'université et de ses organes de délibérations et l'autorité centrale dont relève la décision finale. La seconde loi a essentiellement porté sur la refondation du contenu du titre 2 du texte réglementaire,

intitulé « de la formation supérieure » qui abordait l'organisation des enseignements. À travers celle-ci il s'agissait de passer à un autre type d'université caractérisé par un système de gestion plus souple et plus autonome.

La réforme LMD est présentée comme une réorganisation des enseignements, des contenus des programmes pédagogiques et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur. Elle se décline sous le vocable LMD (Licence, Master, Doctorat). Ces trois cycles sont organisés en domaine, filière et spécialité, constituée d'unités d'enseignement réparties en semestres.

Le texte de loi instituant cette réforme n'a été publié qu'en février 2008 alors même que celle-ci a été mise en œuvre depuis la rentrée 2004-2005. Le pragmatisme consistant à se lancer « d'abord et voir ensuite » peut être lu, soit comme une navigation à vue, soit comme un choix politique reconnaissant ses limites d'action et d'autonomie. L'inscription de la réforme dans une globalisation imposée et acceptée comme incontournable, ne peut que produire une approche de changement par tâtonnements-et par essais successifs.

Les différentes dénominations sur une très courte période de l'intitulé du diplôme, sont un indicateur des hésitations et des difficultés de maîtrise dans la direction choisie pour la réforme. De la **licence nouveau régime** (23 janvier 2005) à la **licence professionnelle** (2007<sup>8</sup>) à la **licence appliquée** (2008) en passant par la **licence tout court** (proposition du 27 février 2008). Des ambiguïtés sont induites également par les textes eux-mêmes, portant introduction du système LMD. La version originale en langue arabe, accorde le titre de « islah taalim el Aali » soit réforme de l'enseignement supérieur alors que dans la version traduite en langue française, on peut lire le titre « réforme des enseignements supérieurs ». Ce décalage dans les deux versions, peut être interprété de deux manières différentes : la réforme c'est le système LMD ou le LMD est un dispositif parmi d'autres permettant l'accès aux changements escomptés.

Tout ceci confirme les difficultés d'endogénéisation nécessaire à l'appropriation de ce qui est par ailleurs appelé le système LMD.

### **Place du LMD dans le processus de réforme de l'enseignement supérieur**

La réforme des enseignements supérieurs est présentée comme la seconde réforme, sous-entendant que la première est celle de 1971. Or, les dysfonctionnements justifiant la réforme de 2004 rappellent étrangement ceux invoqués dans la réforme de 1971.

Si l'on se réfère aux textes fondateurs instituant la Réforme de l'enseignement supérieur (RES) de 1971<sup>9</sup> on ne peut qu'être frappé par la similitude des objectifs qui ont présidé à sa mise en place. On peut situer la réforme LMD dans la

continuité des tentatives de construction de l'Université algérienne post-indépendance.

Au risque de nous répéter, il est important de rappeler les principales caractéristiques de la RES ; globalement, ceux-ci s'articulaient autour des points suivants :

- raccourcir la durée des études et réduire le pourcentage d'échecs aux examens en opérant le remplacement de ceux-ci par un contrôle continu des connaissances ;
- développer la spécificité des études et pallier au nombre insuffisant des universitaires par une algérianisation intensive ;
- la spécialisation de chaque institut dans une discipline scientifique ou technique ;
- la participation plus active des enseignants à la gestion de l'Institut et possibilité de restructuration du parcours de l'étudiant en cours de formation ;
- l'adéquation formation-emploi ; et
- enfin, l'encouragement des stages sur le terrain grâce à des conventions établies avec des secteurs diversifiés...

Il ressort donc que la réforme de 1971 englobait déjà nombre de principes et d'axes prometteurs, aujourd'hui formellement reconduits ou réactivés dans le cadre du système LMD, avec l'affirmation « d'un renouveau venu d'ailleurs ». Partant de là, des critères spécifiques pourraient être mis en évidence. Tout comme se pose aussi, la question de savoir si, malgré ses apparences novatrices, le LMD ne signifierait pas simplement le retour à un enseignement de type semestriel, (déjà activé à l'époque et qui permettait dans certains cas de passer à l'année supérieure sans pour autant avoir validé complètement les deux semestres désolidarisés) alors que dans le système antérieur ils étaient conçus comme solidaires ?

D'autre part, et sans qu'il soit également nécessaire de reprendre les données dans le détail, il y a lieu de rappeler simplement à ce propos que quelques principes fondamentaux furent privilégiés et ainsi formellement retenus pour la RES: raccourcir la durée des études;<sup>10</sup> réduire le pourcentage d'échecs aux examens ; remplacer ceux-ci par un contrôle continu des connaissances ; développer la spécificité des études et pallier le nombre insuffisant des universitaires par une algérianisation intensive ; procéder à un recentrage sur la mission de service au profit de la société ; engager une refonte pédagogique et une réorganisation administrative des structures relevant de l'Université.

Ce sont là autant de critiques adressées indirectement au système<sup>11</sup> qui préexistait avant la réforme enclenchée en 1971. En septembre de la même

année, il fut donc procédé à l'opération de réorganisation des établissements universitaires, qui devait concrètement se traduire par la **dissolution des facultés** et leur remplacement par d'autres structures sous le vocable significatif d'instituts.

Aujourd'hui, avec un certain recul, il est permis de dire que la RES ne connut pas tout le succès escompté et, elle fut progressivement vidée de sa substance à cause d'un environnement socioéconomique qui se révéla rapidement en porte-à-faux avec ses principes directeurs et, par conséquent, incapable de lui assurer l'assise dont elle avait besoin. Et de fait, les bouleversements observés sur le plan socioéconomique aboutiront inéluctablement aux fatidiques plans d'ajustement structurels qui vont conduire à l'impasse que l'on sait, et qui reste d'ailleurs toujours d'actualité.

Une dizaine d'années après la mise en œuvre de la première réforme, soit à la rentrée universitaire 1983/84, le système semestriel introduit à la faveur de la RES (promulguée en 1971) est abandonnée et le système annuel réhabilité.

Qu'en est-il des caractéristiques principales attribuées au système LMD ? Il s'agit de trois groupements de principes :

- la mobilité et l'amélioration dans l'accompagnement des étudiants ;
- la souplesse accrue dans le choix de cours avec possibilité de déterminer des Unités d'enseignement optionnelles ;
- l'employabilité et la professionnalisation.

Parmi les reproches souvent adressés à l'ancien système se trouve celui qui souligne que l'Université assurait des formations académiques qui étaient loin de concorder avec les attentes des secteurs utilisateurs. Dans le LMD : il est question d'assurer des formations dites « *professionnalisantes* », c'est-à-dire en phase et en adéquation avec les besoins spécifiques des différents partenaires.

Le raccourcissement prévu de la durée des études était déjà envisagé dans la réforme de 1971. Il en est de même pour le souci de l'opérationnalité des formations et de l'adéquation formation-emploi aujourd'hui décliné de toute évidence sous un autre vocable : celui de l'**employabilité** ou de la **professionnalisation**. Il en va de même pour l'accompagnement de l'étudiant aussi bien dans ses études que dans son insertion professionnelle. Faudrait-il souligner ici, que ce principe ne date nullement d'aujourd'hui puisqu'on le retrouve même dans les systèmes d'enseignement dit traditionnels ?

En d'autres termes, force est donc de constater que sous des apparences novatrices, le système en cours ne fait que reprendre et mobiliser à nouveau – certes sous de nouvelles étiquettes – des *thèmes* déjà activés et usités lors d'expériences de réformes précédentes. Reste le problème crucial de l'identification des profils de poste et des missions des formateurs.

Il en est de même pour la capitalisation des études accomplies qui était déjà fonctionnelle dans les années 70, puisque les étudiants algériens (voire africains en général) qui partaient en Europe ou vers les Universités étrangères, bénéficiaient déjà des équivalences —sans absolument aucun problème notable qui leur permettaient de faire valider des acquis antérieurs pour poursuivre leurs études. En d'autres termes, il existait déjà à l'époque un système en vigueur qui rendait possible la comparabilité des diplômes entre pays différents. Et l'on pourrait même ajouter que la réglementation en vigueur à l'époque était jugée par les étudiants comme étant suffisamment souple et adaptée pour convenir à chaque situation. Seule, dans certains cas, la non-maîtrise de la langue du pays d'accueil pouvait alors constituer un écueil momentané ; d'ailleurs vite résolu après une « immersion linguistique » dans le pays considéré.

Aussi, la question se pose-elle de savoir si cette mobilité escomptée ou envisagée ne se verrait pas au bout du compte remise en cause par tous les verrouillages observés actuellement au niveau européen et actionnés spécialement en direction des étudiants du Tiers-monde.

En tout état de cause et pour le moment, seule l'idée d'autonomie semble se traduire par une réelle concrétisation en accordant notamment toute la latitude aux établissements, en réalité à l'enseignant, de construire son offre de formation selon la nature des besoins et de leurs spécificités supposés. Et c'est là précisément que les craintes exprimées semblent les plus saillantes.

La démographie estudiantine non maîtrisée est aggravée consécutivement par un encadrement de plus en plus réduit et de moins en moins formé, de plus en plus dispersé par la multiplication des structures de formations avec une démultiplication redondante des formations avec des encadrements très inégaux.

Une carte universitaire démantelée, un plan de développement économique et social mal maîtrisé, une méconnaissance des profils de formation, ont progressivement transformé l'université en un vaste secteur dont le développement se mesure en infrastructures d'hébergement, en places dites pédagogiques avec l'immersion et la dilution des universités thématiques laborieusement et très onéreusement mises en place dans le champ de formation académique générale, avec un retour aux sources rapide revenant à l'annualisation des enseignements et à la remise à l'honneur des facultés, entités académiques par excellence. La restructuration des formations avec des cursus diplômants, variable d'un établissement à un autre, une disparition de fait de tous les comités pédagogiques et de toutes les structures d'évaluation, de coordination, de régulation et d'homogénéisation consacrant ainsi le passage d'un système de répartition des flux à un système de régulation de flux pour aboutir à un système d'orientation basé sur le choix de l'étudiant, les places disponibles et le classement au Bac.

### Les acteurs face au système : l'enquête de terrain

Nous avons voulu à travers une enquête de terrain, par entretiens et questionnaires, appréhender les différents niveaux d'information ainsi que la connaissance des objectifs, des avantages et des inconvénients du LMD auprès des différents acteurs. Nous avons considéré que les discours respectifs des différents acteurs de l'université pouvaient rendre compte, en partie, de leurs propres perceptions de la réforme LMD et, dans le même temps, de leurs pratiques. Des données ont été recueillies tantôt par entretien exclusif comme ce le fut auprès des gestionnaires (vice-recteurs de la pédagogie et doyens de facultés) et tantôt par questionnaires et/ou entretien comme cela a été le cas auprès des enseignants et des étudiants. Une question subsidiaire a été spécifiquement réservée aux gestionnaires afin de pouvoir relever quels étaient les dispositifs d'information et quelles structures d'orientation et de coordination étaient mises en place dans leurs établissements respectifs.

À travers les entretiens menés, il ressort une corrélation entre le niveau d'information et l'extension du système sur le terrain. En effet, plus étaient créés de nouvelles licences LMD et plus grandissait le niveau d'informations détenues par les différentes parties concernées.

Il n'empêche qu'il est permis de dire qu'un certain pessimisme semble se dégager à travers les diverses déclarations. Bien davantage encore, les enseignants ne semblent pas croire en cette réforme, d'une part, parce qu'ils n'y ont pas été associés et, d'autre part, parce qu'ils sont conscients de l'insuffisance des moyens disponibles pour réaliser le projet. Même chez ceux qui semblent plus optimistes, cette réforme, n'augure d'aucune transformation structurelle ou organisationnelle profonde. En nous référant à quelques discours d'enseignants<sup>12</sup>, il est possible d'apprécier le niveau d'information et le niveau de mobilisation. Ils sont plutôt imprégnés par le pessimisme et la contestation, et ils définissent de façon caricaturale, le LMD comme ; et entre autres :

- un **Leurre Modifiant le Décor**,
- **Le** moyen pour **Miner la Démocratisation**,
- **Le** processus de **Mondialisation a Démarré**,
- **Le** moyen le plus sûr pour renforcer la fracture entre les étudiants qui ont les moyens et ceux qui en sont **dépourvus**.

Ces acronymes traduisent la défiance et la méfiance des enseignants vis-à-vis des changements introduits.

Dans tout processus de mise en place d'une réforme, la question de l'information est essentielle. La réussite de toute réforme d'un système, dans ses objectifs les plus généraux, dépend intimement de l'adhésion des acteurs de ce système. Nous pensons notamment à l'information, l'explication, la concertation, la formation et la mise à contribution des enseignants. Or, l'enquête menée montre que la communauté universitaire, dans sa composante enseignante, est restée en marge du processus.

Les informations détenues sur le LMD proviennent de sources différentes. Tout ce que savent les enseignants, est déclaré avoir été capitalisé au cours des rares comités pédagogiques, rencontres scientifiques et discussions au sein de leurs départements respectifs. En revanche, les enseignants les mieux informés affirment détenir ce qu'ils savent en particulier de la presse et du net.

C'est ainsi que les interrogations récurrentes les plus souvent exprimées, se résument dans ces quelques commentaires d'enseignants:

- « Avec quels enseignants, on va faire le LMD ? Les gens ont été formés et ont exercé jusque-là dans un certain état d'esprit » ;
- « Reconduction des mêmes enseignements et des mêmes méthodes d'enseignement dans la structure du LMD » ;
- « Le pilotage du LMD se fait avec l'esprit du système classique...Persistence de l'enseignement magistral » ;
- « Manque de coordination de la centrale à la base... » ;
- « 1985 : abandon du système modulaire et semestriel. Avec le LMD, on y revient avec la motivation en moins... » ;
- « Ce qu'il faut déplorer c'est que les tentatives de mise en place du LMD ont été opérées dans une situation de faible implication des enseignants... ».

De même, nous avons voulu estimer le niveau d'information des étudiants de cinq établissements de l'Ouest algérien engagés dans la réforme à des périodes différentes, comme nous souhaitions également rencontrer des étudiants impliqués comme acteurs ou non dans le système LMD.

La signification de l'acronyme : Si un consensus est établi en ce qui concerne la signification du L, la confusion règne quand il s'agit de donner un sens au M et au D. Le M, chez les étudiants, représente le plus souvent: le «Magistère», seul diplôme de post-graduation qu'ils connaissent. La proximité spatiale des lettres « L.M.D.» génère chez la plupart des étudiants, toutes catégories confondues, l'idée d'un passage automatique du L au M et du M au D. Si dans l'acronyme le lien est lisible (L-M-D), il apparaît encore plus visible quand il s'agit du cursus dont la durée de « huit ans » semble être la durée du séjour de chacun à l'université. Pour les étudiants en licence académique ou

professionnelle, tout étudiant inscrit en L, « décrochera » son Master au bout de 5 ans. Le niveau d'information sur le LMD est variable. Les étudiants en L semblent plus au fait que ceux inscrits en licence ancien régime. Est-ce parce qu'ils sont plus concernés, que les autres, par l'application du processus? Ou est-ce parce qu'ils ont été suffisamment informés à l'accueil ? A l'observation, il s'agit de tout cela à la fois. Les sources d'informations les plus récurrentes sont l'administration universitaire et « le bouche à oreille ». Les étudiants hors LMD sont les moins renseignés dans les catégories interviewées. Leurs informations qui sont souvent déformées, viennent des discussions avec les copains et commencent en général par : « j'ai entendu dire... » « il paraît que... », « ils disent que... ».

Professionnalisation de la formation : la professionnalisation de la formation est également au centre des préoccupations exprimées dans les discours. Les étudiants considèrent la préparation à un métier comme essentielle. La contribution à la progression des savoirs, la transmission des valeurs et le développement de l'esprit critique semblent occuper une place marginale. L'université aujourd'hui, pour la plupart, produit des chômeurs et, pour d'autres, des détenteurs de diplômes « dépouillés de toute valeur académique ou professionnelle », et ne permettant aucune insertion professionnelle. Certains mettent au centre du débat la qualité des pratiques pédagogiques à l'université, comme s'il s'agissait là de leurs préoccupations majeures, reprochant au système actuel son inadaptation à leurs attentes. Interrogés à ce propos, ils sont unanimes sur le rôle que devrait jouer selon eux l'université : « rendre les étudiants compétents grâce à des méthodes efficaces »

Si pour Kleiber (1999) la question des pratiques pédagogiques est un enjeu important pour l'avenir de l'enseignement supérieur, la plupart des étudiants interrogés insistent sur l'amélioration de l'enseignement supérieur en vue de la « préparation au métier ». Ils amorcent véritablement le débat sur les rapports entre le contenu de la formation et la réalité du monde du travail et font du hiatus existant la principale raison du chômage des jeunes.

Pour certains étudiants déjà engagés dans le système, le discours tenu peut souvent paraître élogieux, quand on pense à leur vision du LMD comme une chance pour « rehausser le niveau de l'université » ; ce positivisme tend à être plus réaliste et pragmatique chez les étudiants, pour qui le gain du temps et la reconnaissance du diplôme à l'étranger, constituent les meilleures opportunités qu'offre ce système : « On aura un diplôme reconnu à l'étranger, on se sentira au même niveau que les autres » ; « Il n'y a pas de note éliminatoire, on ne rate pas les années on étudie seulement les modules de notre spécialité, c'est plus spécialisé : c'est pas mieux comme ça ? ».

Ceci, même s'ils déclarent que les promesses étaient beaucoup plus grandes notamment au niveau des moyens à fournir. Notons que les filles ne partagent pas le même avis que les garçons, concernant la disponibilité des moyens qu'elles jugent satisfaisante. Elles soulèvent le problème de la désorganisation dans la répartition du programme, des salles de cours, de l'organisation des examens en particulier.

Peu nombreux sont ceux qui ont des idées claires sur le système. Ils restituent ce qu'ils en savent et souvent avec scepticisme ; « avoir le choix entre une formation professionnelle et des études poussées » sont les nouveautés qu'apporte ce système, déclarent certains. « *On n'espère pas trop* » affirment d'autres: « demain ils peuvent l'annuler : rien n'est sûr chez nous. ... »

Ce discours critique, apparemment désabusé est également adopté par certains étudiants hors LMD, révélant par ailleurs de nombreux présupposés et des stéréotypes qui sont souvent à l'opposé des propos tenus par les étudiants inscrits en licence LMD, comme par exemple, s'agissant de la surcharge du programme : « *je n'aimerai pas être dans ce système c'est trop chargé* », contrairement aux avis des étudiants « LMD » qui déclarent bénéficier « d'un programme court et moins chargé comparé à l'ancien système ». « On a un problème de la mauvaise gestion du temps libre parce qu'on est nouveau dans un système nouveau ».

Après cette présentation par les acteurs d'une lecture des textes réglementaires et d'une relecture des réformes qui se sont succédé au sein de l'enseignement supérieur, un certain nombre de paradoxes nous sont apparus.

### Des paradoxes

Le **premier paradoxe** que nous pouvons signaler réside dans la relative autonomie concédée au local surtout quand on sait que l'université a toujours fonctionné à partir du centre. Or, qui dit centralisation dit forcément non-participation des acteurs et concentration de la décision au sommet de la hiérarchie institutionnelle, mais dit également homogénéisation des diplômes nationaux. Puis vint, comme mentionné précédemment, l'injonction du LMD qui, elle, reste principalement caractérisée par la dimension locale.

Cette alternative semble aussi annoncer un émiettement et une parcellisation des formations jusque-là envisagées dans une optique nationale. Le LMD va privilégier en réalité l'option dite des diplômes d'université, c'est-à-dire que chaque établissement aura désormais la latitude de confectionner les contenus estimés répondre à ses besoins et ceux de la région dont il relève. Ceci pose le problème de la pertinence de l'objectif de mobilité et de flexibilité.

Le **second paradoxe** renvoie à la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1999 qui, en décidant de la suppression des « Instituts » (centrés dans leur principe même sur la professionnalisation) et en décrétant le retour aux facultés

(dimension axée sur la formation académique), semble aujourd'hui en porte-à-faux avec l'esprit même du LMD qui signifie de nouveau la greffe d'une formation « professionnalisante ». Or, il est besoin de souligner que la tâche de l'enseignant n'est pas du tout la même dans les deux cas envisagés : on passe d'une vision centralisée de la formation à celle de formations décentralisées, d'où diversité des diplômes qui, sont loin de garantir les mêmes qualifications (hétérogénéité des qualifications).

Il est clair que les contextes, pour ce qui est de la réforme de 1971 et de l'introduction du LMD, ne sont plus les mêmes. La R.E.S de 1971 a vu le jour dans un contexte développementaliste où les opportunités (en termes de financement, de moyens, de maîtrise des coûts, création d'emplois, etc.) étaient nettement plus avantageuses que celles d'aujourd'hui. Aussi, convient-il d'affirmer ici la nécessité de repenser l'idée de développement à une échelle autre que nationale c'est-à-dire régionale, voire globale. En l'état actuel, l'échelle à laquelle est pensé le LMD dans notre pays est un manquement important de ce nouveau processus parce que limité au seul espace national, tout au mieux. La question reste posée. Le défi est que tout en s'inscrivant dans une dynamique nouvelle, il s'agit de ne pas se laisser transformer en de simples pourvoyeurs de compétences pour le monde développé et ce, en toute visibilité sous le label connu de *l'immigration choisie*.

Indiscutablement, le LMD suppose un marché commun du travail, lequel suppose également un marché commun des diplômes. Ce schéma directeur qui est celui du LMD a vu, rappelons-le, le jour dans un cadre géopolitique bien déterminé, en l'occurrence celui européen. Son application dans le contexte algérien ne saurait donc faire oublier que l'idée de standardisation, c'est bel et bien une question posée de l'extérieur. Or, comme chacun le sait, Bologne n'est qu'une réponse à un long processus de mise en commun des potentialités. Un processus entamé et engagé sur la longue durée.

Le **troisième paradoxe**, que l'option du LMD aura permis de mettre à jour, concerne la gestion individualisée des parcours étudiants alors que l'université est sous-équipée et (sous-encadrée). S'ajoute aussi le fait de privilégier le tutorat au moment où l'Université reçoit un nombre de plus en plus élevé de nouveaux bacheliers et que le taux d'encadrement se révèle dramatiquement faible. D'autre part, le hiatus entre l'université et le monde du travail n'est plus à démontrer.

**Enfin, ce qui est constaté en dernier ressort** c'est la diminution continue du taux des licences professionnelles et ce, alors même qu'augmente significativement la part des licences académiques ; la situation de l'Université algérienne apparaît des plus complexes face à un marché de l'emploi où règne l'opacité et où l'informel l'emporte.

Durant l'année universitaire 2006-2007: 328 nouvelles licences dont 266 académiques et 62 professionnalisantes furent ouvertes et vont concerner 12 domaines de formation (dont 6 relevant des Lettres et Sciences humaines).

Par ailleurs, sur les 29 établissements habilités, 770 licences seront mises en œuvre (618 académiques et 158 professionnalisantes, soit 79 pour cent dans la rubrique "académiques").

Globalement, le nouveau système concerne 85.758 étudiants, ce qui représente environ 10% de la totalité des effectifs de l'enseignement supérieur.

Toujours est-il que cette réforme a coïncidé avec une montée en cadence du taux de bacheliers durant l'année 2006-2007. Entamée malgré tout assez timidement, dans un environnement circonspect, il aura fallu à certains chefs d'établissements, user à la fois d'arguments et de promesses (comme celle de l'ouverture prochaine de masters) pour obtenir l'adhésion des premiers volontaires potentiels pour le LMD.

Dans bien des cas, il a été relevé que chaque université est en train de créer son propre LMD, n'obéissant en cela à aucun cadrage national dans le sens où les offres de formation ainsi que les programmes qui en découlent sont spécifiques à chaque établissement. « On nous demande, soulignent les enseignants, de concevoir de nouveaux programmes alors qu'aucun de nous n'a été formé pour cette tâche ». Les seuls plus ou moins bien informés semblent être les responsables et quelques rares enseignants qui avaient préalablement entrepris des démarches personnelles pour « recueillir » par eux-mêmes l'information en question.

### Conclusion

En l'état actuel, le système LMD est présenté avec insistance comme la seule alternative offerte, avec une mise en valeur de ses seuls avantages supposés comme à titre d'exemple : la **mobilité** (des étudiants, des enseignants et des chercheurs), l'**harmonisation** des contenus et des niveaux de formation universitaire, la **flexibilité** des parcours de formation, la diversité des parcours grâce à un système de passerelles, un développement attendu du taux de réussite, une facilitation de la promotion des étudiants ou une meilleure visibilité des niveaux de formation suivis, etc. Si le système LMD semble effectivement nourrir l'intérêt, il n'en demeure pas moins qu'il suscite aussi à juste titre des réserves. D'autant plus que l'architecture organisationnelle des établissements aujourd'hui ne paraît pas entièrement adaptée à la nouvelle réforme.

D'une certaine manière, force est d'admettre que le système LMD est entré comme par « effraction » dans le contexte algérien. Cependant, dans sa philosophie même, le LMD suppose une harmonisation tant au niveau régional que mondial et, parallèlement, une reconnaissance partagée des diplômes

induisant la mobilité tant des étudiants que celle des enseignants. Mais bien davantage encore, il ressort que l'application de ce schéma nécessite au préalable son inscription dans un contexte socio-économique et où serait aussi convoquée inévitablement une carte universitaire organisant et ventilant comme il se doit les offres de formation habilitées.

Autrement dit, c'est un peu comme s'il était soudainement demandé aux différents établissements d'enseignement supérieur : « maintenant, fabriquez vous-mêmes vos diplômes ! » et que l'on disait dans le même temps aux étudiants : « maintenant, il vous est demandé de fournir une part estimée à 30 pour cent de travail personnel », sans pour autant que ces derniers aient été préparés en quoi que ce soit à ces nouvelles exigences. De plus, parler aujourd'hui du LMD sans que l'acteur principal, à savoir l'entreprise, ne soit partie prenante semble relever carrément de l'incohérence et de la gageure.

Se pose alors la nécessité de refonder l'institution universitaire avec une nouvelle philosophie qui prendrait en ligne de compte les paramètres du local et veiller à la réintégrer dans un environnement socio-économique transparent et stabilisé. Nous concluons donc cette contribution, en insistant sur l'importance de la prospective afin d'être en mesure de penser l'avenir de l'Université dans une cinquantaine d'années et de planifier à bon escient notre devenir. Car si aujourd'hui encore se pose la nécessité d'une réforme, ce serait bien celle en faveur d'une université algérienne innovante, créatrice, c'est-à-dire à même de relever les nombreux et impérieux défis de la mondialisation impossible sans un investissement fort dans la réflexion de la part des acteurs locaux. Le renversement des perspectives permettra alors le passage d'une approche de la nécessité imposée de la réforme à une approche de l'opportunité choisie.

## Notes

- 1 La Commission européenne a calculé que près de 400 000 chercheurs nés en Europe travaillent aux États-Unis. Ils représentent 40 pour cent de l'ensemble des chercheurs en activité et les États-Unis accueillent 30 pour cent d'étudiants qui font leurs études à l'étranger (en 2002 en France 12,5 pour cent de sa population étudiante était étrangère) in : *Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, 2005, Paris : OCDE.
- 2 Conseil européen de Lisbonne, mars 2000.
- 3 La moyenne de dépense par étudiant est de 8 600 euros dans l'UE, et elle est de 20 000 aux États-Unis, in L. Bouvet, 2006, « Réformer l'université : un enjeu européen », *Questions d'Europe* n° 40, 2 octobre.
- 4 *El Watan*, quotidien algérien du 28.08.08.
- 5 RADP CNES Rapport national sur le développement humain, Algérie 2006 avec le concours du PNUD.
- 6 RADP-MESRS, 2007, Réforme des enseignements supérieurs, juin.

- 7 RADP-MESRS, 2007, Réforme des enseignements supérieurs, juin.
- 8 RADP-MESRS, 2007, Réforme des enseignements supérieurs, juin.
- 9 M. S. Benyahia y voyait un triple objectif :
- «- En premier lieu, l'adaptation des programmes aux conditions nationales,
  - ensuite, l'intégration des connaissances scientifiques et techniques les plus récentes,
  - enfin la multiplication des contacts entre les étudiants et les réalités concrètes », cf. *El Moudjahid*, 19 sept.1982, p.3.
- Par ailleurs, il est connu que dès 1971, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique « avait mentionné, dans ses interventions officielles, que la renaissance de l'Université et le dégagement d'une voie spécifique algérienne étaient un acte qui ne supportait ni exclusive ni exception à l'appui de notre nouvelle entrée dans le monde moderne, de notre position dans le combat anti-impérialiste et de notre volonté d'édifier une société socialiste, que par là même, une refonte profonde des enseignements impliquait une rénovation sans précédent des modes de gestion... », cf. *L'Université*, n°10, MESRS/OPU, Alger, mai-juin 1979, 437 p. cf. p. 5.
- 10 Les études médicales, par exemple, furent ramenées de 7 à 6 ans. L'intention étant sans doute d'accélérer un peu plus la formation dans cette branche stratégique. Mais, dès le début des années 80, on dut se résoudre à ramener à nouveau la formation dans cette spécialité à 7 ans au lieu de 6.
- 11 Nous en trouvons la confirmation dans cette déclaration du ministre: « ...la situation qui a subsisté jusqu'en 1970 était telle que l'inadéquation des programmes, des filières, d'une formation conforme aux besoins du pays s'aggravait à mesure que les caractéristiques du développement de l'Algérie se dessinaient et que la nouvelle demande sociale se précisait. *La vieille organisation* ne permettait que la sortie de diplômés en nombre relativement restreint. Plus encore, elle ne pouvait au mieux qu'assurer sa propre reproduction, donc celle de ses défauts, et par conséquent entretenir au détriment de la société tout entière les mécanismes de la dépendance », cf. *L'Université* n°10, mai-juin 1979, p. 22.
- 12 Rapport scientifique final « L'université et ses acteurs » cf. *L'Université* n°10, mai-juin 1979, p. 22.

## Références

- Amarouche, M., 2007, « *Le système LMD : Première étape vers la refonte du système éducatif* ». *Forum Social Algérie (FSA)*, Édition du 7 avril.
- Ariba, M., 2002, « L'Université, ses missions et l'imposition du politique. Aperçus sur le contexte algérien d'hier et d'aujourd'hui, permanence et actualité des enjeux », *Annuaire de L'Afrique du Nord*, 2002-40.
- Barblan, A., 2002, « Coopération et mobilité académique en Europe: état actuel et état futur », *L'enseignement supérieur en Europe*, XXVII(1-2), 31-60.
- Benghabrit-Remaoun, N., 2003, « Gouvernance et gestion (management) : Réformes des systèmes de l'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement ». Communication à la Conférence UNESCO 23-25 juin 2003, (UNESCO, Paris).
- Benghabrit-Remaoun, N., 2003, « L'Université et les représentations des étudiants ». Colloque international de l'AFIRSE, (UNESCO, Paris).
- Bouvet, L., 2004, « Financement du système universitaire : la réforme anglaise », *CFDT-Cadres*, n°410-411, juillet.

- Bouvet, L., 2006, « Réformer l'université : un enjeu européen », *Questions d'Europe* n° 40, 2 octobre.
- Commission Européenne, 2006, Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation », Communication, Bruxelles, mai, 17 p.
- Felouzsis, G., 2003, *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.
- Ferfera, Y. & Tefiani, M., 2002, « Formation pédagogique et pratique d'enseignement dans le supérieur », in *Cahier du CREAD*, pp 203-213.
- Ferroukhi, D., 2005, *La problématique de l'adéquation formation-emploi ; mode d'insertion et trajectoires professionnelles des diplômés des sciences exactes et de la technologie*, Alger : ENAL.
- Haddab, M., 2004, « Formation et insertion sociale des ingénieurs pour l'agriculture en Algérie, in *L'ingénieur moderne au Maghreb Maghreb (XIXe-XXe siècles*, Éric Gobe, dir., Paris : Maisonneuve et Larose.
- Hammouda, N. E., 2004, « Les ingénieurs algériens, une élite économique et sociale ? Étude de leurs comportements d'activité et de leurs conditions de vie », in *L'ingénieur moderne au Maghreb (XIXe-XXe siècles*, Éric Gobe, dir., Paris : Maisonneuve et Larose.
- Kadri, A., 2000, « La construction historique du système d'enseignement supérieur en Algérie (1810-1995), in *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs*, Vincent Geisser, dir., Paris : CNRS.
- Gobe, E., dir., 2004, *L'ingénieur moderne au Maghreb*, Paris : Maisonneuve et Larose.
- Guerid, D., dir., 1998, *L'université aujourd'hui*, Oran : CRASC.
- Khelfaoui, H., 2003, « Le champ universitaire algérien entre pouvoirs politiques et champ économique », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 34-46.
- Kleiber, Ch., 1999, « Cent et quelques pages pour dessiner l'université de demain », *Domaine public 1381*, du 25 mars.
- Lardjane, O., 2007, dir., *Élites et Société, Algérie/Égypte* CREAD-ARCAASD, Alger: Casbah.
- Maïri, L., 1993, *Faut-il fermer l'université ?* Alger : ENAL.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 2002, *L'enseignement supérieur, de 1962 à 2002*. Document en français et en arabe, réalisé par le CRASC .
- Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, 2005, Paris : OCDE.
- Tomusk, V., 2004, "Three Bolognas and Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system", in *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 75-95.



# Also in this Issue





---

## University Crisis and Student Strikes in Africa: The Case of the University of Buea (Cameroon)

Piet Konings\*

---

### Abstract

The deepening crisis in African universities has had grave consequences for students who are faced with a dramatic deterioration in their living and study conditions and bleak prospects for future employment. The authoritarian management style and political control prevailing in most of these universities form formidable obstacles for students wishing to voice their grievances and organize in defence of their interests. However, African students seem not to be resigned to their fate and instead have displayed a growing activism that is reflected in various forms of protest, including strike actions. This study focuses on two recent violent strikes in the English-speaking University of Buea (UB) in Anglophone Cameroon. Like most other student protests in Africa during the ongoing process of economic and political liberalization, the UB students went on strike in an attempt to improve their unsatisfactory living and study conditions and to create democratic space within and outside the university. What was peculiar to the UB strikes was that they were inspired by deep feelings among the Anglophone student community of being more oppressed and marginalized than their Francophone counterparts, owing to their Anglophone identity, by the Francophone-dominated post-colonial state.

### Résumé

La crise qui s'accroît dans les universités africaines a eu de graves conséquences pour les étudiants qui sont confrontés à une détérioration dramatique de leurs conditions de vie et d'étude et à de sombres perspectives d'emploi. Le style autoritaire de gestion et le contrôle politique qui prévalent dans la plupart de ces

---

\* African Studies Centre University of Leiden, PO Box 9555, 2300 RB, Leiden, The Netherlands.

universités constituent des obstacles redoutables pour les étudiants désireux de faire entendre leurs doléances et de s'organiser pour la défense de leurs intérêts. Toutefois, les étudiants africains ne semblent pas se résigner à leur sort et ont fait preuve d'un activisme croissant qui se reflète dans diverses formes de protestation, notamment les actions de grève. Cette étude se focalise sur deux récentes grèves violentes à l'Université anglophone de Buea (UB) dans le Cameroun anglophone. Comme la plupart des autres mouvements de protestation d'étudiants en Afrique au cours de l'actuel processus de libéralisation économique et politique, les étudiants de l'UB sont partis en grève pour tenter d'améliorer leurs conditions de vie et d'étude insatisfaisantes et de créer un espace démocratique à l'intérieur et à l'extérieur de l'université. Ce qui a fait la particularité des grèves, c'est le fait qu'elles aient été inspirées par des sentiments profonds au niveau de la communauté des étudiants anglophones d'être plus opprimés et marginalisés que leurs homologues francophones, du fait de leur identité anglophone, par l'État postcolonial dominé par les Francophones.

### **Introduction**

African universities are in deep crisis nowadays (see Lebeau and Ogunsanya 2000; Nyamnjoh and Jua 2002; Zeilig 2007). Academic standards have been falling rapidly because these universities lack the basic infrastructure needed to cope with massive growth in the student population (Lebeau 1997; Konings 2002). The severe economic crisis and the implementation of structural adjustment programmes (SAPs) are further aggravating the situation. The increasing withdrawal of state support for universities, university students and graduates can be seen in the drastic cuts in university budgets, the imposition of tuition fees and additional levies on the student population, and a virtual halt in the recruitment of new graduates in already oversized state bureaucracies (Caffentzis 2000). Many graduates are finding themselves obliged to defer their entry into adulthood indefinitely as they are unable to achieve economic independence, marry and start a family of their own. They are also being forced to abandon their aspirations for elite status. And, last but not least, despite the current political liberalization process, most African universities are continuing to operate under authoritarian management structures and political control that pose a severe threat to academic freedom and autonomy and impede lecturers and students from organizing in defence of their interests and participating in university management.

Faced with this deepening crisis in their universities, students have started fighting for improvements in their living and study conditions and the introduction of a democratic culture in the universities and society as a whole, including the right to express their views, organize in student unions and participate in university management (Amutabi 2002; Konings 2002). While in the past, with a few exceptions, African student protest was sporadic, today it has become endemic

in many countries, continuing year after year in spite of frequent university closures in what appears to have become protracted warfare. Federici and Caffentzis (2000: 115–50) have published a chronology of African university student struggles between 1985 and 1998, and this provides an impressive list of the violent confrontations between students and the forces of law and order in African states. As a result of increasing student activism, African governments have become inclined to treat students as if they were their countries' major enemies, turning campuses into war zones. Police intervention and the occupation of campuses by the security forces are now routine in many places, and so is the presence of intelligence officers and police informants in classrooms (Federici 2000).

This paper focuses on two recent student strikes at the University of Buea (UB) in the South West Province of Anglophone Cameroon. This university, set up in 1993 in the wake of higher education reforms and based on the Anglo-Saxon educational system, is the country's only English-speaking university. The presidential decree establishing the UB raised Anglophone hopes that their university would enjoy a large measure of academic freedom and autonomy and would be endowed with a democratic management style. However, it soon turned out that the UB was not going to be any different from the other newly established universities, which continued to be modelled on the Francophone university system with its excessive centralization, authoritarian management style and political control (Jua and Nyamnjoh 2002; Awasom 2005). Given the fact that by the time the UB opened, the Anglophone region had become a hotbed of rebellion against the ruling regime (Takougang and Krieger 1998; Konings and Nyamnjoh 2003), the government was not keen to keep to the terms of the decree establishing the UB, preferring authoritarian to democratic governance so as to ensure political control and loyalty to the regime.

Evidence is provided in this paper that most of the UB students' demands during the 2005 and 2006 strikes were similar to those of students in other Cameroonian and African universities, namely an improvement in their living and study conditions and the introduction of a democratic culture in the universities and society as a whole. What was peculiar to their strike actions, however, and notably the 2006 strike, was their protest against the alleged marginalization of Anglophones in general and Anglophone students in particular in the Francophone-dominated post-colonial state (Konings and Nyamnjoh 2003).

As I have argued elsewhere (Konings 2005), Anglophone university students have tended to be more militant than their Francophone counterparts since Cameroon reunification in 1961, feeling more marginalized and oppressed because of their Anglophone identity. They have actually played a vanguard role in the Anglophone struggle for the preservation of the Anglo-Saxon educational

system and the creation of an English-language university. They also became strong supporters of the Anglophone clamour for autonomy either in the form of a return to the federal state or outright secession.

As in many other African countries, the 2005 and 2006 UB student strikes were marked by a high degree of violence. One reason for this was the regular failure of university and government officials to take students seriously and create effective channels of communication and negotiation. Many officials are suspicious of student unions and are hesitant about allowing students to unionize. In these circumstances, often the only way of students pressing home their grievances is the use of violence. Another reason for these violent strikes is that university and government officials are more inclined to solve student problems through repression than dialogue and peaceful negotiation. For the authorities, violence serves as a deterrent to the students from engaging in any similar 'irresponsible' behaviour, but the provocative and brutal actions of the security forces have also tended to fuel student violence.

This study is divided into two parts. The first describes the creation of the UB and the development of its authoritarian management style. The second part discusses the two student strikes in 2005 and 2006. The study is based on extensive reading of primary and secondary sources, in particular reports of these strikes in Cameroonian newspapers, and a number of interviews with the main actors.

### **Authoritarian Governance of the University of Buea**

The University of Buea (UB) was born at a time of deepening economic and political crisis that affected the country as a whole and the system of higher education in particular from the mid-1980s onwards. Until 1993, there was only one university in Cameroon, the University of Yaoundé, which had been set up in 1962. Though officially a bilingual institution, the University of Yaoundé clearly remained a Francophone institute. Not only was it based on the French university system but courses were mainly given in French, thus putting English-speaking students at a disadvantage (Konings 2002, 2005; Awasom 2005).

The administrative structure of the university was modelled on the French tradition with its excessive centralization, and it became almost a replica of the one-party system initiated in 1966. The university's administration appeared to be predominantly geared towards political control with, for example, national security agents, disguised as students, spying on both students and lecturers. There was no clear separation between politics and academics. All appointments at the university, from the rector to messengers and cleaners, were political appointments, and for a university career loyalty to the regime was more important than intellectual merit (Nyamnjoh 1999). The university was administered in an authoritarian manner with little dialogue between the university authorities and

the academic staff and students. Unlike in some other West and Central African states (Konings 2004a), lecturers and students were not allowed to organize in defence of their interests. The so-called student delegates or representatives – those responsible for imposing the decisions of the university authorities on students while taking note of those who complained (Dibussi 1991: 16; Mbu 1993: 107) – were not elected by students after 1986 but instead were appointed by the administration. Worse still, they tended to become informants who pointed out subversives to the regime in times of crisis. A lack of participation in university affairs created the impression among students that strikes were the only avenue to change in the university.

By 1990, there were explosive problems in higher education. The number of students had increased from 35 in 1962 to 10,000 in 1982 and 41,000 by 1990 (Mehler 1998: 59; Mbu 1993: 82) but the university infrastructure was only able to cope with at most 7,000 students. Lecture rooms, libraries, laboratories and office space for lecturers were inadequate and lacked the necessary equipment. And the university hostel could only offer accommodation to a limited number of students. So students were forced to rent rooms at exorbitant prices in the so-called mini-cities around the university. These problems were compounded by the deepening economic crisis characterized by a depleted state treasury, the late and irregular payment of student bursaries and staff salaries, and a low rate of execution of the university budget. During the political liberalization process, which started in 1990, students and lecturers began to organize in autonomous unions. Besides trying to represent and defend their members' interests, these unions also demanded the implementation of democratic reforms at the university and in society as a whole (Konings 2002, 2004a).

To help solve the university crisis, the government eventually decided to decentralize university education, against the advice of the World Bank, which strongly discouraged the creation of new tertiary educational institutions during structural adjustment. Presidential decree No. 93/026 of 19 January 1993, which launched a number of higher education reforms, established six state universities in different regional centres and spelled out their governance structures and regulations (Njeuma et al., 1999). Four were to be bilingual: the University of Yaoundé I (Centre Province), the University of Yaoundé II (Centre Province), the University of Douala (Littoral Province) and the University of Dschang (West Province). Of the two remaining universities, the University of Ngaoundere (Adamawa Province) was to be a French-speaking institution and the University of Buea (South West Province) was to be English-speaking. In an apparent attempt to meet the World Bank's cost-saving demands in higher education, the decree eliminated state bursaries to students and demanded that students pay annual tuition fees of FCFA 50,000.

Significantly, the presidential decree stipulated that the UB's governance structure would be unique in the sense that it would be based on Anglo-Saxon traditions and values. In sharp contrast to the newly established universities in Francophone Cameroon, the UB was therefore to enjoy the freedom to elect its principal officers from the Vice-Chancellor to the Heads of Department and to determine its academic orientation without overbearing government interference (Awasom 2005). It is widely believed in Anglophone Cameroon that the creation of an Anglo-Saxon university in Buea, with a relatively large measure of autonomy and democratic governance, was one of the Francophone-dominated regime's main strategies to placate Anglophones and gain admission to the Commonwealth of Nations.

However, it soon became evident that the regime did not intend to implement the regulations in the presidential decree and establish an alternative university system in Anglophone Cameroon. In fact, as a result of widespread opposition in Anglophone Cameroon to the regime in power, the government became more interested in introducing the Francophone university system of authoritarian governance and political control into the UB than the Anglo-Saxon university system of democratic governance and academic freedom and autonomy.

By 1990 widespread popular discontent with the ruling regime could be observed in Anglophone Cameroon. The majority of the Anglophone population held the corrupt, authoritarian regime responsible for the severe economic crisis and the draconian structural adjustment measures, resulting in a loss of its legitimacy. Taking advantage of widespread Anglophone resentment of their allegedly second-rate citizenship in the Francophone-dominated unitary state, John Fru Ndi, a charismatic Anglophone leader, launched the first opposition party, the Social Democratic Front (SDF), in Bamenda, the capital of the North West Province in Anglophone Cameroon in May 1990. The SDF quickly became the country's major opposition party, extending its influence from Anglophone Cameroon to many parts of Francophone Cameroon (Konings 2004b). The year the UB was established was also the start of political organization and agitation in Anglophone Cameroon for constitutional reforms. Newly created Anglophone nationalist movements began to demand first a return to the federal state and later outright secession (Konings and Nyamnjoh 2003). The so-called Southern Cameroons National Congress (SCNC) became the spearhead of the Anglophone strive for an independent Anglophone state. Moreover, the Anglo-Saxon UB was unsurprisingly going to be hit by similar problems as other state universities during the continuing economic crisis and economic liberalization.

As the World Bank had previously warned, the 1993 university reforms created serious problems concerning the funding of basic infrastructure to match the surging enrolment levels at the six newly created state universities. As in the

other state universities, UB students and teachers were dissatisfied with their deteriorating living and working conditions. Students vehemently opposed some of the 1993 university reform measures, in particular the abolition of scholarships and the introduction of tuition fees. Besides a heavy workload, teachers faced financial problems: there were regular delays in the payment of their salaries and, even worse, incomes were dramatically affected when, in 1993, there was a drastic 60–70 per cent cut in civil servants' pay, followed by a 50 per cent devaluation of the CFA Franc in January 1994.

In its determined efforts to establish control over any form of opposition at the newly created UB, the regime did not hesitate to violate the provisions of the presidential decree establishing the UB by appointing all the principal university officials and making their tenure of office indefinite. The first Vice-Chancellor (VC) was Dr Dorothy Limunga Njeuma, who belonged to the local Bakweri ethnic group and was a member of the Political Bureau of the ruling party, the Cameroon People's Democratic Movement (CPDM), and a former Vice-Minister of National Education. According to the presidential decree, the VC was supposed to be appointed for a fixed tenure of four years (which could be renewed once) and from among members of the 'professorial rank of Anglo-Saxon training following recommendation of the UB Senate and Council'. Contrary to these provisions, Dr Njeuma was an associate professor who was appointed by the regime without any recommendation from the university's Senate and Council and her tenure of office turned out to be indefinite since she was still the UB's VC in 2005 (Jua and Nyamnjoh 2002; Awasom 2005).

In her characteristically authoritarian style of governance, Dr Njeuma started to police the production of critical scholarship, intimidate and persecute members of opposition parties and organizations, and crush student and teachers' unions (Jua and Nyamnjoh 2002; Schmidt-Soltau 1999). The right of students to form unions and go on strike was recognized under the 1990 political liberalization legislation and, as a result, the UB authorities allowed a students' union, the so-called University of Buea Students' Union (UBSU), to operate on campus. During the 1993–95 period, however, the USBU staged a number of strikes to try to safeguard student rights and in protest against the UB administration's attempts to raise tuition fees. The UB authorities reacted by taking a series of punitive measures. Firstly, following the initial student strike in 1993, Dr Njeuma ordered students and their parents to sign an undertaking never to indulge in strike actions. Secondly, student leaders were dismissed from the university and refused admission to any state university in Cameroon. Strikingly, a number of these dismissed student leaders, like Ebenezer Akwanga, formed the very militant Anglophone nationalist movement in 1995, the Southern Cameroons Youth League (SCYL), with the aim of achieving an independent Anglophone state

through armed struggle (Konings 2005). And thirdly, the UBSU was banned from the UB in 1995. Subsequently, the UB authorities introduced what the teachers' union later described as a 'compartmentalised, dependent and ineffective faculty representation of students' (Synes, UB Branch 2005a). These student faculty representatives tended to be seen by the student population as part of the existing political control system within the university.

During Dr Njeuma's time in office, the UB administration was equally hostile towards the local branch of the university teachers' union, the *Syndicat des Enseignants du Supérieur* (SYNES), which was founded in June 1991 as the first autonomous trade union in the Cameroonian public service (Konings 2004a). The SYNES was subject to severe government repression until 1997 on the pretext that civil servants were legally prohibited from forming trade unions. But even after eventual government recognition of the union, Dr Njeuma continued to stymie SYNES activities as well as intimidate and punish local branch leaders and members, even dismissing some assistant lecturers for being members of SYNES.

Dr Njeuma succeeded in establishing a large measure of control over the university community for a considerable period of time by effectively using carrot-and-stick methods, but in 2005 UB students began to revolt against their unsatisfactory living and working conditions and the university authorities' authoritarian governance style. To achieve their goals, they demanded recognition of the revived students' union and the removal of Dr Njeuma as the VC of the university.

### **The 2005 UB Students' Strike**

On 27 April 2005, UB students joined the strike action initiated by their colleagues in Cameroon's oldest university, the University of Yaoundé I. Since the start of the political liberalization process in the early 1990s, students at the University of Yaoundé had been organizing into unions in an attempt to improve their living and working conditions and promote a democratic culture in the university and society as a whole. This led them into a series of violent confrontations with the forces of law and order and the newly created ethnic militia that were closely allied to the regime in power (Konings 2002).

When these strike actions failed to deliver the students' most essential demands, a few University of Yaoundé students decided to change tactics and, advocating non-violent actions, went on hunger strike. The first hunger strike began on 29 September 2004, less than two weeks before the 11 October presidential elections. A tiny group of five students that was to call itself the *Association pour la défense des droits des étudiants du Cameroun* (ADDEC), led by Mouafo Djontu, resorted to this extreme form of action with a view to bringing pressure to bear on presidential hopefuls to commit themselves to an

improvement in student conditions if elected. In a document entitled 'Five Points of the Cameroonian Students' Rights Association on the Plight of Students to the Political Elite', ADDEC called for the formulation of a student status, the withdrawal of the FCFA 50,000 tuition fee, the reintroduction of scholarships (at least for research students), the election of rectors, deans and other university officials, and the creation of a national body to oversee competitive government examinations. This first hunger strike was simply ignored by the political elite.

Six months later, on 13 April 2005, the same group embarked on a second hunger strike after having written an open letter to the Head of State in which they raised similar grievances and equally called for better conditions for studying, of assessment, accommodation and food. Although the government and university authorities continued to ignore their demands, growing sympathy could be observed for the hunger strikers among the student community. On 20 April, a group of sympathizers went on strike over specific grievances, in particular the provision of drinking water and better toilets. They were soon joined by other students who were shocked by the university rector's allegation that the strikers were non-students who were pursuing a political agenda. Almost the whole student population took to the streets, blocking the traffic and defying heavily armed troops after the government-controlled radio and television stations started broadcasting provocative statements. In response to the ADDEC leadership's appeal, they tried to avoid violence. Desperate attempts by the government to break the strike by giving fake student leaders an opportunity on television to strongly condemn and call off the strike did not have the desired effect. When the government finally realized that the strike could only be ended by peaceful negotiation, it had already moved beyond the confines of the University of Yaoundé I (Arranz 2005). By the end of April, students in five of the six state universities were on strike, the only exception being students at the University of Ngaoundere.

On 27 April, UB students joined their striking colleagues in Yaoundé on what they termed a 'solidarity strike' (Manga and Tambenkongho 2005). It would appear that that morning five students from the University of Yaoundé had been in Buea to enlist support for their strike. In sharp contrast to the strike at the University of Yaoundé I, the strike at the UB rapidly took on a violent character (Gbadago 2005). It was initially more or less spontaneous but lacked any effective leadership and coordination because of the absence of a real students' union that could have controlled its membership, represented its interests and entered into peaceful negotiations with the university authorities. The existing body of student representatives from the various UB faculties lacked legitimacy and confidence among the student community and played no role in the strike. The chairperson of the college of presidents of student representatives, Elvis Damsi, even confessed

that the strike started without his knowledge and that the strikers refused to tell him why they had gone on strike, accusing him and his colleagues of being spies for the university authorities (Manga 2005a). A second reason for the outbreak of violence was that the authoritarian university and government officials lacked the necessary tact and patience to manage the strike. Their attempts to crush the strike and their repeated refusal to enter into peaceful negotiations had the unintended effect of prolonging the strike and fuelling student violence. The provocative and brutal behaviour of the forces of law and order also encouraged the students' violent response.

When the strike started, the VC of the UB, Dr Dorothy Njeuma, was on an official assignment abroad and in her absence, the UB Registrar, Dr Herbert Endeley, who had been a target of previous student attacks during strikes at the UB because of his proven lack of tact and arrogance, made an abortive attempt to placate the disgruntled students. Following his failure to enter into dialogue with the strikers, the UB authorities decided to call upon the forces of law and order to bring the situation under control.

According to a number of observers, the predominantly Francophone security forces were out to teach the Anglophone students an unforgettable lesson. After the students had ignored the UB Registrar's warning not to leave the campus, violent clashes took place between the students, who had barricaded the streets round the university, and the security forces. Several students were wounded and arrested. Students then went on the rampage on the campus, damaging a number of vehicles and destroying a lot of university property. In response, the security forces attacked the students, breaking into student hostels in the nearby Molyko neighbourhood and severely beating the inhabitants, destroying and looting their property, and making arrests (Manga 2005b). The next day the strikers decided to march on the South West Governor's office to demand the release of their imprisoned colleagues, but they were prevented from reaching it by combat-ready police at a road blockade. In the subsequent confrontation, two students were shot dead by the police.

In this grave situation, some of the informal student leaders of the strike revived the University of Buea Students' Union (UBSU), which had been banned after the 1995 student strike. Five of the six UBSU leaders were students in the Political Science Department, which was the reason why the VC, Dr Njeuma, later accused the department's lecturers of indoctrinating their students in the dangerous ideologies of revolution and rebellion. The UBSU's president, Walter Onekon Angwere, then claimed that the newly formed students' union was ready to enter into dialogue with the university authorities and put forward the students' grievances in a peaceful way. Some of the initial UBSU demands reiterated previous ADDEC demands: the abolition of tuition fees (FCFA 53,000 at the

UB compared to FCFA 50,000 at other state universities), the offer of repeat examinations on all courses, the granting of scholarships to postgraduate students, the upgrading of the library and laboratories and an extension to the lecture halls, the provision of better-quality food and drinking water as well as adequate toilets, and the recruitment of better-qualified teaching staff, whose working conditions also had to be improved (Gbadago 2005).

Dr Njeuma, who in the meantime had returned to Cameroon, bluntly refused to enter into dialogue with the UBSU leaders. She declined to recognize the newly revived UBSU, stressing that its leadership was self-proclaimed and had bad intentions and, unlike the student representatives from the various UB faculties, UBSU leaders had not been elected by the students and, above all, had violated UB regulations by engaging in violent strike actions. For these and other reasons, including personal safety, she simply ignored any UBSU invitation to talk to the strikers at their meetings. The only concession she was willing to make was to receive some of the strikers' representatives in her office.

In reaction to the VC's authoritarian behaviour and continued police violence, the UBSU leadership added some new demands, calling for the immediate replacement and transfer of the long-serving VC, recognition by the university authorities of the revived students' union, an immediate government report on the killing of the two UB students during the strike, the release of all detained students, and the immediate withdrawal of the forces of law and order from the campus. Interestingly, they also requested the removal of an allegedly dreadful 'shrine' that, according to them, was strategically located near the university's entrance. They claimed that this shrine, where they believed dogs were burned alive, was being deliberately used by the VC to spiritually intimidate opponents of the university authorities. There is ample evidence that students actually feared to go past this shrine during the strike (Tanch 2005).

The UBSU leadership continued to dismiss any allegations that the strike was politically motivated. Some members of the South West elite saw it as a manifestation of the existing South West–North West divide and conflict within the Anglophone community in general and the UB in particular (Konings and Nyamnjoh 2003). According to them, North Westerners formed the majority of the student population and teaching staff at the UB, and they were using the strike to establish North West hegemony in a South West university. The local Bakweri elite, who dominated the UB administration, were particularly shocked when they discovered that the Vice-President of the UBSU, Alain Martin Nako, was a Bakweri. The apparent involvement of Bakweri students in the strike largely undermined their claims that the strike was a North West plot. Other circles, especially government officials, alleged that either the major Anglophone opposition party, the SDF, or the Anglophone secessionist movement, the SCNC,

was involved in the strike. They pointed out that the SCNC had strongly condemned the killing of Anglophone students by the predominantly Francophone security forces. Although Anglophone sentiments were undoubtedly raised by the government's different approach to student strike action in the Francophone and Anglophone areas – peaceful negotiations at the University of Yaoundé I and repressive actions at the UB – there is no evidence of any direct SCNC involvement in the strike (Feko 2005).

A second round of violence broke out on 5 May following the objection of the South West Governor, Thomas Ejake Mbonda, to an earlier announcement that students would escort the corpse of Gilbert Nforlem Forbi, one of the students killed by the security forces, from the Buea mortuary to Mile 17 Motor Park – a distance of some ten kilometres – from where it would be transported to Bamenda for burial. Despite vehement student protest, the Governor announced that the escort was to end at Bongo Square, just a kilometre from the mortuary. When the peaceful procession arrived at Bongo Square, he ordered the police to prevent the students from escorting the hearse any further by using water cannons to disperse them. With their plan to march right up to Mile 17 Motor Park frustrated, the angry students went on a rampage. They barricaded the main roads in town, set fire to tyres along the road, destroyed lamp posts that were waiting to be installed along the Buea two-lane road and succeeded in razing a police jeep hidden behind a travel agency at Mile 17 Motor Park. It was to avoid further confrontation with the students that heavily armed police removed the corpse of the other slain UB student, Aloysius Amboeur Duhuanja, from the mortuary during the night of 10 May and, amid high security, took it to Ekona where they handed it over to the aggrieved parents (Manga 2005c).

Faced with the university authorities' failure to bring the student strikes at the state universities under control, President Paul Biya decided to intervene once again. He had earlier offered two subventions, amounting to approximately FCFA 5 billion, to these universities to resolve their most urgent problems. On 13 May he appointed a commission led by a former minister, David Abouem à Tchoyi, to investigate the situation in the state universities from 16 May to 9 June. However, when it visited the UB on 18–19 May, the UBSU leadership declared that it was going to discuss its problems with the commission only after the VC had come to meet the strikers and entered into dialogue with them. Since the VC refused to do so, the commission was bound to leave the UB without having held any talks with students. It is noteworthy that, as in previous inspection commissions appointed by the government, the David Abouem à Tchoyi Commission's report was never made public (Adams 2005b).

In the meantime, the VC had started instructing students to return to classes, but made this resumption of classes conditional upon them signing an undertaking

of good conduct, in which they would pledge to abide by the university's rules and regulations. What angered students even more was that the forms to be filled for this purpose could only be acquired after the payment of FCFA 2,000. In reaction, the UBSU leadership warned students not to sign such an undertaking, bearing in mind the union's motto: 'No dialogue, no classes'. In sharp contrast to the UBSU, some newly established rival groups, like the UB Association for the Promotion of Non Violence (UBAPNOV) and the UB branch of the Cameroon Students' Solidarity Association (CAMSA) called on students to go back to classes and 'to avoid making themselves hostage of mates who don't seem to care about the future' (Manga 2005d). The university hierarchy reportedly held meetings with these rival groups, but when the large majority of the students supported the UBSU stand, the VC started threatening the strikers. In a press release, she instructed students to go back to classes on 23 May, otherwise they would be considered as having withdrawn from the university. The UBSU leadership's response to this threat was to circulate tracts on 22 May that appealed to the strikers not to heed the VC's press release.

A few days later, on 24 May, another bloody clash between students and the security forces took place. As had been the pattern during the strike, the students had rallied that morning at their meeting points near the university gates, which they had named 'Jerusalem' and 'Bethlehem'. Apparently convinced that the security forces had lost control of the strike, South West Governor Thomas Ejake Mbonda ordered them to disperse the strikers. This led to renewed violent confrontations between both parties and, at a certain point, the security forces started shooting with live ammunition. A passing taxi driver was shot dead, several students received bullet wounds and many others were arrested. The students, in turn, attacked members of the security forces, seized their guns and ammunition, and set fire to a police personnel carrier (Adams 2005a).

The next day the local branch of SYNES again strongly condemned the violence employed by students and the forces of law and order during the protracted strike, in particular the security forces' use of live ammunition. It stressed that the UB crisis had gone on for too long because of an absence of dialogue and called on all lecturers and students to stay at home until the crisis was resolved (Synes, UB Branch 2005a and b).

Since the UB administration appeared to be unwilling to enter into any dialogue with the students, the Minister of Higher Education, Professor Jacques Fame Ndong, finally decided to intervene in an effort to end the protracted strike. On 27 May he arrived in Buea and invited the students to meet him. After just a few hours of negotiations on the basis of a memorandum drawn up by the UBSU leadership, the Minister and the students had agreed upon most of the students' demands. These included the legal authorization and recognition of the

UBSU, the granting of immunity to all strike leaders, a withdrawal of the security forces from the campus, a reduction in the tuition fees from FCFA 53,000 to FCFA 50,000, an increase in the number of courses in the resit examination programme, a reduction in the price of food in the university restaurant from FCFA 150 to FCFA 100, the withdrawal of the VC's order that students should sign an undertaking of good conduct before the resumption of classes, the provision of better toilets, water taps and public address systems in the lecture halls by the administration, and the installation of a joint student-administration committee to run the affairs of the university. Both parties also agreed to a resumption of classes on 30 May (UBSU Memorandum 2005).

Most people thought that things would return to normal at the UB after this agreement but new tensions soon arose in relations between the students and the VC. On 8 June, the students started boycotting classes for two reasons. First, the VC had brought forward the start of the second-semester examinations from 23 June to 15 June. The students had instead expected an extension of the semester following their month-long strike action, and they saw the VC's action as a punitive measure. Second, the VC had continued to oppose any recognition of the UBSU and strongly believed that the agreement between the UBSU and the Minister of Higher Education condoned the UBSU's violent strike actions and its defiance of duly constituted authority. She prohibited any UBSU meeting on campus and regularly threatened its leadership.

Shaken by the students' renewed strike action, the VC sent a delegation led by the Deputy VC, Professor Vincent Titanji, to meet the strikers. After listening to their grievances, Professor Titanji announced that the second-semester examinations had now been rescheduled to begin on 21 June. He also claimed that the UB administration had already recognized the UBSU but the students demanded proof of this recognition and insisted that the VC should sign and publish a statement acknowledging recognition of the students' union (Shu 2005).

At the behest of the VC, the UB Senate decided on 3 August that the annual convocation ceremony when degrees are awarded to UB graduates would be suspended. The decision seemed to have been taken as a result of student misconduct during the strike, but the cancellation of the convocation ceremony came directly on the heels of a VC proposal that the strike leaders and lecturers, who were suspected of having supported or instigated the students' strike, were to be identified and punished. The UBSU leadership strongly condemned the Senate's decision to cancel the 2005 convocation ceremony, calling it a serious violation of the 'Anglo-Saxon tradition'. It recalled having written a letter of apology to the Head of State, local government and the university authorities for the damages and inconvenience caused by the strike (Manga 2005e).

The VC became even more dissatisfied with the students' behaviour when she was informed that the 'illegal' UBSU had addressed a memorandum to the Head of State. And even worse, in this memorandum its leadership had 'dared' to request that he abolish the FCFA 50,000 university tuition fee and publish the findings of both the commission of enquiry into the killing of the two UB students during the strike and the David Abouem à Tchoyi fact-finding commission into the state of affairs in all state universities (Manga 2005f).

On 26 August, the VC organized a press conference at which the UB authorities publicly reacted to the crisis that had affected the university. In her preliminary remarks on the crisis, the VC stated that the agreement signed by the Minister of Higher Education and the UBSU leadership on 27 May was 'without consultation with the university authorities and could be described as a measure to prevent thousands of innocent students from losing a whole academic year', implying that some of the points of the agreement were not binding. She then berated the entire student body for 'its uncouth and unruly behaviour' during the strike, but the UBSU faced even greater odium. According to her, the UBSU was 'an illegal, self-proclaimed insurgent student group' that had masterminded the violent strike and had constantly demonstrated an attitude towards her person of 'absolute defiance, insults, mud-slinging and character assassination which mimicked the attitude of some teaching staff'. While putting most of the blame on the students and their leaders, she suspected that some members of the UB teaching staff and political movements had incited the students to engage in this violent strike (Manga 2005f).

On 10 September, President Paul Biya again intervened in the university crisis. He nominated former ministers as presidents of newly created administrative councils in the six state universities, most probably in an attempt to reinforce political control (Pibasso 2005). Professor Peter Agbor Tabi, a former Minister of Higher Education who had become notorious for his extreme authoritarianism and brutal repression of student revolts at the University of Yaoundé and the University of Buea in the 1990s (Konings 2002), was appointed president of the UB administrative council. President Biya also seized this occasion to either punish or reward the university rectors for their role during the strike. The rectors of the University of Yaoundé I and the University of Dschang were dismissed, while the UB's VC, Dr Njeuma, was promoted to rector of the country's largest and oldest university, the University of Yaoundé I. Professor Cornelius Lambi, the then Dean of the Faculty of Management and Social Sciences at the UB, was appointed VC of the UB to replace Dr Njeuma. During his installation on 13 September, the Minister of Higher Education, Professor Jacques Fame Ndongo, told him to enforce the qualities of social dialogue, good governance and cooperation in the Anglo-Saxon-oriented UB (Nana and Tah 2005).

Professor Lambi did indeed do his utmost to improve the UB administration's relations with the UBSU, regularly inviting its leadership to discuss matters affecting the students. In his end-of-year speech, he announced that the UB administration had decided not only to organize the annual convocation ceremony but also to recognize the UBSU (Chia 2005). UBSU elections were subsequently organized with the assistance of the UB authorities, and David Abia, a political science student, was elected as the student union's president.

### **The 2006 UB Student Strike**

On 27 November 2006 UB students went on strike again because of the Minister of Higher Education's intervention in the competitive entrance examinations to the UB's newly created Medical School, which was planning to offer places to only 60 first-year students. After the written examinations, the VC of the UB, Professor Cornelius Lambi, had signed a list of 127 candidates for admission to the oral examinations, all of them Anglophones. Shortly afterwards, the Minister of Higher Education, Professor Jacques Fame Ndong, imposed a new list upon the UB authorities that included an additional 26 Francophone candidates (Azoro 2006).

The students were furious about the Minister's intervention. They perceived it as attempted fraud by a high-ranking government official at a time when both the government and the UB's administration were engaged in various anti-corruption campaigns. They therefore insisted that the original list be maintained and said that they were going on strike in solidarity with the Anglophone candidates whose chances of admission had been reduced by the Francophone-dominated regime's addition of undeserving Francophone candidates. From the original 876 candidates who took the written examinations, no fewer than 600 Anglophones had scored higher than the best Francophone.

The students' anger was fuelled by the VC's reaction to the new list. They had expected him to reject the new list outright and maintain the original that he had already signed. The VC instead told them that he had made a 'monumental error' by signing the original list:

This was the first time of organising an examination that directly recruits trainees into public services. I want to apologise that I caused the problem because I signed a list that the minister was supposed to endorse. (Sumelong 2006)

Curiously, although the VC was taking the blame, the wording creating the Faculty of Medicine lacked any clause about the Minister signing the list of candidates to be admitted to the oral examination. It only stipulated that the Minister was to endorse the final list of successful candidates after the oral examinations.

Unsurprisingly, many observers were therefore inclined to believe that, although the VC had been entitled to sign the original list, he did not dare to tell the truth.

The UBSU leadership used the opportunity to voice other grievances. In a memorandum, it denounced the formidable hike in tuition fees for a number of postgraduate studies, the payment of FCFA 1,000 for the collection of transcripts, and the poor quality of the food in the UB restaurant.

Soon after the strike started on the morning of 27 November, the VC, who had built up a good relationship with the students in the course of his career, came out to address the strikers and eventually succeeded in calming them down by promising he would look into all their grievances. The situation changed dramatically in the afternoon, however. Probably under pressure from the Minister of Higher Education, the VC then announced on the radio that all the candidates on the Ministry's list were to come for oral examinations at the Central Administration building. When the students later got wind of this, they assembled at the examination venue. After desperate calls for the orals to be stopped, the embittered students overturned and destroyed the cars of lecturers parked in front of the building. The new Pro-Chancellor, Professor Peter Agbor Tabi, then arrived on the scene in an attempt to placate the students, but they refused to listen to him, recalling his excesses in controlling students when he had been the Minister of Higher Education, and chased him away. They said that they would continue their strike until the original list of 127 candidates was reintroduced. They also demanded the immediate publication of the findings of the presidential commission that had investigated the killing of the two UB students during the April–May 2005 strike.

On the evening of 29 November, heavily armed riot police went on to the university campus and began beating up students and firing tear gas. As the police descended, the students dispersed and streamed on to the main road in the Molyko neighbourhood, pulling down kiosks, billboards and other structures and setting them on fire. The police followed and a running battle ensued. More tear gas was fired and the students replied with a volley of stones. That was when shots rang out, killing two students. Police violence continued the next day when they attacked and wounded several students and even a number of people who lived and worked in Molyko (Sumelong 2006).

In a communiqué issued on 30 November and signed by the Secretary-General in the Prime Minister's office, Jules Doret Ndong, the regime first and foremost blamed the VC of the UB for his irregular publication of the original list of 127 Anglophone candidates. Some members of the regime began to accuse him of having incited an Anglophone war against Francophones and even of being a SCNC member himself. As had been the case during the

April–May 2005 strike, the regime tried to justify the killing of two more UB students by fabricating a ‘police self-defence’ narrative:

A violent mob armed with machetes, stones and locally-made hunting guns, invaded the university campus with the ‘strong determination’ to ransack the university computer centre. After being pushed back by the forces of law and order, the assailants turned their attention to the Molyko police station firing at the police. Two of the assailants were killed as the police defended themselves (Dibussi 2006).

The regime then ordered an investigation into the events and called upon the Minister of Higher Education to take all the measures necessary for a resumption of classes, to make sure that the process and the existing rules for admission into higher education institutions were respected, and to punish anybody who was involved in acts of violence and vandalism.

In a communiqué on 1 December, the Minister of Higher Education, Jacques Fame Ndong, tried to further explain why he had added 26 Francophone candidates to the original list signed by the VC of the UB. According to him, he was obliged not only to respect the existing rules and regulations that the VC of the UB, as he himself had publicly acknowledged, had violated but also to take into account the ethnic balance, which was a guarantee of national integration and stability (cf. Nkwi and Nyamnjoh 1997). This made UB students and other Anglophones wonder why the regime seemed to be more concerned with the principle of ethnic balance in Anglophone tertiary institutions than in Francophone ones (Dang 2006). Apparently, in an effort to placate the UB students and the Anglophone population as a whole, the Minister later announced that the number of first-year students to the UB Medical School would be increased from 60 to 86.

Although students had failed to forestall the holding of oral examinations for admission to the UB School of Medicine, they still refused to adhere to the UB administration’s decision to resume classes on 7 December. The student union, however, seemed to be increasingly inclined to end the strike through peaceful negotiation. UBSU leaders made such negotiations conditional on the prior release of their comrades who had been arrested by the police during the strike, and the withdrawal of the forces of law and order from the campus. While the UB authorities rejected the union’s preconditions, they did agree on the need for negotiations and called upon certain Anglophone personalities known for their intellectual authority and moral integrity to bring the striking students to the negotiating table and mediate between both parties. The Regional Secretary of the National Commission on Human Rights and Freedoms, Christopher Tiku Tambi, played an outstanding role as mediator and was instrumental in reaching a ‘package deal’.

As part of this deal, the South West Governor, Louis Eyeya Zanga, finally agreed on 8 December to release five UBSU leaders and twelve students who had been picked up by the police during the strike. The UBSU leadership then started negotiations with the UB administration, which led to the signing of an agreement on 12 December. The Memorandum of Agreement for resolving the UB strike stated that:

... a plea be forwarded by the UB authorities to the government requesting the publication of findings for students who were shot during the April–May 2005 strike and the November–December 2006 strike, payment of hospital bills for students injured during the strike, absolute and unconditional immunity to all the UB students for acts committed during the strike and complete evacuation of the forces of law and order from the campus as the UB students promise a high degree of responsibility void of violence and vandalism.

Following this agreement, David Abia, the UBSU president, appealed to the students to resume classes, but the students refused to do so, arguing that a number of student grievances had not yet been resolved (Nana 2006).

On 14 December, a presidential decree dismissed Professor Lambi from the office of VC and nominated Professor Vincent Titanji, one of the UB Deputy VCs, as his successor. With the renewed assistance of Christopher Tiku Tambi, Professor Titanji succeeded in reaching a final agreement with the UBSU on 30 December. In this agreement, the UB authorities conceded to most students' demands, except their demand to maintain the original list of 127 Anglophone candidates for the Medical School. During the strike, the UB Pro-Chancellor, Professor Peter Agbor Tabi, had constantly stressed that 'the ministerial list of 153 candidates was not negotiable' (Dang 2006). The most important points were that the UB authorities agreed to grant immunity to students who had destroyed public and private property during the strike; to reduce the tuition fees for all postgraduate programmes to FCFA 50,000 and to refund all postgraduate students who had paid more than that amount; to offer transcripts to students at no cost (extra copies of transcripts, however, were to be paid for at the normal price of FCFA 1,000 each); to table a request for the publication of the findings of the presidential commissions that investigated the killings of the UB students in the 2005 and 2006 strikes; and to offer the UBSU an office on the university premises. The students, in turn, agreed to resume classes on 3 January 2007 (Sumelong and Nana 2007).

### Conclusion

This study has shown that the recent violent student strikes at the UB were first and foremost an expression of widespread student unrest and protest in Africa in an era of economic and political liberalization (cf. Federici and Caffentzis 2000; Zeilig 2007). Having become frustrated by the dramatic deterioration in their living and study conditions and the lack of democratic space within and outside the university, UB students had come to see strike action as the only way to demonstrate their grievances to the authoritarian government of Cameroon and the university authorities.

What was unique to the UB students' activism and raised their militancy was their feeling of being more marginalized and oppressed than their Francophone counterparts because of their Anglophone identity. They vehemently resisted the Francophone-dominated post-colonial state's attempt to transform the newly created UB, which was based on the Anglo-Saxon university system, from a space of freedom and democratic governance into one of domination and political control over Anglophone 'rebels' and dissidents. They engaged in a series of violent strikes between 1993 and 1995, leading not to the desired improvement in their position but instead to the banning of their leaders and union from the UB. They strongly condemned the Francophone Minister of Higher Education's attempt in 2006 to add a number of Francophone students to the original list of only Anglophone students who had achieved admission to the oral examinations for entry to the newly established UB Medical School. They were shocked by the brutal repression of their strike actions in 2005 and 2006 by the predominantly Francophone security forces that resulted in several deaths and many students being wounded.

While the students understandably failed to bring about substantial changes in their predicament during the ongoing economic crisis and structural adjustment and to overturn the authoritarian state's imposition of a new list of successful candidates for admission to the oral examinations of the UB Medical School, they nevertheless succeeded in winning a number of important concessions. The most significant gain was the government and university authorities' eventual recognition of the revived student union that created new democratic openings in the prevailing authoritarian governance of the university. The UBSU proved itself capable of negotiating a settlement to the 2005 and 2006 strikes that was acceptable to the authorities and students alike.

## References

- Adams, Bouddih, 2005a, UB Students, Troops in another Bloody Clash, *Post* (Buea), 30 May.
- Adams, Bouddih, 2005b, Waiting for Abouem à Tchoyi Commission Report, *Post* (Buea), 7 July.
- Amutabi, Maurice, 2002, Crisis and Student Protest in Universities in Kenya: Examining the Role of Students in National Leadership and the Democratization Process, *African Studies Review*, Vol. 45, No. 2, pp. 157–178.
- Arranz, Laura, 2005, Cameroon Students on Hunger Strike, *Afrol News*, 25 April.
- Awasom, Nicodemus Fru, 2005, Globalization and Academic Freedom in Cameroon with Focus on the Anglo-Saxon University of Buea, in Bibtana, Abdalla, ed., *Proceedings of the Academic Freedom Conference on Problems and Challenges in Arab and African Countries, Alexandria (Egypt), 10–11 September 2005*. Paris: UNESCO, pp. 99–115.
- Azoro, Opio, 2006, Yaoundé Imposes Candidates on UB Medical School List, *Post* (Buea), 1 December.
- Caffentzis, George, 2000, The World Bank and Education in Africa, in Silvia Federici, Silvia, Caffentzis, George and Alidou, Ousseina, eds, *A Thousand Flowers: Social Struggles against Structural Adjustment in African Universities*. Trenton/Asmara: Africa World Press, pp. 3–18.
- Chia, Charly Ndi, 2005, Lambi Declares: UBSU Recognised, UB Convocation for January 28, *Post* (Buea), 20 December.
- Dang, Pascal, 2006, Université de Buea: Les cours n'ont pas repris, *Mutations* (Douala), 8 December.
- Dibussi, Tande, 1991, What UniYao Students Really Want, *Cameroon Life*, Vol. 1, No. 9, pp. 16–17.
- Dibussi, Tande, 2006, When History Repeats Itself: The Government Spin Machine and the UB Crisis, *Scribbles from the Den*, 21 December.
- Federici, Silvia, 2000, The New African Student Movement, in Mwara, Cheryl, Federici, Silvia and McLaren, Joseph, eds, *African Visions: Literary Images, Political Change and Social Struggle in Contemporary Africa*. Westport, CT: Greenwood Press, pp. 49–66.
- Federici, Silvia and Caffentzis, George, 2000, Chronology of African University Students' Struggles: 1985–1998, in Federici, Silvia, Caffentzis, George and Alidou, Ousseina, eds, *A Thousand Flowers: Social Struggles against Structural Adjustment in African Universities*. Trenton/Asmara: Africa World Press, pp. 115–150.
- Feko, Vincent, 2005, Making the SCNC Scapegoat in the University of Buea Crisis, *Postwatch* (Bamenda), 2 June.
- Gbadago, Mohammed Mensah Molua, 2005, University of Buea and its Second Baptism with Student Unrest, *Herald* (Yaoundé), 17 May.
- Jua, Nantang and Nyamnjoh, Francis, 2002, Scholarship Production in Cameroon: Interrogating a Recession, *African Studies Review*, Vol. 45, No. 2, pp. 49–71.

- Konings, Piet, 2002, University Students' Revolt, Ethnic Militia and Violence during Political Liberalization in Cameroon, *African Studies Review*, Vol. 45, No. 2, pp. 179–204.
- Konings, Piet, 2004a, Trade-Union Activism among University Teachers during Cameroon's Political Liberalisation, *Nordic Journal of African Studies*, Vol. 13, No. 3, pp. 289–311.
- Konings, Piet, 2004b, Opposition and Social-Democratic Change in Africa: The Social Democratic Front in Cameroon, *Commonwealth and Comparative Politics*, Vol. 42, No. 3, pp. 289–311.
- Konings, Piet, 2005, Anglophone University Students and Anglophone Nationalist Struggles in Cameroon, in Abbink, Jon and van Kessel, Ineke, eds, *Vanguard or Vandals: Youth, Politics and Conflict in Africa*. Leiden: Brill, pp. 161–188.
- Konings, Piet and Nyamnjoh, Francis, 2003, *Negotiating an Anglophone Identity: A Study of the Politics of Recognition and Representation in Cameroon*. Leiden: Brill.
- Lebeau, Yann, 1997, *Étudiants et campus du Nigéria*. Paris: Karthala.
- Lebeau, Yann and Ogunsanya, Mobolaji, eds, 2000, *The Dilemma of Post-Colonial Universities*. Ibadan: IFRA/Africa Book Builders.
- Manga, Pegue, 2005a, CAMSA President: Our Association Has Not Amassed Enough Clout, *Post* (Buea), 4 May.
- Manga, Pegue, 2005b, Varsity Strike: How Police Tortured, Looted and Raped in Buea, *Post* (Buea), 4 May.
- Manga, Pegue, 2005c, Gendarmes, UB Students Battle over Slain Comrade's Corpse, *Post* (Buea), 9 May.
- Manga, Pegue, 2005d, Njeuma Orders UB Students: Resume Classes Today or Never, *Post* (Buea), 27 May.
- Manga, Pegue, 2005e, Fallout of UB Strike: Senate Cancels 2005 Convocation, *Post* (Buea), 22 August.
- Manga, Pegue, 2005f, UB Students Petition Biya, *Post* (Buea), 5 September.
- Manga, Pegue and Tambenkongho, Effa, 2005, UB Joins Varsity Strike: Students Sack Campus, Destroy Cars, *Post* (Buea), 2 May.
- Mbu, Aloysius, 1993, *Civil Disobedience in Cameroon*. Douala: Imprimerie Georges Frères.
- Mehler, Andreas, 1998, Cameroun and the Politics of Patronage, in Birmingham, David and Martin, Phyllis, eds, *History of Central Africa: The Contemporary Years since 1960*. London: Longman, pp. 43–65.
- Nana, Walter Wilson, 2006, UB Students Split over Resumption of Classes, *Post* (Buea), 15 December.
- Nana, Walter Wilson and Tah, Elvis, 2005, Minister Tells New UB VC: Enforce Social Dialogue, Good Governance, *Post* (Buea), 16 September.
- Njeuma, Dorothy et al., 1999, *Reforming a National System of Higher Education: The Case of Cameroon*, A Report of the Association for the Development of Education in Africa. Buea: University of Buea.

- Nkwi, Paul and Nyamnjoh, Francis, 1997, *Regional Balance and National Integration in Cameroon: Lessons Learned and the Uncertain Future*. Leiden/Yaoundé: ASC/ICASSRT.
- Nyamnjoh, Francis, 1999, Cameroon: A Country United by Ethnic Ambition and Difference, *African Affairs*, Vol. 98, No. 390, pp. 101–118.
- Nyamnjoh, Francis and Jua, Nantang, 2002, African Universities in Crisis and the Promotion of a Democratic Culture: The Political Economy of Violence in African Educational Systems, *African Studies Review*, Vol. 45, No. 2, pp. 1–26.
- Pibasso, Mbog, 2005, Universités d'État: Les Politiques envahissent les campus, *La Nouvelle Expression*, 12 September.
- Schmidt-Soltau, Kai, 1999, *Cameroon: Living on the Edge of a Volcano*. Douala: Tencam Press.
- Shu, Christopher Ambe, 2005, Tension Resumes at UB: Students and VC in Sharp Disagreement over Exam Date, Unionism, *Herald* (Yaoundé), 10 June.
- Sumelong, Ernest, 2006, Two Shot Dead, Several Wounded in UB Strike, *Post* (Buea), 29 November.
- Sumelong, Ernest and Nana, Walter Wilson, 2007, UB Strike Pays Off, *Post* (Buea), 9 January.
- Synes, UB Branch, 2005a, Communiqué on the UB Crisis, *Post* (Buea), 29 April.
- Synes, UB Branch, 2005b, Communiqué on UB Stalemate, *Post* (Buea), 30 May.
- Takougang, Joseph and Krieger, Milton, 1998, *African State in the 1990s: Cameroon's Political Crossroads*. Boulder, CO: Westview.
- Tanch, Joseph, 2005, Open Memorandum to the Presidential Fact-Finding Mission, *Post* (Buea), 23 May.
- UBSU Memorandum, 2005, UBSU-Minesup Accord, *Post* (Buea), 2 June.
- Zeilig, Leo, 2007, *Revolt and Protest: Student Politics and Activism in Sub-Saharan Africa*. London/New York: Tauris Academic Studies.





---

## Race and Opportunity in the Transition from School to Higher Education in South Africa

Michael Cosser\*

---

### Abstract

While South Africa is well into its second decade of democracy, higher education opportunities in the country remain different for different race groups. Black African learners are not represented in the first-year higher education enrolment profile (the intake of learners who proceed to higher education directly from school) in relation either to their representation in the general population or to their aspirations for entry into higher education. This much emerges from a triangulation of the findings of two surveys of Grade 12 learner aspirations for higher education study, conducted in 2001 and 2005, with analyses of the Higher Education Management Information System (HEMIS) enrolment profiles of 2002 and 2006. That the 2001–02 aspiration-enrolment disjunction is replicated in the 2005–06 study, moreover, confirms the slow pace of educational transformation in the new democratic order. The key conclusion drawn from the juxtaposition of these two studies is that discrimination, while not overt, remains entrenched in South African educational pathways by virtue of the differential opportunities available to learners of different races – opportunities that are a function largely of socio-economic status (SES) and of the differential horizons for action which SES opens up for learners.

### Résumé

Alors que l’Afrique du Sud est bien dans sa deuxième décennie de démocratie, les opportunités de l’enseignement supérieur dans le pays restent différentes selon les races. Les apprenants noirs Africains ne sont pas représentés dans le profil d’inscription (l’admission d’élèves qui terminent l’école pour passer directement à l’enseignement supérieur) en première année de l’enseignement supérieur, soit par rapport à leur représentation dans la population en général ou à leurs aspirations pour l’entrée dans l’enseignement supérieur. Ceci émerge en grande partie d’une triangulation des résultats de deux études sur les aspirations des élèves de terminale

---

\* Chief Research Specialist Education, Science and Skills Development (ESSD), Human Sciences Research Council.

pour l'enseignement supérieur, menées en 2001 et 2005, avec des analyses des profils d'inscription du Système d'information de gestion de l'enseignement supérieur (HEMIS) en 2002 et 2006. Le fait que l'aspiration en 2001-02, la disjonction de l'inscription, se soit reproduite dans l'étude de 2005-06 confirme par ailleurs la lenteur de la transformation de l'éducation dans le nouvel ordre démocratique. La principale conclusion tirée de la juxtaposition de ces deux études est que la discrimination, tout en n'étant pas ouverte, reste ancrée dans les cycles de l'éducation en Afrique du Sud en raison de l'écart des opportunités offertes aux apprenants des différentes races ; des opportunités qui sont largement fonction du statut socio-économique (SES) et de l'écart des horizons d'action que le SES ouvre pour les apprenants.

### Introduction

From within and outside its borders, South Africa is perceived to have achieved a miraculous transformation from *apartheid* rule to a democratic order. In many ways this perception is accurate: South Africa has a constitution and Bill of Rights that entrench rights for all, and the lot of many of its citizens has been improved in the fifteen years since the transition to democracy. In the educational arena, the new dispensation has seen the establishment, among other things, of a single, co-ordinated schooling system (Republic of South Africa 1996, 1998), the restructuring of the further education and training (Republic of South Africa 2006) and higher education systems (Republic of South Africa 1997) and the passing of legislation that paves the way for the transformation of the adult basic education and training (ABET) (Republic of South Africa 2000) system. The South African Qualifications Authority (SAQA) Act objectives of 'creat[ing] an integrated national framework for learning achievements' and of 'accelerat[ing] the redress of past unfair *discrimination* in education, training and employment opportunities' (Republic of South Africa 1995: clause 2; emphasis added) appear indeed to have been realized.

While the *framework* for educational transformation is clearly in place, however, the extent to which actual transformation on the ground has been achieved is questionable. One way of assessing whether transformation has occurred is to ascertain whether the various pieces of legislation that have been enacted, both separately and in combination, translate into enhanced educational opportunity – particularly, in the context of the 'redress of past unfair discrimination' quoted above, opportunity for learners of all races to pursue, with equal opportunity, educational pathways of their choice in the pursuit of qualifications. Against this backdrop, this paper examines the school/higher education transition point to ascertain the extent to which Grade 12 learners of all races have been able to fulfil their aspirations of proceeding to higher education and of studying in their chosen areas. The paper explores the extent to which

discrimination lives on in the education arena – specifically, the differential opportunities open to learners of different races as they proceed to higher education as measured by enrolment rates in higher education institutions the year after school and the extent to which aspirations are translated into enrolments.

The paper begins by setting out the parameters within which the notion of discrimination in learning pathways can be considered. It proceeds to compare the findings of a 2001 baseline study of the higher education aspirations of Grade 12 learners across all nine provinces of South Africa with the higher education enrolment profile for 2002. This transition is then juxtaposed with a second such passage four years later: the findings of another baseline study of the aspirations of Grade 12 learners for higher education study – this time pertaining to the 2005 cohort – are compared with the higher education enrolment profile for 2006. The paper concludes with a discussion of the implications of the findings of both transition point studies for analyses of discrimination in access to higher education in South Africa.

### **Discrimination in the Divergence of Learning Pathways**

While 1994 cannot be held up as the year in which all structural racism in South Africa ceased, it is undeniable that, with the formal demise of the *apartheid* state in that year, institutions of higher learning in South Africa increasingly began opening their doors to students of all races (Bunting 2002a). The participation rate of black African students in higher education in 1993 was 9 per cent (as against 75 per cent black African representation in the general population), that of white students 70 per cent (as against 13 per cent white representation in the general population) (Bunting 2002b) – percentages that reflect directly the state policy of promoting white student access to higher education rather than access for black African students.

It might be supposed, given the statutory death of *apartheid*, that institutional discrimination against black Africans would have diminished, if not disappeared, in the wake of the 1994 transition to democracy. The 1994 student enrolment distribution in the South African higher education system was 43 per cent black African, 5 per cent coloured, 7 per cent Indian/Asian, and 45 per cent white (Department of Education 2009). A consideration of the racial breakdown of enrolments in 2006 – thirteen years into democracy – reveals that three out of five students (61 per cent) were black African, 7 per cent each were coloured and Indian/Asian, and 25 per cent were white. In other words, there was a 42 percentage point increase in black African enrolments between 1994 and 2006, a 40 percentage point increase in coloured enrolments, Indian/Asian enrolments remained static (at 7 per cent), and there was a 44 percentage point *decrease* in white enrolments over the period. There is an inverse relationship, therefore, in the black African/

white enrolment pattern over the thirteen-year period. But the distribution still fails to represent the proportion of 15- to 24-year-olds in the general population – which in 2006 was 83 per cent black African to 8 per cent coloured, 2 per cent Indian/Asian and 7 per cent white (Statistics South Africa 2009). Why is this?

### ***Measuring Discrimination***

As Agüero (2005) points out, however sweepingly, in his review of the literature on measuring discrimination, during the *apartheid* era in South Africa and before the Civil Rights movement in the United States (US) there were laws that separated groups of the population. In South Africa, indeed, clear distinctions were drawn, and actual geophysical divisions created, between four major races: black Africans, coloureds, Indian/Asians, and whites. In the US, many racial groups (now officially delineated as black or black African Americans, American Indians/Asians or Alaskan Natives, Asians, Native Hawaiians or other Pacific Islanders, and whites) as well as the ethnic group Hispanics (who may be of any race) have historically faced severe discrimination: pervasive and open denial of civil, social, political, educational and economic opportunities (Blank, Dabady and Citro 2004). The practice of the *apartheid* and pre-Civil Rights Movement eras, then – a practice epitomized in the discourse of employment advertisements that appeared in the US during those times (Darity and Mason 1998) – was to discriminate on the basis of race.

The apparent disappearance of such *direct* evidence of discrimination hardly implies that discrimination has ended, however; rather, its historical effects are now seen in the differential opportunities open to different race groups. Large differences in outcomes among racial and ethnic groups continue to exist in employment, income and wealth, housing, education, criminal justice, health, and other areas. Although many factors may contribute to such differences, their size and extent, as Blank, Dabady and Citro (2004) asseverate, suggest that various forms of discriminatory treatment persist in US society and serve to undercut the achievement of equal opportunity. The same, of course, is true of South African society, where the systematic implementation of *apartheid* policies over a 45-year period (1948–93) entrenched differential opportunity, the legacy of which will be seen for years to come.

Discrimination, according to this conception, is not a phenomenon that occurs at one point in time in a particular process or stage of a particular domain – an episodic view – but a dynamic *process* that functions throughout the stages within a domain, across domains, across individual lifetimes, and even across generations (Blank, Dabady and Citro 2004). Discrimination against prior generations, on this reading, may diminish opportunities for present generations *even in the absence of current discriminatory practices*.

### *Institutional Racism*

Discrimination is perpetrated, among other ways, through institutional racism. A term first used in the American literature (Carmichael and Hamilton 1967; Knowles and Prewitt 1969; Blauner 1972), 'institutional racism' refers to the effects of institutional operations that 'systematically reflect and produce racial inequalities' (Jones 1972: 131). Most definitions of institutional racism – like the one proffered here by Jones – subsume the notion of *unintentional* discrimination, emphasizing the discriminatory *effects* of institutional practice (Phillips 1987). On this reading, racial inequalities are simply the 'unintended consequences' of normal institutional practices (Scarman 1981).

In the education sphere, racism manifests itself in the persistence of 'significant inequalities of opportunity' Gillborn (1999: 90). It is this thesis which the current paper seeks to confirm.

### *Measuring Racial Discrimination in Learning Pathways*

In the context of learning pathways, discrimination has to do with the ways in which differential opportunities for progression are available to different race groups. Accordingly, this paper, in comparing two transitional moments (the transition of Grade 12 learners to higher education between 2001 and 2002 and between 2005 and 2006), attempts to measure the extent to which racial transformation of higher learning opportunity has taken hold in South Africa – more specifically, between the first and second decades (1994–2003, 2004–) of democratic rule in the country. The unit of measurement is the percentage of students of the four major race groups enrolled in higher education institutions set against the aspirations of the Grade 12 learner cohort for higher education. In other words, the paper explores the extent to which the aspirations of Grade 12 learners to enter higher education are realized in the year following the articulation of their aspirations as measured by learner uptake in higher education institutions and programme areas.

### *Limitations of the Approach*

Establishing that discriminatory treatment or impact has occurred and measuring its effects on outcomes, as Blank, Dabady and Citro (2004) point out, requires very careful analysis to rule out alternative explanatory factors. Measuring discrimination through an analysis of the differential enrolment patterns of students of different race groups in higher education institutions in relation to initial learner aspirations is, against this cautionary, hardly definitive. But it is a first step in the process of establishing whether racial difference in aspiration and enrolment and in the relationship between these two phenomena is attributable

more to historical discrimination than to factors non-racial in nature. Further research, then, will need to delineate more carefully how racial discrimination can be measured and its effects on opportunities for learning isolated.

### **Methodology**

In 2001, a team of researchers at the Human Sciences Research Council (HSRC) undertook a study of Grade 12 learner aspiration to enter higher education (HE). A predominantly closed-ended survey was distributed to a random sample of learners stratified by province and by school pass rate in the 2000 Senior Certificate Examination.<sup>1</sup> The representativeness of the response profile allowed for generalization of the findings to the entire Grade 12 learner population.

In the year following the aspiration survey, an analysis of HEMIS data<sup>2</sup> was undertaken to establish the enrolment profile of students in HE institutions and in the programmes they offer.

In 2005 the research team was again afforded the opportunity to mount a similar study. This time 20,659 survey returns were obtained. Once again, the response profile was sufficiently representative of the general population of Grade 12 learners to allow for generalization of the findings to that population.

In 2007, analysis of HEMIS data on student enrolments in 2006 once again afforded the research team the opportunity to establish the first-time entry profile of students who were in Grade 12 the previous year.

Since race is a variable that features prominently in both transition studies, it is possible, both separately (for each transition study) and in combination, to compare: black African, coloured, Indian/Asian and white learner responses to questions about aspiration to proceed to higher education; the HE aspiration and enrolment profiles of the four race groups, both individually and in relation to each other; and, from an analysis of the HEMIS data, the subject enrolment profiles of the four groups.

Accordingly, all three types of comparison are made in the paper.

### **Findings of the Surveys**

This section of the paper presents the pertinent findings of the two surveys and of the concomitant analyses of the HE enrolment profiles for the years following the surveys upon which the subsequent analysis of discrimination is based. The presentation takes the form of a comparison of the two transitions.

*The 2001–02 Transition Study**Aspiration versus Enrolment*

The percentage of learners in the 2001 aspiration survey who intended entering HE within three years of the survey date (i.e., in 2002, 2003 or 2004) – if we factor out those who were unsure (14 per cent) – was 84 per cent. A disaggregation of these data by race shows that 86 per cent of black Africans, 70 per cent of coloureds, 92 per cent of Indian/Asians and 81 per cent of whites planned to proceed to higher education within three years of the survey date.

Table 1 compares Grade 12 learner aspirations to enter HE in 2002 with actual first-time entering student enrolments (students who were in Grade 12 the previous year) in 2002.

**Table 1: Aspiration to enter HE in 2002, enrolments in 2002 of students who were in Grade 12 in 2001, and representation in the general population aged 15–24<sup>3</sup> in 2002, by race<sup>4</sup>**

Category	BA	C	I/A	W	Total
Aspiration to enter HE in 2002	83.5	5.5	3.8	7.2	<b>100.0</b>
Enrolment in HE in 2002	53.2	7.7	8.6	30.5	<b>100.0</b>
General population aged 15–24 in 2002	82.0	8.3	2.3	7.4	<b>100.0</b>

**Key:** BA = Black African, C = Coloured, I/A = Indian/Asian, W = White

**Source:** Author's own table, derived from Cossler with du Toit (2002); Department of Education (2002a, 2002b); Statistics South Africa (2009)

As Table 1 shows, there is a strong correlation between the percentages of learners of the four race groups who aspired to enter HE in 2002 and the distribution of 15–24-year-olds within these race groups in the general population – which indicates, if nothing else, the representivity of the HE aspiration response profile. So, for example, while 83.5 per cent of learners who aspired to enter HE in 2002 were black Africans, black Africans made up 82.0 per cent of the population of the country aged 15–24 in 2002.

However, the enrolment profile is profoundly out of step with this correlation. Thus only 53.2 per cent of first-time enrolments in HE institutions in 2002 were black African, in relation to black Africans' 82.0 per cent represen-

tation in the general population of 15–24-year-olds. And at the other end of the spectrum, 30.5 per cent of first-time enrolments in HE institutions in 2002 were white, in relation to whites' 7.4 per cent representation in the general population of 15–24-year-olds.

*Institutional Preference and Enrolment*

Table 2 outlines the profile of institutional preferences in 2001 and enrolments in 2002<sup>5</sup>

In the case of two-thirds of the institutions (23 out of 35), the ratio of black African to white student enrolments is heavily skewed towards whites in relation to preference for study in those institutions. In other words, proportionately far fewer black students have enrolled in these institutions than had wanted to enrol in them. The differentials between black African learner preference for study in a particular university and black African student enrolment in that university are the following:

University of Pretoria:	62.5 per cent
Rhodes University:	56.8 per cent
University of Natal:	49.9 per cent
University of Port Elizabeth:	44.8 per cent
University of Durban-Westville:	44.0 per cent
University of the Witwatersrand:	43.0 per cent
Potchefstroom University:	42.7 per cent
Rand Afrikaans University:	42.4 per cent
University of Cape Town:	32.8 per cent
University of the Free State:	32.7 per cent
Medical University of SA:	16.4 per cent
University of the Western Cape:	15.2 per cent
University of Stellenbosch:	11.8 per cent
University of Zululand:	11.6 per cent

**Table 2: Grade 12 learner institutional preferences in 2001 and student enrolments in 2002, by race**

University	Preference in 2001					Enrolment in 2002				
	BA	C	I/A	W	Total	BA	C	I/A	W	Total
University of Cape Town	60.9	11.9	7.4	19.8	<b>100.0</b>	28.1	15.0	8.2	48.8	<b>100.0</b>
University of Durban-Westville	93.6	0.7	4.4	1.3	<b>100.0</b>	49.6	1.8	47.3	1.2	<b>100.0</b>
University of Fort Hare	95.6	2.3	1.0	1.1	<b>100.0</b>	99.8	0.2	0.0	0.0	<b>100.0</b>
Medical University of SA	99.3			0.7	<b>100.0</b>	82.9	0.3	13.0	3.8	<b>100.0</b>
University of Natal	71.5	1.6	24.4	2.5	<b>100.0</b>	21.6	2.9	49.8	25.7	<b>100.0</b>
University of the North	97.0			3.0	<b>100.0</b>	99.2	0.2	0.2	0.5	<b>100.0</b>
University of the Free State	68.6	14.4		17.0	<b>100.0</b>	35.9	5.9	1.7	56.7	<b>100.0</b>
University of Port Elizabeth	65.0	5.6	3.5	25.8	<b>100.0</b>	20.2	12.3	4.5	63.0	<b>100.0</b>
Potchefstroom University	48.5	8.6		42.9	<b>100.0</b>	5.8	3.3	1.1	89.8	<b>100.0</b>

**Table 2: Grade 12 learner institutional preferences in 2001 and student enrolments in 2002, by race (Contd)**

University	Preference in 2001					Enrolment in 2002				
	BA	C	I/A	W	Total	BA	C	I/A	W	Total
University of Pretoria	77.5	1.6	1.2	19.8	100.0	15.0	1.4	5.8	77.7	100.0
Rand Afrikaans University	55.0	5.6	1.8	37.6	100.0	12.6	3.8	9.3	74.3	100.0
Rhodes University	82.4	3.3	3.5	10.8	100.0	25.6	4.1	7.4	62.9	100.0
University of Stellenbosch	13.6	35.2		51.2	100.0	1.8	12.9	1.3	84.1	100.0
University of the Western Cape	47.0	47.1	3.9	2.0	100.0	31.8	57.4	10.3	0.5	100.0
University of Witwatersrand	87.7	1.3	5.2	5.8	100.0	44.7	2.6	20.2	32.6	100.0
University of Zululand	100.0				100.0	88.4	0.3	1.8	9.5	100.0
Vista University	97.7	1.1		1.1	100.0	100.0				100.0
Transkei University	93.6	4.2		2.1	100.0	97.0	1.5	1.5		100.0
University of the North West	91.2	8.8			100.0	99.3		0.3	0.3	100.0
University of Venda	100.0				100.0	99.8		0.1	0.1	100.0

**Table 2: Grade 12 learner institutional preferences in 2001 and student enrolments in 2002, by race (Contd)**

Technikon	Preference in 2001					Enrolment in 2002				
	BA	C	I/A	W	Total	BA	C	I/A	W	Total
Cape Technikon	62.5	29.7	1.6	6.2	100.0	32.5	28.1	1.9	37.4	100.0
Technikon Northern Gauteng	98.8	0.4		0.8	100.0	99.7	0.2	0.0		100.0
Mangosuthu Technikon	97.6			2.4	100.0	99.9		0.1		100.0
ML Sultan Technikon	91.0	1.0	8.0		100.0	67.9	1.1	29.1	1.9	100.0
Technikon Natal	88.9	2.5	8.2	0.4	100.0	69.6	2.3	20.5	7.6	100.0
Technikon Free State	79.8	12.7		7.5	100.0	65.7	5.8	0.5	28.0	100.0
Peninsula Technikon	81.5	15.3		3.2	100.0	63.2	34.2	0.3	2.3	100.0
Port Elizabeth Technikon	84.4	7.7	0.4	7.5	100.0	50.1	14.2	2.4	33.3	100.0
Technikon Pretoria	95.8	1.0	0.2	3.0	100.0	70.7	1.9	1.7	25.7	100.0

**Table 2: Grade 12 learner institutional preferences in 2001 and student enrolments in 2002, by race (Contd)**

Technikon	Preference in 2001					Enrolment in 2002				
	BA	C	I/A	W	Total	BA	C	I/A	W	Total
Technikon South Africa	97.4	0.9		1.7	<b>100.0</b>	83.0	3.5	2.3	11.2	<b>100.0</b>
Technikon Vaal Triangle	94.4	5.1		0.5	<b>100.0</b>	92.8	1.0	0.4	5.8	<b>100.0</b>
Technikon Witwatersrand	96.4	1.9	0.3	1.3	<b>100.0</b>	83.8	2.5	4.1	9.6	<b>100.0</b>
Border Technikon	100.0				<b>100.0</b>	98.8	0.5		0.8	<b>100.0</b>
Technikon North West	98.0			2.0	<b>100.0</b>	100.0				<b>100.0</b>
Eastern Cape Technikon	96.6	1.1		2.4	<b>100.0</b>	99.8	0.2			<b>100.0</b>
<b>Total</b>	85.8	5.2	2.5	6.5	<b>100.0</b>	53.2	7.7	8.6	30.5	<b>100.0</b>

**Source:** Author's own table, derived from Cosser with du Toit (2002); Department of Education (2002a, 2002b)

The differentials between black African learner preference for study in a particular technikon and black African student enrolment in that technikon are the following:

Port Elizabeth Technikon:	34.3 per cent
Cape Technikon:	30.0 per cent
Technikon Pretoria:	25.1 per cent
ML Sultan Technikon:	23.1 per cent
Technikon Natal:	19.3 per cent
Peninsula Technikon:	18.3 per cent
Technikon South Africa:	14.4 per cent
Technikon Free State:	14.1 per cent
Technikon Witwatersrand:	12.6 per cent

None of the technikons and only two of the universities (Medical University of South Africa and the University of Zululand) are classified as historically disadvantaged black African institutions. The preference-enrolment differentials are greatest, then, where African students have enrolled in historically advantaged white institutions.

From a programmatic perspective, learners' preferences in 2001 and student enrolments in 2002 are juxtaposed in Table 3.

This profile shows that there are no significant differences between the four race groups with regard to the relationship between preference for the Natural and Mathematical Sciences and enrolment in this area: in every case more students enrolled in this area in 2002 than had wanted to in 2001. Higher percentages of black African and coloured learners than of Indian/Asian and white learners planned to enrol in Engineering and Other Applied Sciences programmes than did so. Higher percentages of black African, coloured and Indian/Asian learners than white learners planned to enrol in the Health Sciences than did so. A higher percentage of African learners enrolled in Business/Commerce than had planned to do so – in contradistinction to the profile for the other three groups, where lower percentages enrolled than planned to do so. (The differential is particularly marked for whites: 34.7 per cent wanted to enroll in this area; only 20.7 per cent did so.) Education enrolments are higher than study preferences for three of the four groups, but only marginally so. Enrolments in the Social Sciences are markedly higher than preference for study in this area for all four race groups. Coloured enrolments in the Humanities

**Table 3: Programme of HE study preferred in 2001 and programme enrolments in 2002, by race, in descending order of preference by total, 2001**

Programme	Preference in 2001				Enrolment in 2002			
	BA	C	I/A	W	BA	C	I/A	W
Natural and Mathematical Sciences	10.1	10.5	14.8	13.3	15.1	16.9	19.2	19.4
Engineering and Other Applied Sciences	24.0	19.1	17.8	16.5	15.5	12.2	15.2	12.7
Health Sciences	14.3	17.3	22.9	12.4	4.0	5.6	10.5	6.0
Business and Commerce	32.5	32.1	30.7	34.7	40.0	27.2	27.7	20.7
Education	1.0	1.6	2.2	4.7	1.7	2.3	1.5	6.4
Social Sciences and Applied Humanities	8.8	10.9	5.9	7.6	17.1	18.1	19.5	23.3
Humanities	9.3	8.5	5.7	10.8	6.6	17.7	6.4	11.5
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

**Source:** Author's own table, derived from Cosser with du Toit (2002); Department of Education (2002a, 2002b)

are significantly higher than coloured preference for study in this area (from 8.5 per cent to 17.7 per cent); for the other three groups the preference-enrolment differential is not marked.

At the level of fields of study<sup>6</sup> the transition from Grade 12 preference to first-year enrolment was as shown in Table 4.

Table 4 reveals that higher percentages of students of all race groups enrolled in the Humanities than had planned to do so – especially Indian/Asian and white learners; lower percentages of students of all race groups except black Africans enrolled in Business and Commerce than had planned to do so; and lower percentages of students of all race groups enrolled in SET programmes than had planned to – except that for white learners the differential is much smaller than for the other groups. These shifts confirm a broad shift from preference for study in Business and Commerce and in SET to enrolment in the Humanities.

### ***The 2005–06 Transition Study***

#### *Aspiration versus Enrolment*

The percentage of learners in the 2005 aspiration survey who intended entering HE (whether in 2006 or at some future date) was 53.8. This compares with a figure of 84 per cent in the 2001 aspiration survey.

The difference in response between 2001 and 2005 may be due in part to learners having indicated, in the 2001 survey, that they planned to proceed to higher education when in fact they may have planned to proceed to another type of further learning (for example, an FET college)<sup>7</sup> and to a fall-off in response about aspiration to proceed to HE as a result of the question-filtering process in the 2005 questionnaire. But so large a change would suggest that other factors must have contributed to the discrepancy – factors not identified in the present study but certainly to be probed in future research.

A disaggregation by race of those who indicated that they planned to proceed to HE (whether in 2006 or later) reveals that 53.5 per cent of black Africans, 43.9 per cent of coloureds, 65.0 per cent of Indians/Asians and 59.1 per cent of whites wanted to do so. A comparison with the 2001 profile, where 85.4 per cent of black Africans, 69.5 per cent of coloureds, 91.7 per cent of Indians/Asians and 81.3 per cent of whites aspired to enter HE, shows that there has been a significant tapering off in interest in HE among all four race groups. The percentage change is indicated in Table 5.

**Table 4: Grade 12 learner field-of-study preference in 2001 and first-year enrolment in 2002, by race**

Field of study	2001 preference					2002 enrolment				
	African	Coloured	Indian	White	Indian	African	Coloured	Indian	White	
Humanities	19.1	21.0	13.8	23.1	25.4	38.1	27.4	41.2		
Business and Commerce	32.5	32.1	30.7	34.7	40.0	27.2	27.7	20.7		
Science, Engineering and Technology (SET)	48.4	46.9	55.5	42.2	39.6	34.7	44.9	38.1		
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>		

**Source:** Author's own table, derived from Cosser with du Toit (2002); Department of Education (2002a, 2002b)

**Table 5: Percentage change in Grade 12 learner aspiration to enter HE, 2001 and 2005, by race**

Survey	Black African	Coloured	Indian/Asian	White	Total
2001 aspiration survey	85.4	69.5	91.7	81.3	84.1
2005 aspiration survey	53.5	43.9	65.0	59.1	53.8
<b>Percentage change between 2001 and 2005</b>	<b>-37.4</b>	<b>-36.8</b>	<b>-29.1</b>	<b>-27.3</b>	<b>-36.0</b>

**Source:** Author's own table, derived from Cosser with du Toit (2002) and Cosser (2009)

As Table 5 reveals, in total there was a 36 per cent decline in aspiration to enter HE from 2001 to 2005. The greatest decline was among black Africans, the smallest among whites. The racial profile, in fact, follows the continuum stereotype discussed earlier, which places black African and white learners at opposite ends of a continuum of response.

An analysis of the Department of Education HEMIS database of enrolments for 2006 (Department of Education 2007) reveals that 63,149 of the 508,363 learners who sat for the Senior Certificate Examination in 2005 enrolled in a HE institution in 2006 – that is, 12.4 per cent of the cohort. This is 1.3 percentage points lower than the enrolment rate for 2002, and is in keeping with the lower aspiration to enter higher education discussed above.

A disaggregation by race reveals that the ratio of black African to coloured to Indian/Asian to white learners who entered HE institutions in 2006 straight from school was 58.4 per cent: 7.8 per cent: 7.0 per cent: 26.8 per cent. A comparison with the representation of these four race groups in the general population – where, in 2006, the ratio was 79.0 per cent: 9.0 per cent: 2.5 per cent: 9.5 per cent (Statistics South Africa 2009) and where, even more acutely, in the 15–24-year-old bracket the ratio was 83.0 per cent: 8.0 per cent: 2.3 per cent: 6.7 per cent – reveals that black African students were under-represented in the first-year intake, coloured students were marginally under-represented, while Indian/Asian and white students were over-represented. The differentials in the case of three of the race groups – black Africans, Indians/Asians and

whites – especially in the case of the 15–24-year-old age group statistics – are large. Racial equity, therefore, remains far from having been achieved in the first-year intake into HE in 2006 of learners who were in Grade 12 in 2005.

Table 6 compares Grade 12 learner aspirations to enter HE in 2005 with actual first-time entering student enrolments (students who were in Grade 12 the previous year) in 2006.

**Table 6: Aspiration to enter HE in 2006, enrolments in 2006 of students who were in Grade 12 in 2005, and representation in the general population aged 15–24 in 2006, by race**

Category	BA	C	I/A	W	Total
Aspiration to enter HE in 2006	80.6	5.8	5.4	8.2	<b>100.0</b>
Enrolment in HE in 2006	58.4	7.8	7.0	26.8	<b>100.0</b>
General population aged 15–24 in 2006	83.0	8.0	2.3	6.7	<b>100.0</b>

**Source:** Author's own table, derived from Cosser (2009); Department of Education (2007); Statistics South Africa (2009)

As Table 6 shows, there is a fairly strong correlation between the percentages of learners of three of the four race groups who aspired to enter HE in 2006 and the distribution of 15–24-year-olds within these race groups in the general population. The correlation for Indians/Asians is weak, more than double the percentage aspiring to enter HE in 2002 than are represented in the Indian/Asian population of 15–24-year-olds. While in the 2001–02 transition (see Table 1) higher percentages of all race groups aspired to enter HE than were represented in the 15–24-year-old population, here we see that slightly lower percentages of black African and coloured learners aspired to enter HE than were represented in the 15–24-year-old population, while slightly higher percentages of Indian/Asian and white learners aspired to enter HE than were represented in the 15–24-year-old population. A slippage has taken place, therefore, in black African and coloured learner aspiration for HE in relation to black African and coloured representation in the population of 15–24-year-olds. Thirteen years into South Africa's democracy, it is worrying that fewer black Africans and coloureds than are represented in the population want to proceed to HE.

As in the case of the 2001–02 transition, however, the enrolment profile is profoundly out of step with this correlation for all groups other than coloureds – for whom there is a perfect correlation between representation in the population of 15–24-year-olds and enrolment in HE. Thus, for example, only 58.4 per cent of enrolments in HE institutions in 2006 were black African, in relation to black Africans’ 83.2 per cent representation in the general population of 15–24-year-olds. And at the other end of the spectrum, 26.8 per cent of enrolments in HE institutions in 2006 were white, in relation to whites’ 6.7 per cent representation in the general population of 15–24-year-olds.

A comparison of Grade 12 learner preferences in 2005 for study in specified areas and their actual enrolment choices one year later (in 2006) is disaggregated by race group in Table 7.

As we see from the profile in Table 7, significantly higher percentages of students of all four race groups enrolled in the Humanities in 2006 than had aspired to do so in 2005;

significantly lower percentages of students of all four race groups enrolled in the Health Sciences than had aspired to do so; Education enrolments outstripped aspirations for all groups bar whites; higher percentages of students of all four race groups enrolled in Business/Commerce than had intended to do so; lower percentages of students of all four groups enrolled in Engineering and Other Applied Sciences in 2006 than had aspired to do so in 2005 – though the percentage difference for whites is negligible; lower percentages of black African and coloured students than of Indian/Asian and white students enrolled in the Natural and Mathematical Sciences than had aspired to do so; and higher percentages of black African and white students than of coloured students enrolled in the Social Sciences than had aspired to do so, Indian/Asian enrolment in this programme area matching aspiration.

At the level of fields of study, the transition from Grade 12 preference to first-year enrolment (2005–06 transition) is indicated in Table 8.

**Table 7: Grade 12 study preference in 2005 and first-year programme enrolment in 2006, by race**

Programme area	2005 preference					2006 enrolment				
	African	Coloured	Indian	White	African	Coloured	Indian	White		
Natural and Mathematical Sciences	21.6	14.7	10.9	13.7	14.7	11.1	15.3	15.8		
Engineering and Other Applied Sciences	24.1	14.7	20.0	13.7	16.7	9.7	16.7	13.5		
Health Sciences	10.9	12.0	16.1	13.9	5.6	7.4	8.7	6.4		
Business and Commerce	24.2	23.6	27.1	19.4	33.2	29.5	29.4	23.9		
Education	2.2	4.1	2.7	6.5	4.2	8.9	3.4	4.7		
Social Sciences and Applied Humanities	13.0	20.2	18.6	17.6	18.6	17.7	18.7	21.5		
Humanities	4.0	10.7	4.6	9.2	7.0	15.7	7.8	14.2		
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>		

**Source:** Author's own table, derived from Cosser (2009); Department of Education (2007)

**Table 8: Grade 12 learner field-of-study preference in 2005 and first-year enrolment in 2006, by race**

Field of study	2005 preference					2006 enrolment						
	African	Coloured	Indian	White	African	Coloured	Indian	White	African	Coloured	Indian	White
Humanities	19.2	35.0	25.9	33.3	29.8	42.3	29.9	40.4				
Business and Commerce	24.2	23.6	27.1	19.4	33.2	29.5	29.4	23.9				
SET	56.6	41.4	47.0	47.3	37.0	28.2	40.7	25.7				
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

**Source:** Author's own table, derived from Cosser (2009); Department of Education (2007)

Table 8 reveals that higher percentages of students of all race groups enrolled in the Humanities than had planned to do so – especially black African and white learners, that higher percentages of all groups enrolled in Business/Commerce than had planned to do so, and that significantly lower percentages of all groups enrolled in the field of SET than had aspired to do so.

These mismatches indicate a broad shift from preference for study in SET to enrolment in Business/Commerce and the Humanities – a profile that differs significantly from that seen four years earlier (the 2001–02 transition), where the preference was for study in both SET *and* in Business/Commerce. While Business/Commerce may appear from its preference profile to have lost some of its allure, then, the enrolment profile suggests that its star remains in the ascendancy.

### Discussion

What emerges clearly from the above presentation of selected findings of the two surveys and of the analysis of HEMIS data is the extent to which HE enrolment rates are out of step both with learner aspirations for HE and with the representation of the four race groups of university-going age in the general population.

From an aspiration perspective, the 2005 profile reveals that there has been a major decline in aspiration to proceed to HE not only at the aggregate level (from 84.1 per cent in 2001 to 53.8 per cent in 2005) but at the race-disaggregated level – from 85.4 per cent for black Africans in 2001 to 53.5 per cent for the same group in 2005, and from 81.3 per cent for whites in 2001 to 59.1 per cent for the same group in 2005. What the shift also indicates is that there has been a reversal in aspiration to enter HE from 2001 to 2005: in 2001, a higher percentage of black African than of white learners (85.4 per cent: 81.3 per cent) wanted to enter HE; but in 2005, a higher percentage of white than of black African learners (59.1 per cent: 53.5 per cent) wanted to enter HE. What factors can have contributed to this reversal?

Three possible hypotheses can be advanced for this shift. The first is that a greater pragmatism may have set in among black African learners regarding the reach of their expectations for further study – inadequate Grade 12 symbols for HE study proving to be a disincentive to admission to HE institutions. While there have certainly been improvements in the overall Senior Certificate pass rate annually for some years, black African learners continue to perform more poorly than their white counterparts, as evinced by the far larger number of formerly black African schools than formerly white ('Model C' schools) with matric pass rates in the bottom two quartiles (Department of Education 2000, 2004). There is a positive correlation, at the other end of the spectrum, between

intention to enter HE and the average Grade 11 symbols of learners. A regression analysis of the 2001 survey data revealed that the odds of learners with an A-average Grade 11 symbol indicating that they intended entering rather than not entering HE were 8.6 times higher than the odds of learners with an F–G symbol indicating that they intended entering rather than not entering HE. The odds of learners with a B-average Grade 11 symbol indicating that they intended entering rather than not entering HE were 4.5 times higher than the odds of learners with an F–G symbol indicating that that intended doing so; and so forth (Cosser with du Toit 2002).

The second is that the reinvented role of FET colleges in addressing the intermediate-level skills needs of the country, boosted by state recapitalization of the FET sector, together with a fairly aggressive marketing campaign that has repositioned the sector in the public eye may have deflected some interest away from HE study.

And the third is that funding for HE, despite the annual increases in disbursements by the state-funded loan-cum-bursary scheme (the National Student Financial Aid Scheme, or NSFAS) for academically capable students unable to afford university fees, continues to prove a major disincentive to black African students entering HE. The 2001 survey revealed that external sources of funding for HE study (NSFAS, bank loans, bursaries and scholarships) were more important for black Africans than for coloureds than for Indians/Asians than for whites (the mean values can be plotted on a continuum) – the corollary being that *internal* sources of funding (such as parental finance) are *less* important influences upon black Africans than upon coloureds than upon Indians/Asians than upon whites – in inverse proportion to reliance on external funding sources (for further discussion, see Cosser with du Toit 2002). The 2005 survey confirms that the perception of the availability of financial assistance for study is highest among black African learners on a five-point Likert scale (3.6), and is not even significant for Indian/Asian and white learners (2.9 and 2.4 respectively – below the mid-point) (Cosser 2009).

The influence of these factors on learner aspiration for HE, however, as the use of the subjunctive mood in the above paragraphs indicates, would need to be subjected to scrutiny through further research.

Notwithstanding the decline in learner interest in proceeding to HE, such aspiration remains high. While comparisons between South Africa and the US may be spurious, given that blacks constitute a minority in the US and that the race group dynamics in the two countries may differ, it is nonetheless interesting to observe that, broadly speaking, the finding that learners of all race groups aspire to HE bears out comparative longitudinal research conducted by Schneider and Stevenson (1999), which reveals that the rise in educational expectations in

the United States over the last 40 years (as measured by the percentages of learners expecting to obtain a first degree – rising from 30 per cent of learners in 1955 to 70 per cent in 1992) is not confined to any particular group of students. Similarly, research conducted by Hossler, Braxton and Coopersmith (1989) and by Paulsen (1990) reported that ethnicity has little or no effect on the educational aspirations of learners. However, as the South African profile demonstrates, the percentage of *coloureds* intending to enter HE within three years of the survey date is significantly lower than the percentages for each of the other three race groups, while the percentage of Indian/Asians wanting to proceed to HE is notably higher than that for black Africans and whites.

From an enrolment perspective, the 2002 and 2006 profiles show a reversal of white and black African enrolments in HE institutions – black African enrolments (relative to those of the other three groups) having increased from 53.2 per cent in 2002 to 58.4 per cent in 2006, white enrolments having decreased from 30.5 per cent in 2002 to 26.8 per cent in 2006 in relation to the enrolments of the other groups. And since the enrolments of coloured and Indian/Asian learners have remained fairly constant (shifting from 7.7 per cent to 7.8 per cent for coloureds, and from 8.6 per cent to 7.0 per cent for Indians/Asians), we can assume that the shift has largely been between black African and white enrolments. The five percentage point increase in black African enrolments, moreover, far outstrips the 1.0 percentage point growth in the proportion of black Africans in the general population aged 15 to 24 over this period (black Africans in this age category made up 82.0 per cent of the population in 2002, 83.0 per cent in 2006, while the proportion of whites in this age category over the same period dropped marginally – from 7.4 per cent in 2006 to 6.7 per cent in 2006).

While the aspiration profile is disappointing from a black African perspective, then, the enrolment profile from the same perspective is encouraging. That the percentage change in black African enrolments between 2002 and 2006 is so slow, however – on average, about one percentage point per year – underscores the extent to which discrimination persists in the learning pathway from school to HE.

Such discrimination is the product of historical legacy. But it is due also to the stunting of the growth of cultural capital (Bourdieu and Passeron 1973) – initially quite deliberately through the implementation of *apartheid*, consequently through black Africans having to ‘play catch-up’ in the manner in which latecomer economies in developing countries the world over have had to do (for a compelling analysis of the catch-up dynamic between ‘early leaders’ and ‘latecomers’ – which serves as a useful correlative for failure in the fulfilment of black African aspiration – see Abramovitz 1986). Cultural capital acts as a social relation within a system of exchange that includes the accumulated cultural knowledge

that confers power and status (Harker 1990). Two of the three sub-types of Bourdieu's cultural capital (Bourdieu 1986: 47) are *embodied* and *institutionalized* capital. The former represents the ways in which time, culture and traditions bestow elements of the embodied state upon another, usually by the family through socialization. The latter represents institutional recognition of the cultural capital held by an individual, usually academic credentials. The notions of embodied and institutionalized capital explain in large measure the perpetuation of lingering discrimination in the achievements and learning pathways of white and black South Africans.

The stunted growth of cultural capital among black South Africans is a function also of depressed socio-economic status (SES). An examination of the SES of respondents to the 2001 and 2005 aspiration surveys points up the low base from which black Africans as a group in South Africa must perforce operate. From a calculation of SES based on the education and income levels of learners' parents/guardians (see Cosser with du Toit 2002 and Cosser 2009) we see that 84.5 per cent of black Africans fell into the low SES bracket in 2001, compared with 23.1 per cent of whites, and that, four years later, 76.3 per cent of black Africans fell into the low SES bracket, compared with 10.3 per cent of whites. The percentage changes for black Africans and whites in the low SES category differ markedly: – 9.7 per cent for black Africans; – 55.4 per cent for whites. In other words, the lot of poor white people has improved far more than that of poor black African people over a four-year period.

This finding, together with the broader finding that SES–race cross-tabulations four years apart (Cosser with du Toit 2002 and Cosser 2009) point up the extent of the correlation between low SES and colour in South Africa, underscores the extent to which SES is likely to be a strong contributory variable in the decline in HE aspiration and in the moderate growth in black African enrolments over the four-year period in question. Again, however, further – multivariate – analysis that factors out the effects of other variables is needed to quantify the precise effect of SES on aspiration and enrolment.

SES is a component of the class stratification that the Council on Higher Education (CHE) is keen to have HE address. In one of its early publications, the Council claims that 'the extent to which equity and access are actively promoted or frustrated will determine the nature and extent of social and class stratification and have a direct bearing on the nature of South Africa's democracy, labour market and social stability' (Council on Higher Education 2000: 27). The effect, however, is two-way: without a fairly dramatic growth in the proportions of the population in the middle and high SES brackets, access to HE for black Africans will continue to be restricted and indirect discrimination perpetuated.

## Conclusion

This conclusion will not recapitulate the arguments made in this paper. Rather it will chart a way forward for further research that foregrounds the need to isolate discrimination as a key variable in pathway studies.

The methodological corollary to the statement in the penultimate paragraph of the last section – that further analysis that factors out the effects of other variables is needed to quantify the precise effect of SES on aspiration and enrolment – is that there is no one approach for measuring racial discrimination, no single angle from which to approach the issue. This paper has looked at two transitional moments in time involving identical cohort types (Grade 12 learners) within one domain (the school). To ascertain the nature and extent of discrimination in learning pathways, however, researchers need not only to validate findings at regular intervals (over a sustained period involving more than two investigations) to establish reliability and trends but to track the same cohorts of learners over a considerable period of time. In short, both longitudinal and panel studies are needed.

Partly towards this end, the 2001 and 2005 aspiration surveys discussed in this paper have each been followed by a tracer study – one in 2002 and the other in 2006. The HSRC plans to track the 2005 cohort beyond 2006, moreover, to ascertain learners' destinations in 2007 and 2008. What these incipient panel studies have allowed the research team to do is to study, albeit in a limited way, the variables that have impacted on learner aspiration and decision-making. Early signs are that there is a high degree of reliability in the variables that affected the aspirations and enrolment decisions of learners in the four surveys – a reliability that will need to be verified through further research.

In addition to sustained investigation of learner pathways, moreover, the systemic effects upon learners of possible discrimination in their learning and career environments need to be examined. This will involve, among other things, investigation of HE institutional access policies and practices in the context of broader HE policy and practice at the macro level.

The National Plan for Higher Education (Department of Education 2001) highlights four key equity issues that require monitoring: differential representivity across individual HE institutions; the participation rate of black Africans in HE; the uneven distribution of enrolments across different programme areas; and wide disparities in the graduation rates of black African and white students. To this can be added a fifth: the rate at which black African students in particular, and learners of colour in general, access HE the year after school.

## Notes

- 1 The sampling procedure and the methodology deployed are described in detail in the published report on the project (Cosser with du Toit 2002). Of the 14,064 questionnaires taken into the field (48 per each of 293 schools), 12,204 were returned completed – a response rate of 86.8 per cent.
- 2 HEMIS is the official Department of Education system for the annual collection of data on enrolments and graduations from all HE institutions in South Africa.
- 3 Because the ages of students entering HE in South Africa vary – white students for the most part (despite a small proportion taking ‘gap years’ prior to registration) entering HE earlier than their black African counterparts, many of whom enter employment first in order to support their families and to save sufficient money for HE registration fees – the age categories 15–19 and 20–24 are combined in this and subsequent analyses.
- 4 In this and all other tables, figures are percentages unless otherwise indicated.
- 5 Learners not sure of their institutional preferences, learner preferences for and student enrolments in private institutions and institutions abroad, and UNISA preferences and enrolments have been factored out of this analysis (UNISA not having provided enrolment figures in 2002).
- 6 Fields of study are broad categories aggregated from study programmes.
- 7 Some of the difference may be attributable to the different ways in which the question regarding aspiration for HE study was asked in the two surveys. In the 2001 survey, learners were asked: ‘Are you planning to study at a university or technikon within the next three years?’ There was no lead-up question probing whether they planned to study further or not; nor was further study disaggregated into various options (HE, further education, etc.). In the 2005 survey, however, learners were asked ‘Are you planning to study further after Grade 12?’, and subsequently, ‘At which institution type are you planning to study?’ – the listed options being ‘A higher education institution’, ‘A further education and training (FET) college’, ‘A private FET institution’, ‘An agricultural college’, and ‘A nursing college’. A total of 59.8 per cent of learners wanted to study at a HE institution rather than at one of the other institutional types.

## References

- Abramovitz, M., 1986, Catching Up, Forging Ahead, and Falling Behind, *Journal of Economic History*, Vol. 46, No. 2, pp. 385–406.
- Aguero, J.M., 2005, Negative Stereotypes and Willingness to Change Them: Testing Theories of Discrimination, Working paper, Riverside: Department of Economics, University of California.
- Blank, R.M., Dabady, M. and Citro, C.M., eds, 2004, *Measuring Racial Discrimination*. Panel on Methods for Assessing Discrimination, National Research Council. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Blauner, R., 1972, *Racial Oppression in America*. New York: Harper & Row.
- Bourdieu, P., 1986, The Forms of Capital. In Richardson, J., ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241–258.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. 1973, Cultural Reproduction and Social Reproduction’ In Brown, R.K., ed., *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, pp. 71–112.
- Bunting, I., 2002a, The Higher Education Landscape under Apartheid, in Cloete, N., Fehnel, R., Maassen, P., Moja, T., Perrold, H. and Gibbon, T., eds, *Transforma-*

- tion in Higher Education: Global Pressures and Local Realities in South Africa*. Landsdowne, Cape: Juta and Sunnyside, Pretoria: Centre for Higher Education Transformation, pp. 58–86.
- Bunting, I., 2002b, Students, in Cloete, N., Fehnel, R., Maassen, P., Moja, T., Perrold, H. and Gibbon, T., eds, *Transformation in Higher Education: Global Pressures and Local Realities in South Africa*. Landsdowne, Cape: Juta and Sunnyside, Pretoria: Centre for Higher Education Transformation, pp. 147–170.
- Carmichael, S. and Hamilton, C., 1967, *Black Power: The Politics of Liberation in America*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers Inc.
- Cosser, M. with du Toit, J., 2002, *From School to Higher Education? Factors Affecting the Choices of Grade 12 Learners*. Cape Town: HSRC Publishers.
- Cosser, M., 2009, *Studying Ambitions: Pathways from Grade 12 and the Factors that Shape Them*. Cape Town: HSRC Press.
- Council on Higher Education, 2000, *Towards a New Higher Education Landscape: Meeting the Equity, Quality and Social Development Imperatives of South Africa in the 21<sup>st</sup> Century*. Pretoria: CHE.
- Darity, W.A.J. and Mason, P.L., 1998, Evidence on Discrimination in Employment: Codes of Color, Codes of Gender, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 12, No. 2, pp. 63–90.
- Department of Education, 2000, *Senior Certificate Examination Database*. Pretoria: DoE.
- Department of Education, 2001, *National Plan for Higher Education*. Pretoria: DoE.
- Department of Education, 2002a, Table 2.12 (2ND ORDER CESM) Headcount of Unduplicated Student Enrolments According to CESM Category of Major(s)/Area of Specialisation and Qualification Type. Institution: Universities, HEMIS Database. Pretoria: DoE.
- Department of Education, 2002b, Table 2.12 (2ND ORDER CESM) Headcount of Unduplicated Student Enrolments According to CESM Category of Major(s)/Area of Specialisation and Qualification Type. Institution: Technikons, HEMIS Database. Pretoria: DoE.
- Department of Education, 2004, *Senior Certificate Examination Database*. Pretoria: DoE.
- Department of Education, 2007, Table 2.12 (2ND ORDER CESM) Headcount of Unduplicated Student Enrolments According to CESM Category of Major(s)/Area of Specialisation and Qualification Type' HEMIS Database. Pretoria: DoE.
- Gillborn, D., 1999, Race, Nation and Education: New Labour and the New Racism, in J. Demaine, ed., *Education Policy and Contemporary Politics*. Basingstoke and London: Macmillan, pp. 82–102.
- Hossler, D., Braxton, J.M. and Coopersmith, G., 1989, Understanding Student College Choice, in Smart, J.C., ed., *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. V. New York: Agathon Press.
- Jones, J., 1972, *Prejudice and Racism*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Knowles, L.L. and Prewitt, K., eds, 1969, *Institutional Racism in America*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- Paulsen, M., 1990, *College Choice: Understanding Student Enrollment Behaviour*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education and George Washington University.
- Republic of South Africa, 1995, *South African Qualifications Authority Act (Act No. 58 of 1995)*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa, 1996, *South African Schools Act (Act No. 84 of 1996)*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa, 1997, *Higher Education Act (Act No. 101 of 1997)*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa, 1998, *Further Education and Training Act (Act No. 98 of 1998)*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa, 2000, *Adult Basic Education and Training Act (Act No. 53 of 2000)*. Pretoria: Government Printer.
- Republic of South Africa, 2006, *Further Education and Training Colleges Act (Act No. 16 of 2006)*. Pretoria: Government Printer.
- Scarman, Lord Justice, 1981, *The Brixton Disorders 10–12 April 1981*. Cmnd 8427. London: Home Office.
- Schneider, B. and Stevenson, D., 1999, *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Statistics South Africa, 2001, *Census in Brief*. Report no. 03-02-03 (2001). Pretoria: Statistics South Africa.
- Statistics South Africa, 2006, *Mid-year Population Estimates, South Africa 2006*. Statistical Release P0302. Pretoria: Statistics South Africa.





---

## Creativity Within Limits: Does the South African PhD Facilitate Creativity in Research?

Judy Backhouse\*

---

### Abstract

One view of the PhD student is that of the independent scholar, with the thesis being an original work that contributes to the body of knowledge. National plans make much of the notion that graduating doctoral students will increase the degree of innovation in the country and make new ideas available for economic benefit. At the same time, the process of completing a PhD takes place within frameworks of institutional and disciplinary tradition; student and supervisor expectations, practical resource limitations and, increasingly, national and international quality standards – all of which place boundaries on what can be studied and how it can be studied.

Based on interviews with doctoral students at South African universities, this paper explores the extent to which they experience themselves as independent scholars and the role of creativity in their PhD studies. It explores the boundaries that limit creativity in doctoral programmes and whether PhD candidates experience these boundaries as restrictive or not. It asks whether innovation can realistically be expected to result from doctoral programmes.

### Résumé

Une des opinions sur l'étudiant en doctorat est celle du chercheur indépendant dont la thèse est une œuvre originale qui contribue à la connaissance dans son ensemble. Les plans nationaux soutiennent l'idée que les étudiants diplômés de doctorat vont augmenter le degré d'innovation dans le pays et rendre de nouvelles idées disponibles pour un avantage économique. En même temps, le processus d'achèvement d'un doctorat se déroule dans des cadres de tradition institutionnelle et disciplinaire, d'attentes de l'étudiant et de son encadreur, des limites en matière de ressources pratiques et, de plus en plus, des normes de qualité nationale et internationale – ce qui place des limites à ce qui peut être étudié et la manière dont cela peut être étudiée.

---

\* Researcher, School of Education University of the Witwatersrand, South Africa.

Sur la base d'entretiens avec les doctorants des universités Sud africaines, cet article étudie la mesure dans laquelle ces doctorants s'expérimentent en tant que chercheurs indépendants ainsi que le rôle de la créativité dans leurs études de doctorat. Il étudie également les frontières qui limitent la créativité dans les programmes de doctorat et si les candidats au doctorat ressentent ces limites comme étant restrictives ou non. Par ailleurs, il pose la question de savoir si l'innovation pourrait en réalité résulter des programmes de doctorat.

### **Introduction**

This paper arose out of my own experiences of being a PhD student in two different disciplines at two different South African universities. Common to my experiences at both was a feeling that I was being constrained in what and how I was allowed to research. This experience was in stark contrast to my years of working in the IT industry where I felt that ideas were valued and the directions I chose to pursue were significantly less constrained. I wondered to what extent my experiences were unique and to what extent they were shared by other doctoral students.

Understandings of the nature and purpose of the PhD degree have varied over time and geographical location, but generally include the conduct of original research that contributes to the body of knowledge (Bakradze et al. 2005; Golde & Dore 2001; Leonard 2001; Mouton 2001). Knowledge has been held up as the key to economic growth and wealth creation (Davenport & Prusak 1998; Gibbons et al. 1994) – goals that are espoused in national policy and widely accepted as worth pursuing (Department of Education 1997; Department of Science and Technology 2002). Thus one might assume that the PhD degree, where one practises and perfects the processes of generating knowledge, might be important for meeting these national goals. The goals of economic growth and wealth creation depend on what is broadly termed innovation of which creativity is considered to be a key element (Schweizer 2006), and promoting creativity in higher education is viewed as a desirable (Wits 2005).

The PhD has certain inherent constraints. It has to represent research of a significant size and weight. It has to conform to distinct disciplinary rules of what constitutes original research and contributes to the body of knowledge. It has to be reported in a written thesis or dissertation, which is expected to conform to specific conventions for how research is reported. It has to build on and show a familiarity with prior research in the area. All these things constrain a PhD, but there are also less obvious constraints. Each institution has rules about the procedures for applying and being accepted into PhD studies, for monitoring progress and for assessment and acceptance; and these rules are increasingly expected to fit into quality assurance frameworks. These procedures may

constrain what can be done. There is pressure on institutions to ensure students complete within specified timeframes, which makes it difficult to justify undertaking ambitious long-term research projects. Each PhD student works under the guidance of a supervisor or promoter, and these individuals have their own research interests, biases and preferences for particular areas and methods of research as well as their own understandings of what a PhD is and what a thesis should be. And PhD students embark on the degree with their own unique financial, work and family situations, which affect how much time, energy and other resources they have to bring to the PhD and their own skills, motives and expectations of the degree, which affect what they are willing and able to do. Any of these constraints may impede creativity – the question to be explored is in what ways and to what extent?

In an investigation into PhD programmes at South African universities, I conducted semi-structured interviews with PhD students in four academic units at three South African universities about their expectations, experiences, learning and career aspirations. The study was conducted using multiple qualitative cases in order to be able to investigate the PhD experience in depth, while gaining some perspective of disciplinary differences. The cases were selected to represent the four combinations of hard/soft and pure/applied disciplines (Becher & Trowler 2001: 36), from academic units that were running successful doctoral programmes. However, the final choice of cases was in part dictated by access. This paper draws on twenty of those interviews, from only two of the academic units,<sup>1</sup> and focuses specifically on issues pertaining to the role of creativity in the PhD. The two academic units were a department of Mathematics and Applied Mathematics and a school of Civil and Environmental Engineering, both in formerly advantaged<sup>2</sup> universities, which rank among the top research institutions in the country.

Quotations from interviews are referenced by the letter M (for mathematics and applied mathematics) and C (for civil and environmental engineering), an interview number and a paragraph number. Thus M02: 70 refers to paragraph 70 of the second interview in the department of Mathematics and Applied Mathematics. In the case of more controversial statements or where a respondent might be identified by association with their research, the references are to an alternative set of codes, designated T.

### **PhD Programmes in South Africa**

In many African universities, doctoral programmes face significant challenges. Higher education institutions lack infrastructure, including research facilities, library holdings and technology infrastructure (Belay 2004; Benneh 2002; Szanton & Manyika 2002). Research work is poorly funded (Benneh 2002:

255) and compromised by heavy teaching workloads so that few staff are actively publishing and universities lack a 'critical mass of well-motivated researchers' (Benneh 2002: 250). South Africa is fortunate to have many well-established doctoral programmes and produces a steady supply of PhD graduates. The institutions that run these programmes have a substantial number of staff trained to PhD level, active in research and able to supervise; and are well equipped in terms of libraries, laboratories, research equipment and computing facilities (Szanton & Manyika 2002: 24). Although South Africa also has institutions that are ill-equipped to run doctoral programmes, this study focused on the well-established doctoral programmes in order to understand what works in the South African context, and how and why it works.

Despite having strong doctoral programmes, South Africa produces relatively few doctorates. This is of concern as there is an urgent need to replace ageing researchers and to correct the racial imbalance in academic staff. Few black South Africans have doctorates or enrol in doctoral studies. In the higher education sector overall, the proportion of black African students increased from 40 per cent in 1993 to 61 per cent by 2006,<sup>3</sup> but of the 9,828 people enrolled for doctoral studies in 2006, only 36 per cent were black African, and it is not known how many of these were South African.<sup>4</sup> In South Africa, research continues to be an elitist activity in which powerful myths 'limit who feel they can participate in research activities, who take on post-graduate studies and who succeed in these programs' (Christiansen & Slammert 2005: 1058).

Doctoral education in South Africa is carried out in 'the classic British model of supervision' (Dietz et al. 2006: 9) in which a doctoral student works independently, under the supervision of an established researcher. While there have been some programmes that approach doctoral training differently (Dietz et al. 2006; Samuel 2000; Szanton & Manyika 2002), and claims that such changes are beneficial for developing researchers in formerly disadvantaged universities,<sup>5</sup> there appears to be resistance to experimenting with new modes of postgraduate learning and to the introduction of different doctoral degrees (Samuel 2000). While universities in Britain have embraced diverse forms of doctorates, including professional doctorates and structured doctoral programmes (Park 2005; Sadlak 2004), and the addition of explicit training elements (Huisman & Bartelse 2001; Sadlak 2004) attempts at similar innovations in South Africa are opposed as being of inferior quality (Samuel 2000) and the Higher Education Qualifications Framework introduced in 2008 only allows for doctoral qualifications that are research and thesis-based (DoE 2007).

### Research into Creativity

Research into creativity goes back to 1950 when Guilford, in his inaugural speech as the president of the American Psychological Association, proposed an agenda to investigate how to identify and cultivate creativity (Miettinen 2006; Sternberg 2006). Early attempts to identify creativity were influenced by work in measuring intelligence and took a largely positivistic and individualistic approach to the subject. Later research began to draw on other traditions, including sociology and economics, and has taken a more systemic or socio-cultural perspective (Miettinen 2006; Csikszentmihalyi 1999; Ambrose 2006). Studies in cultivating creativity have similarly shifted from those that focus on the cognitive processes, skills and aptitudes of the individual to those that examine practices, social environments and artifacts used in creation (Cropley 2006; Csikszentmihalyi 1999; Miettinen 2006; Nyström 2000).

One of the challenges in discussing creativity is agreeing on what it is. The term creativity has been used by researchers to describe an extremely wide range of behaviours, while some reserve it for those radically novel situations in which 'a completely new idea or product has been created, and that the creation in question is of a particularly high magnitude' (Kaufmann 2004: 155–6). Different types of creativity have been distinguished including *adaptive* creativity, which leads to improvement within existing frameworks and boundaries, and *innovative* creativity, which leads to the restructuring of problems and boundaries (Kaufmann 2004: 154); and Sternberg's eight types of creativity – four that 'accept current paradigms and attempt to extend them', three that 'reject current paradigms and attempt to replace them' and one that 'synthesizes current paradigms' (Sternberg 2006: 96). The existence of types of creativity that appear distinctly uncreative, for example, Sternberg's *replication* creativity type, which attempts to 'show that the field is in the right place' and 'keeps the field where it is rather than moving it forward' (Sternberg 2006: 96), makes some of the broader notions of creativity indistinguishable from notions of intelligence (Kaufmann 2004: 156–8).

Others have proposed that in order to distinguish creativity from simply intelligent behaviour, there should be elements of both novelty and unconventionality. Creativity requires 'a *modification* or *rejection* of previously accepted ideas in *addition* to novelty' (Kaufmann 2004: 158) or a transforming (rather than exploring) of the conceptual spaces (Boden 1995: 3). And a further requirement from some authors is that the creative act needs to be valued or externally sanctioned in some way. Since this valuing is a social process and depends on existing values, worldviews and power structures, creativity is contextual and time-dependent (Boden 1995; Cropley 2006: 126; Sternberg 2006: 95). What might be considered creative in one setting might be considered banal or in poor taste in another, and rediscovering a theorem or a genre of art is generally not considered creative.

While early research viewed creativity as an inherent aspect of personality and associated different personalities with different types of creativity (Kirton 1987), later research acknowledges that creativity is not a special gift – it involves ordinary capabilities like noticing and remembering (Boden 1994) – and is a function of a combination of inherent abilities, learned skills and environmental factors (Sternberg 2006: 88). Increasingly, creativity has come to be seen as a social phenomenon in terms of how it is understood, valued and encouraged (Cropley 2006: 125). This has led to research aimed at understanding what skill sets and environments might best foster creativity and how they can be developed. In an effort to explore the optimal conditions for creativity, the creative process has been explored and modelled. For example, Hadamard proposed four phases in creativity – preparation, incubation, inspiration, and verification (Boden 1994) – each of which requires a different set of factors to function optimally. In the remainder of this section, we explore some of the factors that support creativity.

The literature on motivation and creativity has examined the effects of extrinsic and intrinsic motivation on creativity. Extrinsic motivation involves the getting of external rewards such as money or praise for desired behaviour, and has been shown to reduce creativity as individuals focus on the reward and approach the task with a view to completing it quickly and with minimal effort. Intrinsic motivation, on the other hand, involves completing a task because the task is of itself interesting and has been shown to increase creativity as individuals are more likely to explore the task and invest time and energy in completing it (Amabile 1996; Cooper & Jayatilaka 2006: 153–4; Haring-Smith 2006: 25).

Much research has focused on the need for divergent thinking, associative memory and analogic thinking (Boden 1994), particularly in the early stages of generating ideas, although more recent research has indicated that there is also a need for convergent thinking in the later stages (Nyström 2000: 111). The process of generating ideas depends on the intellectual abilities, knowledge and styles of thinking of the individual (Sternberg 2006: 88); on skills in pattern recognition, the use of schema for problem solving and the creation of analogies and mental models; and benefits from an environment in which there are opportunities for casual interactions that encourage cross-pollination of ideas and access to different knowledge domains (Haring-Smith 2006).

Boden (1995) discusses the centrality of conceptual constraints in the creative process. She argues that the most interesting creative novelties are those that *could not* have arisen before. Ideas arise within a particular conceptual space – such as Impressionist art or Euclidean geometry. These conceptual spaces contain inherent constraints that delineate a range of possibilities, and explora-

tion of the spaces usually takes place within that range of possibilities. However, the most creative novelties are those that step outside of this range of possibilities, and they very often arise from the removal of a conceptual constraint – for example, the development of non-Euclidean geometry by dropping the requirement that parallel lines do not meet (Boden 1995: 2–3). It is this process of asking ‘impossible’ questions that gives rise to entirely new domains. However, research into creativity has largely focused on the creativity of responses to some stimulus and has left relatively unexplored the processes of identifying problems or posing interesting questions (Kaufmann 2004: 160). Research that emphasizes the role of open-mindedness in creativity suggests that interesting problems can only be posed if the questions are allowed to develop and grow in the process of exploring solutions (Haring-Smith 2006).

Boden argues that creativity can only be understood with reference to a particular conceptual space – thus one requires an understanding of musical expression in order to be able to recognize a pianist whose style is ‘original’ – and, in order to be able to challenge the constraints of a conceptual space, one needs to develop exceptionally rich and deep cognitive maps of the space (Boden 1995). There are ‘norms about breaking the norms’ (Cropley 2006: 126), and these need to be understood in order to ask questions that will be viewed as creative rather than simply disruptive. So we must expect that notions of creativity differ across academic disciplines. The disciplines that have weak boundaries and internally contested conceptual frameworks are likely to be more open to different methods of inquiry and diverse ideas, while those with firm boundaries and uncontested conceptual foundations tend to use specific methods and have less scope for challenging existing constraints (Ambrose 2006: 77).

Sternberg and Lubart have proposed that creativity is a strategic decision and can be likened to an investment decision. Creative people pursue ‘ideas that are unknown or out of favor’ and turn them into popular ideas, often in the face of opposition (Sternberg & Lubart 1991). In this view (and experiments with students confirm this), creativity can be encouraged simply by making it clear that creativity will be rewarded (Sternberg 2006: 90). For students to decide to act creatively, they need to feel confident that the rewards are likely to outweigh the costs (Sternberg 2006: 93); they need to choose non-conformity in the face of possible social censure and resist the social pressures towards intellectual conformity (Cropley 2006: 125), and they need to be willing to take risks. Creativity can be encouraged by creating a social climate in which ‘variability is welcome and that people who generate it are respected’ (Cropley 2006: 129).

It has been suggested that there is no one ideal environment that is best suited to creativity, but that different individuals will thrive in different environments, depending on their preferences (Cropley 2006: 128). However, there

are certainly common elements that will encourage creativity, for example, that individuals who are focused continually on their survival needs have less space for creativity. (Haring-Smith 2006: 24–5).

The elements of research into creativity discussed suggest that, within the context of PhD studies, conditions conducive to creativity might include the following combination of individual and environmental factors: On a personal level, we seek (or seek to cultivate) PhD students who are motivated by an intrinsic interest in research; who have displayed the cognitive abilities and had the opportunities to acquire a deep conceptual map of their field, while at the same time have enough breadth of understanding across other fields to remain open-minded; who are willing to take risks and who have developed skills in identifying interesting problems to solve. And we seek to place these students in an environment where their survival needs are catered for; where opportunities are provided for interactions with experts in their fields and with people in other fields that stimulate different conversations; where risk-taking is encouraged and in which the need for open-endedness, the space for problems to develop alongside their solutions is acknowledged and supported.

Of course, these attributes are not neatly divided between personal and environmental. There are factors in the environment that influence student motivation and the willingness of students to take risks influences and is influenced by the degree of risk-taking tolerated in the environment. Consequently in what follows, some of the attributes will be discussed across the personal and environmental level simultaneously. The remainder of this paper draws on the interviews with students to explore the extent to which their experience reflects this ideal situation. References are to student interviews and the paragraph(s) within each interview.

### **Student Motivation**

PhD students display high levels of self-motivation. Many have ‘always known’ that they would one day get a PhD. Students say, ‘It was kind of always like an ambition – “I’ll be a doctor one day.”’<sup>6</sup> And, ‘I always had this idea that I’d like to do a PhD... that was always a dream.’<sup>7</sup> For others, the aspiration developed during their undergraduate studies like this student, ‘When I went to the university I started seeing that I can be a Mathematician.’<sup>8</sup> They study for their own personal satisfaction or because the work is intrinsically interesting, saying, ‘I found it interesting, I liked to study, I didn’t actually go for the qualification’<sup>9</sup> or ‘I just like research’.<sup>10</sup> Some students, notably those in academic careers, were completing a PhD for promotion and career opportunities,<sup>11</sup> but even they displayed a strong interest in their work. While conducting the interviews, I was struck by how the students ‘lit up’ when asked to talk about their research.

They sat up straighter, leaned forward, spoke more animatedly and gesticulated more during this portion of the interviews, and in the audio tapes one can hear the excitement in their voices as they describe their research.

PhD students experience a loss of the external motivators that were prevalent in their undergraduate years. They speak of how their supervisors do not set targets for completing work, how they have to do this for themselves and how exciting they find it to be directing their own work.<sup>12</sup> One said, 'I like that kind of feeling that I am not learning for an exam. I am learning to understand, and that is very, very important for me.'<sup>13</sup> However, students also speak rather wistfully of the value of extrinsic motivators, for example, 'I wish they were like a teacher going: "Where's your homework book?"' But unfortunately that's not what they do. ... Knowing that I'm going to get my punishment for not handing in my assignment for this week's research might just push me a little bit more.'<sup>14</sup>

In discussing the desirability of course work in the PhD, several students mentioned that they found self-directed studies preferable: 'I mean, I really have to search for information on my own rather than being taught ... the process of reading and understanding, not necessarily being taught I think, to me is very important.'<sup>15</sup> The only exception was in certain mathematical specialisms where students had a lot of material to cover when they went into the PhD and felt that coursework would have been a quicker way to cover the ground.<sup>16</sup>

Students do speak of the difficulties of staying motivated over what is a long process. Students who work part-time find that their work helps to keep them motivated. When they can see the need for the application of their studies and when they can apply what they are learning to problems within their environment, they find it helps them to keep going.<sup>17</sup> Students make use of their peers and family to keep motivated – particularly in addressing the emotional ups and downs of the process.<sup>18</sup> Students also expect a certain amount of motivation to come from the supervisor in the form of encouragement and direction<sup>19</sup> or simply reassurance like, 'Don't panic, don't panic, everything will be fine.'<sup>20</sup> And students learn in the process how to motivate themselves.

While most of the research into creativity and motivation has considered the effects of intrinsic and extrinsic motivation, recent research suggests the existence of a third, distinct type of motivation – obligation motivation. Obligation motivation stems from a strong and pervasive 'rule of reciprocity' in human society that makes people behave in ways consistent with expectations of others (Cooper & Jayatilaka 2006: 56–7). While obligation motivation has some of the characteristics of extrinsic motivation – in that one's action are constrained by the wish to avoid feelings of self-reproach and the censure of the social group – research shows that the effects of obligation motivators on

creativity are more in line with those of intrinsic motivators (Cooper & Jayatilaka 2006: 166). This was reflected in some of the student interviews. A student who was part of a journal club spoke of how the regular meetings 'gives me a duty to always make sure ... that I read the paper.'<sup>21</sup>

It seems that most PhD students are highly self-motivated, and this could be because few would undertake the volume of work and the commitment that the PhD represents without an intrinsic interest in the research. Students were supportive of the research model of the PhD in South Africa as one that allowed them to work in a self-directed way and experienced a great freedom in this kind of study. It is important for supervisors to provide encouragement and for students to have peers or family to draw on for emotional support, and commitments to other students can assist in motivation. On the whole, the PhD as it is currently run in South Africa would appear to develop graduates who are able to motivate themselves through a long and emotionally varied process. Thus, graduates are likely to be well prepared to take on the work of long-term creative endeavours.

### **Developing Deep and Broad Understandings**

Because of their interest in knowledge, and because of the unstructured nature of the PhD, students do have opportunities to develop broad interests. A student says, 'I have read things that are absolutely incredible. In fact one book ... my supervisor said to me I must just read the one paper – it was a compilation of papers – and I ended up reading the entire book ... completely off the topic but, you know, it was really interesting.'<sup>22</sup> Another says, 'I had to learn things like string theory as well, just for interest sake, just to get a broader perspective of how things relate.'<sup>23</sup> And a third, 'There's books that I've read that I'd never have read if I hadn't [done a PhD]. I think my understanding of architecture is vastly enriched – you know, its gone way outside of what the actual PhD problem is.'<sup>24</sup> Students say that this explorative knowledge-gathering gives them different perspectives, enriches their understanding, provides intellectual stability (like 'adventitious roots'<sup>25</sup>) and provides ideas to add to 'the file of wonderful things to do once you've finished the PhD'.<sup>26</sup>

I was struck by the number of PhD students who found that they had to investigate other areas for their research to be meaningful – for example, 'I'm touching on the chemistry, the physics, the hydrology, the biology all of that kind of stuff as well as policy and management and public participation.'<sup>27</sup> And another says, 'I am doing a PhD in mathematics, and it's financial maths, so you will find that I will need ideas from economics, I will need ideas from finance, I will have to look at what is being used in the banking sector.'<sup>28</sup> Many also interact

with industry and government bodies.<sup>29</sup> This kind of boundary crossing was common, and even students who ostensibly researched within one subject area found that their research intersected with a wide range of other areas. So, it seems that the current configuration of the PhD does allow for (or perhaps demand) considerable breadth in the knowledge base that students develop and draw on.

However, for students who are working within traditional boundaries of disciplines or specialisms, it can be difficult to cross knowledge boundaries. Here, a student talks about trying to communicate with pure mathematicians: 'Even if I ask them questions about Hilbert spaces that we apply in physics, the approach to the maths is just from an entirely different perspective. We think about physics – how do you apply the maths to physics. They think about some complex ... I don't know what they think about.'<sup>30</sup> And while it is common to draw on other areas of knowledge, it is very difficult to complete a PhD that straddles different disciplines. This student's experience appears to indicate that a PhD student is better off having one intellectual home:

I had a supervisor in Science and a supervisor in Humanities. They ... neither of them had a very high opinion of the other. Well, not as academics as such, but of one another's disciplines, and of what the other would be doing to the thesis. And I just felt torn between the two. I just felt that sort of pulling between, 'Oh, the other supervisor clearly doesn't know [what] this thesis is supposed to be about.' And I didn't like that, that tearing. (M21: 90)

It cannot be assumed that students completing a PhD have accumulated depth in their subject through studying it in their undergraduate years. Few of the students interviewed had selected a subject to major in during their undergraduate years, completed honours and master's and proceeded to doctoral studies in the same subject. Students come to PhD studies via a wide variety of paths. One had begun with a clear passion for one subject, but had later lost interest and moved in another direction.<sup>31</sup> Another had not been able to major in her chosen subject owing to the undergraduate degree structure, but moved into the area at master's level.<sup>32</sup> And a student in one discipline deliberately sought to complete her PhD in another related discipline because she felt that the focus could be different.<sup>33</sup> Despite this, students are very aware of the need to develop depth in their subject area and generally agree that they cannot make progress without it. They make use of their time as PhD students to take courses, attend seminars and read in order to develop knowledge in their chosen fields, and there is a sense of their own expertise developing over time.<sup>34</sup>

Part-time students, who have less pressure to complete in a fixed time frame, have more scope for exploration both in terms of the depth and breadth of their work. A lecturer who took a sabbatical to work on the PhD ended up doing 'some other massively exciting tangential projects',<sup>35</sup> and while these delayed graduation, they were part of the journey of discovery. Another was able to complete a larger, longer and more ambitious project than she would have been able to do as a full-time student.<sup>36</sup> This experience highlights an essential tension between the push to graduate students efficiently and the view of the PhD as a process that cultivates scholars.

It appears, then, that the unstructured, open-ended nature of the PhD encourages and makes it possible for students to explore and draw on a wide range of knowledge at the same time as they deepen their knowledge in their specific subject area. Depending on their area of research, and the route that they took in arriving at the PhD, students develop more depth in a single subject or breadth across related subjects (or work at some point along a continuum between these positions). This space for the extensive exploration of knowledge is likely to develop the kind of rich, deep and detailed cognitive maps that are necessary for creativity (Boden 1995). However, the degree to which students are under pressure to complete appears to affect the scope of this process, with part-time students having more freedom to explore.

### **Providing Opportunities for Interaction**

Students appreciate the value of interactions with others in generating and developing ideas. One student presented this ideal of how the creative process can work in the right environment:

I was at Stanford and one of my clearest memories was – you walk down the passage, and you would see the same two people standing at the doorway talking about something and every day you'd walk past – they'd just talk for fifteen minutes in the morning – and every day when you walk past you'd hear, you'd catch a little of the conversation. Literally four days later, they'd posted that article on the archive and I was like: 'Wow, now that's how it should be done.' And it seemed like there was just such a wealth of ideas, and there was such experience. (M05: 12)

Students clearly appreciate the value of discussions with other people as a source of ideas.<sup>37</sup> Mostly, they rely on their supervisors for these conversations,<sup>38</sup> but while there are a few supervisors who are prepared to devote an inordinate amount of time to their PhD students,<sup>39</sup> many are not able to provide a constant source of interaction.<sup>40</sup> After supervisors, students speak highly of the value of postdoctoral students who are an important source of ideas, support and collaboration for

students in particular specialisms. One student said, 'We had two to three postdocs at all times, and I learnt the most I've learnt in my whole career from them, just because they were willing to help and they had, you know, done everything before.'<sup>41</sup>

While students sometimes find that discussing their work with other PhD students gives them different perspectives or ideas,<sup>42</sup> generally they find that other students are not working closely enough to their own area of research. A student explained, 'What you need to have is certain discussions with people – it's the type involving more technical details – and then people can't really help you because they don't really know the exact work of, you know, what you are doing.'<sup>43</sup> Students do interact on a social level with other PhD students and draw on them for general support – sharing information about software or administrative issues – but generally, do not discuss their work in any great detail.

PhD students attend seminars within their research groups or departments and interact with people in other departments within their own universities<sup>44</sup> and in other institutions, both local and international.<sup>45</sup> Technology makes it increasingly possible for students to collaborate across geographical distance, and this does help to bring students into contact with others in their specific fields of study. International travel is an important source of new ideas, and several of the PhD students had had opportunities to travel to conferences or to spend time at other universities,<sup>46</sup> although for some this was clearly considered to be unattainable.<sup>47</sup> Funding for these opportunities is limited and can be inflexible. For example, one student spoke of the importance of summer schools as a way to meet other young researchers as well as 'big names in your field' and of the difficulty of finding funding for this kind of travel.<sup>48</sup>

While the emphasis on independent research might make it appear that the PhD does not encourage collaborative work, a significant number of students did work collaboratively on papers or projects in the course of their PhD, even where their own PhD work was done alone. Students in general were ambivalent about collaboration – they acknowledged the value of sharing ideas and work, but found it difficult to do. Reservations included 'I've never really been a work-in-a-group type person'<sup>49</sup>; working with people who don't 'seem to listen to anyone in the group'<sup>50</sup> and working with large groups who just wanted 'their names on a paper'.<sup>51</sup> Others recognized that collaboration was a skill that had to be learned, and felt that they were developing these skills in the process of their studies.<sup>52</sup> Students also recognize the benefits of collaboration across different knowledge areas. As this student explains, 'If you only work by yourself, you're limited to some extent, because you're limited to a certain range of research topics, where if you collaborate, you can always get somebody else that comes from a different field that contributes to the paper and you get a much better paper in the end.'<sup>53</sup>

Just setting up opportunities to interact is not enough. The importance of the social climate (Cropley 2006) in interactions was illustrated by a student who compared seminars attended as a visitor to a well-known American university with interactions with faculty at the local university. At these seminars, despite the presence of significant figures in the field, 'everyone gets considered an equal at the table', and this challenges students to ensure that what they say is 'respect-worthy'. By contrast, at the local institution, one encountered a distant and patronizing attitude, 'We are the Professors, we know a lot. You are the students, you do not know a lot. We *like* you, we are going to *teach* you.' Student ideas and contributions were effectively stifled with, 'Hmmm, *but*, this is actually how it is.'<sup>54</sup>

Casual interactions between students and staff are difficult to encourage. Students often felt that they were treated as colleagues, rather than students, by the academic staff.<sup>55</sup> But students who had been undergraduates in a department found it difficult to view their former lecturers as colleagues: 'They're on a pedestal, no matter what.'<sup>56</sup> And while departments have staff tea-rooms, postgraduate students may not feel welcome there as this student describes: 'I've never found it a welcoming environment. ... Nobody's ever said "you're not welcome here" or anything like that – it's just the vibe.'<sup>57</sup> Women in particular felt excluded.<sup>58</sup> The international student office arranges for foreign students to get together, but one student expressed doubt at how effective these arrangements are.<sup>59</sup> On the other hand, several students who tutored commented on the value of tutoring as a means of getting to know other students and staff members. While these interactions did not directly feed into their research, they did help to make the students feel more at ease in the department and created a sense of belonging.<sup>60</sup>

Interactions with others in and outside of the field are an important source of ideas and inspiration for PhD students. While departments do try to encourage interaction, it can be difficult for students to locate individuals within their specific area of interest. Postdoctoral researchers and supervisors play an important role, and students also seek out and work with researchers at other institutions. PhD students are exposed to a surprising amount of collaboration and learn valuable skills in the process. Interactions need to take place in a social climate of openness, tolerance and support that gives social status to those that introduce novelty (Cropley 2006) if they are to encourage creativity, and the data suggests that this is sometimes not the case.

### Research Questions and Risk-taking

Creativity relies on being able to ask meaningful and useful questions, and the more creative questions are those that challenge the constraints of the conceptual space. Arriving at a research topic is a significant part of the PhD process. For some students, the choice is simple: 'Your supervisor has got a set of things that you can choose from and I chose one.'<sup>61</sup> A research topic should be 'well defined'<sup>62</sup> and reasonably likely to result in publishable results,<sup>63</sup> and supervisors are expected to be able to make judgements about what a 'good topic' is while students are expected to have a better sense of this towards the end of their studies. A student who is in the first year of her PhD says, 'I'm not quite sure, at this point in time, exactly what is a good topic to work on and what isn't. In a couple of years' time, I will be expected to have ideas of my own [about what to research].'<sup>64</sup>

What one studies can be a matter of what research the supervisor, research group or department is involved in: 'Very often a supervisor will be quite selfish and say, "I'm interested in these problems, are you?"'<sup>65</sup> For one student, arriving at his research topic was 'a two-way process' between his interests and the interests of the research group.<sup>66</sup> But another student feels that they have far less say in what they research, 'And the thing that really has always interested me is \_\_\_\_\_, and that's not done here. So, I was kind of forced to do what this department does, and it was awful, it was really, really awful and I hated it.'<sup>67</sup> The choice of research projects is also influenced by issues that are topical: 'There are models that have been built ... but these do not explicitly incorporate climate change, and climate change has recently emerged as one of the most threatening episodes within developing countries'<sup>68</sup>; or fashionable: 'I mean my Master's project, the latest craze at that stage was \_\_\_\_\_ and so I went into that. But by the end of that, I quickly realized that its days were numbered and that was not the way to go.'<sup>69</sup>

For some students, the process of 'getting a problem' is complex and consumes years of their time:

You see the problem is we are still actually trying to find a very good problem that is ... that can be published. In the sense that we can find a problem today and think, 'No, this is a problem that is, you know, worth a PhD.' Later on you discover that maybe it's nothing actually, or it has been dealt with already. So, coming up with something that you can actually say *this is it*, I think it's the most difficult thing. And I was talking to my supervisor the other day and he was saying, sometimes getting a problem can be worth a PhD. (M02: 36)

That this process needs to be open-ended, with the opportunity to explore, to get side-tracked, to develop deeper understandings and to revise the problem along the way is reflected in what other students say. For example, 'You set yourself a research problem and then you just see that problem. ... It's like a slippery eel – you keep having to come back to that research question and say, "Well is the question still valid?"'<sup>70</sup> Such comments might indicate that students are being encouraged to ask interesting questions that challenge the constraints of the conceptual space. However, this is not reflected in the administrative procedures, and one student wondered why the university required a proposal at the start of the process rather than later on when 'it makes more sense'.<sup>71</sup> Mathematicians in particular were quick to point out that it is often not possible to say in advance what problems will be solved.<sup>72</sup>

While some students experienced great freedom in their research, there was evidence of the control of ideas by those established in the discipline. One student's idealism about science had been replaced by cynicism on encountering this. After starting out 'wide-eyed and so excited' about knowledge as an undergraduate, 'I really did think that everyone was working towards the bigger body of knowledge and ... as long as your science was good, it would be accepted.' This student later found out that 'There are some very powerful people who've got long careers and proven themselves and they obviously carry a lot more weight. So if they throw out your idea right in the beginning, there's little chance that anyone's even gonna look at it.'<sup>73</sup> In response, the student had chosen to be 'strategic' in selecting problems that 'I know will be publish-worthy in a short span of time'.<sup>74</sup> Another student thought that the pressure to publish (for both students and experienced researchers) meant a proliferation of papers announcing incremental results and little incentive to fully develop a general case: 'Essentially the same tools are being applied; it's just the model that changes slightly.'<sup>75</sup> This student felt that, far from contributing to knowledge, their study was 'contributing to the clutter of information'.<sup>76</sup>

In general, risk-taking is not encouraged. Students are encouraged to be pragmatic in selecting research topics that can be completed in the required time frame and that can be investigated using well-known research methods. Full-time students tend to want to finish so that they can move into employment while employed students who study part time in an area related to their employment have more scope for taking on ambitious projects because they have access to research sites and equipment. A student who is doing a country-wide study of invertebrates says that, 'If I had to do it full-time, I probably would have stuck to one order, I wouldn't have attempted to do four, and I would have done a little bit, maybe just the northern part of the country.'<sup>77</sup>

It seems that the PhD does encourage students to develop skills in asking questions. Whether students experience the process of arriving at a research question as an exciting creative journey or a series of cynical strategic choices differs by student, supervisor and discipline. It appears unlikely however, that many PhD students will transform the conceptual spaces in which they work, since those that are inclined to ask 'impossible' questions encounter boundaries past which they may not step. Constraints of time and resources push students increasingly towards modest and safe projects, 'rather than research for pleasure, significance and originality' (Leonard 2001: 41–2). There is a danger that these pressures might reduce the PhD to research training where students apply known methods to predictable problems in much the same way as undergraduate students are set problems with known solutions. In the process, students will be denied the opportunity to encounter the messy world of real research and to develop the tacit understandings of how experienced researchers deal with it.

### **Freeing Students from a Focus on Survival Needs**

PhD students are quick to complain and joke about their lack of money, but perceptions of poverty are relative. Survival needs in this section refer to basic needs for shelter, food, safety and transport. The PhD students interviewed fell into three broad groups as far as their financial position went.

Most of the part-time students were well established in secure jobs. Some of them enjoyed financial support from their employers to cover their study costs, but even those who did not, were well able to afford the tuition fees. These students also drew on their work environments for computers, internet access and other resources that they used for their studies. One says, 'Well, basically we've got our basic equipment – sampling equipment and preservatives to preserve the samples. We've got microscopes here, we've got cameras here, we've got the meters – everything. All the equipment needs and software needs and computer needs that I have, I'm lucky enough to have it at my work. I've got my vehicle and I've got field assistants.'<sup>78</sup> For these students there were no concerns about their financial position.

The second group is characterized by the comment, 'I've got an NRF<sup>79</sup> bursary so I'm fine for this year. I do a bit of tutoring also, but I would be fine with just the NRF actually. I do the tutoring more for a little bit of extra cash and experience.'<sup>80</sup> These students are typically young, without family commitments, studying full time and funded through some combination of study grants, tutoring work and family support. They were able to maintain a comfortable standard of living and generally did not raise any concerns with their funding. Towards the end of their studies, as they saw their contemporaries 'married

and buying houses'<sup>81</sup> they experienced some frustration that their financial position had not kept pace, but apart from some impact on their time when they took on tutoring work, they did not have any concerns that kept them from their studies.

The third group of students was those with serious financial difficulties. These students were typically foreign, older students with families to support. South Africa draws many students from the rest of Africa, and of the twenty students interviewed for this paper, eight were from other African countries. These students are funded in a variety of ways, including funding from academic institutions at which they are employed, funding from their governments, grant funding from various international donors, funding through South African universities or research funding linked to specific supervisors. Some begin their search for funding years before they are able to secure it<sup>82</sup> and only realize the opportunity for PhD study later in life when they have established families and face living without them for three to four years.<sup>83</sup>

Some students had run into serious difficulties with their funding that had interfered with their studies. One whose funding had been provided through his supervisor lost it when the supervisor left unexpectedly in the middle of his studies,<sup>84</sup> and another said, 'When I came here, I was sponsored by [a donor organization] and they made us believe that the funding was for three years. And this year in February – like during the time that we are supposed to be registering – they then sent us an e-mail and said no, we are not going to fund this year.'<sup>85</sup> Students have had to take time out to work in between their studies, and this has added to the duration of their degrees. When these difficulties arise, students find it difficult to concentrate on their work, like this student who says, 'We have some problems that we are trying to solve concerning my funding so I wasn't working as hard as last year.'<sup>86</sup> Those who have left families behind have the added worry about their families that detracts from their work.

Of course, not all students fall neatly into these categories. There are young, single foreign students some of whom are well-funded and some of whom struggle for funding. And there are South African students with family commitments and young, single South African students for whom finding funding is difficult.

On the whole, the PhD students interviewed appear to be comfortably funded. Those who study while they are young and without commitments and those that study part time are most likely to be free of concerns about their survival needs. The existence of a range of funding options makes it more likely that students can access funding through one or other avenue. The system of employing PhD students as tutors provides a valuable source of funds for some students (and cheap but highly skilled labour for the universities).<sup>87</sup> The one serious gap in funding is for foreign students who often cannot ac-

cess the same range of funding sources that South Africans can. They tend to spend more time focused on their survival needs to the detriment of their research work. Of course, this study includes only students who have succeeded in gaining access to funding for doctoral study. In addition, access to funds is probably easier at these more prestigious universities. It may not reflect the situation at other universities.

### Conclusion

This paper has examined the question of creativity in PhD studies, working from the assumption that creativity is valued and that encouraging creativity at the PhD level is desirable. Accepting creativity as something that can be cultivated and not an inherent aspect of personality, and taking a systems view of how creative processes work and are encouraged, I identified those attributes of individuals and the environment that might be expected to foster and support creativity. These included aspects of student motivation, developing both deep and broad understandings of the field, providing opportunities for interaction, support for risk-taking in identifying and developing interesting problems, and freeing students from a focus on survival needs.

The interviews reveal that students and their experiences of the PhD vary widely and are individual and idiosyncratic. PhD students are highly self-motivated but there are ways in which supervisors can and do encourage and support students through the long process. Obligation motivators can be effective in this regard. A surprising number of PhD students work across knowledge domains and have to develop skills in other areas. There is valuable flexibility in the PhD that allows students to develop breadth of knowledge in these cases. And despite the different routes that students take to the PhD, they do have the opportunity to develop depth in their chosen field through an individually selected combination of reading, seminars, courses and collaborations. PhD students value opportunities to interact with others in their field and, to a lesser extent, in other fields. While departments make some (not always successful) efforts to encourage this they are hampered by the lack of funding for travel, although technology has made it easier to collaborate internationally.

The extent to which students are encouraged to identify interesting problems differs. Some spend a lot of time crafting their research questions over time, and the administrative need to submit a proposal may work against the need for questions to grow and develop. The current concern in higher education for efficiency, the trend towards viewing the PhD as training in research (rather than research), together with resource limitations, is pushing students towards 'safe' PhD projects, and this poses a serious threat to creativity. Most PhD students interviewed have few concerns with survival needs, but a sig-

nificant number find their studies hampered by a lack of money. In particular, better funding strategies would enable South Africa to make more of the opportunity of attracting PhD students from the rest of Africa.

On the whole I found that the experience of PhD students did not reflect my own experience of feeling constrained. With a few exceptions, PhD students are enthusiastic about their work and find that there are elements of the current system that are flexible and allow for creativity in developing and solving research problems. However, there are areas in which creativity in the PhD could be better supported.

This study took place in two well-resourced South African research universities where students had access to a range of funding sources and opportunities for collaboration and interaction. However, because the conditions that support creativity are likely to be similar, there are several aspects of the findings that apply more generally to universities in Africa. Given the many obstacles they face, students who pursue doctoral studies in Africa are likely to be highly self-motivated. The flexibility afforded by the traditional model of individual supervision continues to be valuable for breadth and depth of learning. The need for interaction can be supported by paying attention to the social climate in departments and with travel or technology where possible. And concerns with efficiency are widely felt and pose a similar threat to creativity across most universities. In particular, the finding that part-time students are less restricted by financial and time constraints poses the intriguing possibility that better support for part-time doctoral study might facilitate more creative doctoral research.

## Notes

- 1 At the time the paper was written, the interviews at the other sites had not been completed.
- 2 In South Africa, universities that were in the past reserved for whites are known as formerly advantaged.
- 3 HEMIS, Department of Education, [http://www.education.gov.za/dir\\_docs/Update/2006/2006.asp](http://www.education.gov.za/dir_docs/Update/2006/2006.asp) [accessed 25 October 2008].
- 4 From the profile of PhD people on campuses and in this study, it is likely that a significant majority of black people enrolled for PhD studies are not South African.
- 5 In South Africa, formerly disadvantaged universities are those that were reserved for people not classified as white during the apartheid years.
- 6 C04: 10.
- 7 C02: 2, also M05: 8.
- 8 M02: 16.
- 9 M08: 6.
- 10 M02: 16.
- 11 M01: 18; M02: 16; M07: 6; C02: 39–42; C10: 16.
- 12 M01: 18, 89, 91; M21: 122; M02: 78; C02: 56; C04: 108, 120.

- 13 M01: 91.
- 14 C04: 74.
- 15 M01: 24, also M02: 28; C02: 68–70.
- 16 M07: 22; M13: 36.
- 17 M04: 68; C10: 72; C04: 118.
- 18 M02: 132; M05: 80; C04: 103–5.
- 19 M13: 84; M14: 120; M21: 24.
- 20 M14: 108.
- 21 M01: 57, also C02: 78.
- 22 C04: 118.
- 23 M07: 80.
- 24 C02: 84.
- 25 C04: 110.
- 26 C02: 56.
- 27 C04: 110.
- 28 M02: 118, also M07: 80.
- 29 Interviews M02; M04; M09; M22; C02; C03; C04; C05; C07; C10.
- 30 M08: 60.
- 31 M21: 6–8.
- 32 M14: 10–12.
- 33 C02: 96.
- 34 Interviews M11; M21; C02; C04.
- 35 C02: 48.
- 36 C10: 48.
- 37 M07: 66; M08: 92; M13: 122–4; M14: 118–20; M21: 68.
- 38 M02: 59–60; M04: 76; M08: 54; M13: 68; C04: 72.
- 39 M13: 90.
- 40 M03: 68; M19: 44.
- 41 M05: 16, also M08: 54, 108; M14: 98.
- 42 M07: 66; M14: 100.
- 43 M14: 100. Also M08: 60; M13: 70, 74.
- 44 M04: 50; M21: 20; C04: 102.
- 45 M02: 48; M07: 74; M13: 72; C04: 50.
- 46 M05: 12; M14: 66–8; M21: 40; C02: 75.
- 47 M02: 70. This kind of opportunity appears to depend on the supervisor's access to funding.
- 48 M14: 62–4.
- 49 M13: 76.
- 50 M05: 48.
- 51 M08: 92.
- 52 M05: 50–2; M08: 92.
- 53 M08: 92.
- 54 T01: 68.
- 55 M04: 102; M07: 124; M13: 118.
- 56 M13: 118.
- 57 T01: 72.
- 58 T01: 70, also M19; M22.
- 59 M07: 106.
- 60 M02: 140; M08: 102; M14: 128–32.
- 61 M08: 14.
- 62 M08: 62.
- 63 M02: 36; M05: 32; M14: 70.

- 64 M13: 52, also M07: 70; M08: 10; M13: 52; M14: 80.  
 65 M05: 68.  
 66 M01: 77.  
 67 M21: 8.  
 68 M01: 79.  
 69 M08: 14, also M14: 72.  
 70 C02: 56, also M07: 42; C04: 108.  
 71 M14: 72–80.  
 72 M02: 40; M13: 107; M14: 159–63; M17: 164.  
 73 T02: 44.  
 74 T02: 32.  
 75 M08: 78–80.  
 76 M08: 80.  
 77 C10: 48.  
 78 C10: 126. Also C04: 128, 133–4.  
 79 National Research Foundation, a body that distributes national funding for research.  
 80 M13: 142.  
 81 M08: 10, 84.  
 82 M01: 2.  
 83 M01: 113–17; M07: 94; M16; C06.  
 84 C07: 109–11.  
 85 M02: 96–8.  
 86 M02: 48.  
 87 One student referred to the system of postgraduate assistantships at the University of South Africa (UNISA), where students receive a salary, including medical aid, but carried a reduced teaching workload, as a less exploitative alternative (M08: 86–90).

## References

- Amabile, T.M., 1996, *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Ambrose, D., 2006, Large-Scale Contextual Influences on Creativity: Evolving Academic Disciplines and Global Value Systems, *Creativity Research Journal*, Vol. 18, pp. 75–85.
- Bakradze, L., Glonti, L. and Jgerenaia, E., 2005, *Main Directions and Action Plan for Implementing the Bologna Process in Georgia Until 2010*. Tbilisi, Georgia.
- Becher, T. and Trowler, P.R., 2001, *Academic Tribes and Territories*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education.
- Belay, K., 2004, Postgraduate Training in Agricultural Sciences in Ethiopia: Achievements and Challenges, *Higher Education Policy*, Vol. 17, pp. 49–70.
- Benneh, G., 2002, Research Management in Africa, *Higher Education Policy*, Vol. 15, No. 3, pp. 249–262.
- Boden, M., 1995, Creativity and Unpredictability, *Stanford Humanities Review*, Vol. 4, p. 15.

- Boden, M.A., 1994, Précis of *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Weidenfeld & Nicolson 1990 (Expanded edn, London: Abacus, 1991), *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 17, pp. 519–570.
- Christiansen, I.M. and Slammert, L., 2005, A Multi-faceted Approach to Research Development (I): Addressing the Myths, *South African Journal of Higher Education*, Vol. 19, No. 6, pp. 1047–1061.
- Cooper, R.B. and Jayatilaka, B., 2006, Group Creativity: The Effects of Extrinsic, Intrinsic, and Obligation Motivations, *Creativity Research Journal*, Vol. 18, pp. 153–172.
- Cropley, A., 2006, Dimensions of Creativity, *Roeper Review*, Vol. 28, pp. 125–130.
- Csikszentmihalyi, M., 1999, Implication of a Systems Perspective for the Study of Creativity, in Sternberg, R.J., ed., *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 313–335.
- Davenport, T.H. and Prusak, L., 1998, *Working Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Department of Education, 1997, *Programme for the Transformation of Higher Education: Education White Paper 3*. Government Gazette No. 18207, 15 August 1997, 3-54.
- Department of Education, 2007, *The Higher Education Qualifications Framework (HEQF)*. Government Gazette No. 508, 3-29.
- Department of Science and Technology, 2002, *South Africa's National Research and Development Strategy, 2002*.
- Dietz, A.J., Jansen, J.D. and Wadee, A.A., 2006, *Effective PhD Supervision and Mentorship: A Workbook Based on Experiences from South Africa and the Netherlands*. Pretoria & Amsterdam: UNISA Press & Rozenberg Publishers.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M., 1994, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Golde, C.M. and Dore, T.M., 2001, *At Cross Purposes: What the Experiences of Doctoral Students Reveal about Doctoral Education*. Philadelphia, PA: The Pew Charitable Trusts.
- Haring-Smith, T., 2006, Creativity Research Review: Some Lessons for Higher Education, *Peer Review*, Vol. 8, pp. 23–27.
- Huisman, J. and Bartelse, J., eds, 2001, *Academic Careers: A Comparative Perspective*. Enschede: Universiteit Twente Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Kaufmann, G., 2004, Two Kinds of Creativity – But Which Ones?, *Creativity and Innovation Management*, Vol. 13, pp. 154–165.
- Kirton, M.J., 1987, Adapters and Innovators: Styles of Creativity and Problem Solving, in Isaksen, S.G., ed., *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics*. Buffalo, NY: Bedy Limited, pp. 282–308.
- Leonard, D., 2001, *A Woman's Guide to Doctoral Studies*. Buckingham, UK: Open University Press.

- Miettinen, R., 2006, The Sources of Novelty: A Cultural and Systemic View of Distributed Creativity, *Creativity and Innovation Management*, Vol. 15, pp. 173–181.
- Mouton, J., 2001, *How to Succeed in your Master's and Doctoral Studies: A South African Guide and Resource Book*. Pretoria: Van Schaik.
- Nyström, H., 2000, The Postmodern Challenge – From Economic to Creative Management, *Creativity and Innovation Management*, Vol. 9, pp. 109–114.
- Park, C., 2005, New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 27, No. 2, pp. 189–207.
- Pestre, D., 2003, Regimes of Knowledge Production in Society: Towards a More Political and Social Reading, *Minerva*, Vol. 41, pp. 245–261.
- Sadlak, J., ed., 2004, *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. Bucharest: UNESCO.
- Samuel, M., 2000, About Tarbrushing and Feathering: Developing Institutional Capacity for Postgraduate Research within a 'Historically Disadvantaged Institution', *South African Journal of Higher Education*, Vol. 14, No. 3, pp. 63–76.
- Schweizer, T.S., 2006, The Psychology of Novelty-seeking, Creativity and Innovation: Neurocognitive Aspects within a Work-psychological Perspective, *Creativity and Innovation Management*, Vol. 15, pp. 164–172.
- Sternberg, R.J., 2006, The Nature of Creativity, *Creativity Research Journal*, Vol. 18, pp. 87–98.
- Sternberg, R.J. and Lubart, T.I., 1991, An Investment Theory of Creativity and its Development, *Human Development*, Vol. 34, pp. 1–31.
- Szanton, D.L. and Manyika, S., 2002, *PhD Programs in African Universities: Current Status and Future Prospects*. Berkeley: University of California Institute of International Studies and Center for African Studies.
- Wits, 2005, *Wits 2010: A University to Call Our Own*. Johannesburg: University of the Witwatersrand, 16 June.

