



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 affirmions 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,¹ 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.² 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.³ 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.⁴

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 CAMES⁵ 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,⁶

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.⁷ 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,⁸ 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.⁹ 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.¹⁰ 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.¹¹

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, Khelfaoui 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 1998.¹² 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 1971.¹³ 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.¹⁴

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 ^REESAO. 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,¹⁵ 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 ». ¹⁶ 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? ¹⁷

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.¹⁸

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. Consulté le 15 juillet 2008.