

L'INFLUENCE NORMATIVE DU PROCESSUS DE BOLOGNE SUR LES UNIVERSITÉS AFRICAINES FRANCOPHONES

Jean-Émile Charlier, Sarah Croché

De Boeck Supérieur | « [Education et sociétés](#) »

2012/1 n° 29 | pages 87 à 102

ISSN 1373-847X

ISBN 9782804169855

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-87.htm>

Pour citer cet article :

Jean-Émile Charlier, Sarah Croché, « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Education et sociétés* 2012/1 (n° 29), p. 87-102.

DOI 10.3917/es.029.0087

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones

Jean-Émile CHARLIER
 UCLouvain
 151, chaussée de Binche
 7000 Mons Belgique
 Jean-Emile.Charlier@uclouvain-mons.be

Sarah CROCHÉ
 UCLouvain
 151, chaussée de Binche
 7000 Mons Belgique
 Sarah.Croche@uclouvain-mons.be

Quand ils l'ont lancé à la Sorbonne en 1998, les promoteurs de ce qui ne s'appelait pas encore le processus de Bologne visaient à réformer l'enseignement supérieur des pays européens pour lui permettre de résister à la concurrence des États-Unis et des pays asiatiques. Soutenu dès la première heure par la Commission européenne bien que ses initiateurs aient cherché à l'en écarter (Croché 2009), le processus de Bologne a connu un engouement fulgurant et inattendu. Il a rallié tous les pays d'Europe et s'est imposé comme référence dans le reste du monde : selon les lieux et les temps, il est le modèle à reproduire ou l'expression de la volonté expansionniste de l'Europe, voire les deux.

Ce n'est pas un hasard si l'architecture de Bologne a suscité cet intérêt. La promotion du "modèle européen" a été assurée par la Commission et les pays qui ont voulu et soutenu la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Peu importe que les caractéristiques de ce modèle soient difficiles à identifier ou que cet espace tarde à se réaliser pleinement, les arguments n'ont jamais manqué à ses thuriféraires pour dire les attraits de l'Europe de la connaissance.

Cet article veut revenir sur les moments clés de la stratégie de promotion du modèle de Bologne. Il en traque les traits distinctifs et identifie les instruments qui le portent, pour les comparer à ce qui est proposé dans les autres régions du monde en son nom. Dans la foulée, il s'interroge sur les avantages que trouvent les pays d'autres continents à s'aligner sur des ersatz de Bologne.

Au cours de ses premières années, le processus de Bologne a été ouvert à la plus grande variété des pratiques et des méthodes au point d'apparaître comme l'espace légitime des expérimentations institutionnelles les plus audacieuses (il fut même question de valider par le diplôme des apprentissages réalisés dans les circonstances les moins contrôlées). Pour les universités européennes, il est resté très tolérant et l'a exprimé par l'adoption, en 2005, du "cadre de qualifications", gigantesque fourre-tout qui accueille les pratiques les plus hétéroclites. Dans le même temps, il a pris l'apparence d'un ensemble fermé de recettes incontestables quand il a été transposé hors d'Europe. Il n'a pas été question alors de délocaliser une interrogation sur le fonctionnement de l'université dans les sociétés contemporaines. L'Europe a gardé ses doutes, exportant ses certitudes en les intégrant à ses outils d'implantation du LMD (Licence-Master-Doctorat), présentés comme universellement pertinents alors qu'ils ne portent que des manières singulières de concevoir, traiter et résoudre les problèmes du supérieur.

Cet article prolonge l'analyse du processus de Bologne présentée dans des livraisons précédentes d'*Éducation et Sociétés* et de *Globalisation, Societies and Education* par les mêmes auteurs (Charlier & Croché 2003, 2010, Charlier 2006, 2009, Croché 2006, 2009, 2010a).

Le projet de Bologne et son extension à d'autres régions du monde

Pour ses initiateurs réunis à la Sorbonne en 1998, ce qui allait devenir le processus de Bologne n'avait vocation qu'à harmoniser les systèmes européens d'enseignement supérieur. "La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes" (Déclaration de la Sorbonne 1998) furent évoqués, mais de façon secondaire. L'accent portait sur les réformes des systèmes nationaux. On peut même dire qu'une des préoccupations majeures des ministres des quatre pays alors signataires était de résoudre des problèmes nationaux auxquels ils ne trouvaient pas de solution à l'intérieur de leurs frontières par les voies traditionnelles de la concertation (Ravinet 2009).

Au tournant du siècle, l'argument qui fit adhérer les pays européens au processus de Bologne ne fut pas la mobilisation des systèmes nationaux aux fins de renforcer l'Europe dans les compétitions engagées avec les autres grandes régions du monde, mais la mobilité des étudiants. Le programme Erasmus de la Commission européenne avait mis en place les procédures administratives permettant des échanges massifs d'étudiants. Sur ce socle, le processus de Bologne a établi le projet d'amener une proportion significative des étudiants européens à effectuer une partie de son cursus dans une institution d'un autre pays de la "grande Europe" définie par le Conseil de l'Europe.

S'il a initialement suscité moins de commentaires que le projet de faire converger les systèmes nationaux et de favoriser les échanges entre leurs étudiants, l'objectif de construire un enseignement supérieur européen capable de résister à la concurrence des autres parties du monde n'a jamais été dissimulé. Il figure dans tous les textes officiels présentant le processus. Dès le sommet de Bologne de 1999, les ministres des 29 pays signataires se sont accordés sur la nécessité de construire une Europe plus complète et plus ambitieuse, affirmant leur volonté de "faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques" (Déclaration de Bologne 1999). En 2001, les ministres des 32 pays signataires ont "reconnu qu'il était crucial de renforcer l'attractivité de l'enseignement supérieur européen pour les étudiants d'Europe comme pour ceux d'autres parties du monde" (Communiqué de Prague 2001). Le processus de Bologne était encore fragile, les réunions ministérielles consacrées à gérer les urgences et à consolider ce qui devait l'être. En demandant à rejoindre le processus de Bologne en 2001, l'Australie a forcé ses pilotes à fixer une frontière entre ceux qui le conduiraient et ceux qui ne seraient autorisés qu'à le suivre. Cette clarification fut salutaire et à Berlin en 2003, l'intérêt pour les effets du processus dans le monde cessa d'être énoncé *mezzo voce*. Les ministres les conceptualisèrent sous le vocable de "dimension externe du processus de Bologne". Ce faisant, ils les firent passer d'un statut d'effet collatéral, par définition peu maîtrisable, à celui d'objet explicite de leurs politiques. Ils ont donc affirmé leur volonté de développer des programmes de bourses pour les étudiants venant de pays tiers, encouragé la coopération avec les autres régions du monde et dit leur volonté d'accueillir des représentants de ces régions aux séminaires et conférences du processus. À ce titre, ils se sont réjouis "de la présence [...] des membres du Comité de suivi de l'espace commun d'enseignement supérieur de l'Union européenne - Amérique latine - Caraïbes (UEALC) conviés en qualité d'invités à cette conférence" (Communiqué de Berlin 2003).

L'intérêt international pour le processus de Bologne n'est pas apparu spontanément, il a été suscité et soutenu par des alliés puissants. Dès 2000, avant que ses promoteurs construisent une stratégie pour tirer avantage de la "dimension externe" du processus, la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, la Banque mondiale et l'UNESCO l'ont présenté comme une référence susceptible d'inspirer tous les pays. La Commission a promu l'architecture de Bologne dans son appel à projets Tempus 2000-2006, destiné à fournir à des universités de pays membres de l'Union européenne les moyens de collaborer avec leurs consœurs des zones Tacis (Europe de l'Est et Asie centrale), Cards (Balkans) et Meda (Maghreb et Proche-Orient). L'alignement sur l'architecture des études supérieures en trois cycles ou "l'adaptation aux développements du processus de Bologne" sont ensuite devenus des objectifs explicites de la coopération avec les

pays tiers (Commission européenne 2004, Tempus 2005). Dès avant 1998, la Commission européenne souhaitait promouvoir un modèle européen d'enseignement supérieur (Kehm 1997). Le processus de Bologne a donné une consistance concrète à ce modèle, qui fit dès lors l'objet d'une promotion soutenue : 58% des projets Tempus de 2005 ont financé des actions visant à aider les universités bénéficiaires à s'adapter au "modèle de Bologne" (Tempus 2005).

Au sommet de Bergen de 2005, l'intérêt pour la "dimension externe" du processus n'a pas faibli. Les ministres ont rappelé que l'espace européen du supérieur devait être "un partenaire pour les systèmes d'enseignement supérieur des autres régions du monde, stimulant un échange et une coopération équilibrée" (Communiqué de Bergen 2005). Ils ont aussi demandé au groupe de suivi d'élaborer une stratégie pour développer la dimension externe du processus. Leur volonté de l'ouvrir à la collaboration avec les autres continents se lit dans la qualité de leurs invités qui comptaient des représentants de l'Australie, des États-Unis, de l'OCDE et de l'IAU (International Association of Universities).

Le rythme des initiatives pour renforcer l'influence du modèle de Bologne dans le monde s'est accéléré au sommet de Londres de 2007. Les ministres y annoncèrent la nécessité d'installer une "stratégie relative à l'espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial". Ils ont affiché leur ambition de faire de l'Europe la première destination d'études pour les étudiants des autres continents. Ils se sont réjouis de l'intérêt porté au processus dans le monde, ils ont pris acte des efforts de nombreux pays pour rapprocher leur système des principes de Bologne. Ils ont adopté une stratégie visant à "améliorer l'information sur, et promouvoir l'attractivité et la compétitivité de l'EEES ; renforcer la coopération fondée sur le partenariat ; intensifier la politique de dialogue ; améliorer la reconnaissance" (Communiqué de Londres 2007). Comme à chaque conférence, les ministres ont accepté que quelques observateurs se joignent à leurs travaux ; cette fois, ils venaient d'Australie, du Canada, du Chili et de Nouvelle-Zélande.

Ce rappel des termes dans lesquels le rapport du système d'enseignement supérieur européen au reste du monde a été exprimé à chaque sommet ministériel montre une rupture de ton entre 1999 et 2001. En 1998 et 1999, les temps étaient à l'autocélébration, les incomparables qualités du système européen étaient données en exemple au monde et il était attendu qu'il les reçoive avec admiration et gratitude. Le discours est alors résolument européo-centrique (Beya Malengu 2012), ce qui lui fut ensuite abondamment reproché (par ex. Khelfaoui 2009, Espinoza Figueroa 2008). Après 2001, le ton n'est plus le même, les pilotes du processus de Bologne reconnaissent la nécessité d'un travail d'argumentation pour le rendre attractif aux yeux des étudiants des autres régions. Ils se félicitent de chaque avancée et mettent en œuvre des stratégies de séduction de leurs partenaires.

Ces changements tactiques ont été de pair avec des modifications des rapports de force dans le pilotage du processus. La Commission européenne en a pris le contrôle (Croché 2010b, Bruno 2008) et elle entend faire reconnaître le modèle de Bologne en usant de tous les moyens dont elle dispose. En 2005, elle a financé une étude sur l'image de l'enseignement européen dans le reste du monde (ACA 2005). Ce faisant, elle a fait passer le processus de Bologne de l'âge de la publicité, où les qualités du produit sont clamées sans nuances ni discernement, à celui du marketing le plus subtil, qui s'efforce de comprendre les besoins et les préférences de l'utilisateur potentiel avant de lui proposer le produit, présenté comme s'il avait été mis au point pour s'y ajuster parfaitement.

Le travail de la Commission pour promouvoir le processus de Bologne s'est appuyé sur les multiples programmes d'échanges qu'elle pilote. Parmi ceux-ci, Tempus (coopération entre des universités européennes et non européennes), Erasmus Mundus (bourses pour des étudiants non européens à très haut potentiel pour qu'ils viennent étudier en Europe), les programmes de coopération entre l'Union européenne et les États-Unis et le Canada, Asia-Link et Edulink (coopération avec les pays d'Asie), Alfa et Alban (coopération avec l'Amérique latine), Nyerere/Erasmus (permet à des étudiants africains de parfaire leur formation en Europe [Figel 2007]). Depuis 2007, la Commission a renforcé la diffusion d'une image positive de l'enseignement européen sur les autres continents. Elle a notamment adopté l'Erasmus Mundus Global Promotion Project, par lequel elle veut rendre les systèmes d'enseignement supérieur d'Europe plus attractifs, et s'est efforcée d'exporter ses outils et programmes phares à travers le monde.

Les conférences ministérielles de suivi du processus de Bologne de 2009 et 2010 ont prolongé ces tendances. Réunis à Leuven et à Louvain-la-Neuve en 2009, les pilotes du processus ont créé un partenariat avec les autres régions du monde en organisant un "forum politique de Bologne", qui regroupe des représentants des pays membres du processus et d'autres régions (Communiqué de Leuven/Louvain-la-Neuve 2009). En 2009, ce forum a accueilli des représentants de pays d'Afrique, seul continent dont aucun pays n'avait été convié aux sommets bisannuels de suivi du processus. La volonté d'ouvrir l'espace européen de l'enseignement supérieur à la collaboration avec toutes les régions du monde a été rappelée lors du sommet de Budapest et Vienne en 2010 (Déclaration de Budapest/Vienne 2010).

Les initiatives prises en 2009 et 2010 indiquent un troisième temps dans la gestion de la dimension externe du processus de Bologne. Après la publicité triomphale et le marketing subtil vient le partenariat. Il arrive dix ans après le lancement du processus. Pourtant, dès le début, il était évident que les modifications qui se préparaient en Europe allaient avoir des conséquences directes sur les pays du Sud dont les systèmes d'enseignement supérieur sont des copies de ceux des pays européens. Pendant cette décennie, les pays du Sud n'ont participé

ni aux réflexions ni aux négociations qui ont conduit aux réformes en Europe. Ils ont été mis devant le fait accompli et ont été sommés de s'adapter sous peine d'être déconnectés des universités du Nord et du système mondial.

Un modèle flexible qui se fige en s'exportant

La situation de l'enseignement supérieur européen peut paraître confuse. Malgré les déclarations triomphalistes de ses promoteurs, le processus de Bologne est loin d'être abouti et la décision, en 2009, de poursuivre jusqu'en 2020 la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, qui devait initialement être achevée en 2010, l'atteste. L'enseignement supérieur européen continue de connaître une grande diversité de pratiques (Croché 2010b), qui s'explique à la fois parce que les pays sont entrés en ordre dispersé dans le processus et parce que beaucoup restent très jaloux de leur droit de conduire comme ils l'entendent leur enseignement supérieur. Même s'ils se sont accordés sur quelques grands principes, les pays poursuivent des politiques servant d'abord des objectifs nationaux. Ils ne respectent les préceptes de Bologne que dans la mesure où cela les arrange. Chaque pays a intégré le processus de Bologne dans son appareil législatif à sa manière ; en France, ce fut le texte "Organisation licence master doctorat (LMD)" (Ministère de l'Enseignement supérieur 2005). Par ailleurs, dans chaque pays participant au processus, des réformes impopulaires du supérieur ont été justifiées par la nécessité de s'adapter aux exigences du processus, alors qu'elles n'avaient parfois rien à voir avec celui-ci. Des représentations très diverses du processus se sont ainsi développées dans les pays, et chacune d'elles s'appuie sur l'expérience singulière qui en est faite localement. Sachant cela, il devient indispensable, pour retrouver les éléments centraux du processus de Bologne et les comparer à ce qui est proposé en Afrique, de retourner aux communiqués officiels de ses conférences de pilotage.

Les conférences de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) ont affiché l'objectif de créer un système fondé sur deux cycles, appelés pré-licence et post-licence ou "undergraduate and graduate". Le premier devait durer trois ans et déboucher sur un diplôme. La durée du second n'a jamais été officiellement définie, mais a été le plus souvent considérée de deux ans. Ce modèle a été complété par l'intégration de la formation tout au long de la vie (lifelong learning) au sommet de Prague (2001) et du troisième cycle au sommet de Berlin (2003). Il a reçu des appellations diverses selon les pays où il s'est implanté : 3-5-8, BA-MA (baccalauréat et maîtrise), LMD, etc. Alors qu'il était censé imposer une même architecture aux études supérieures des pays participants, il n'a pas permis la standardisation escomptée. Si la plupart des États ont décidé que le premier cycle serait de trois ans, il peut dans certains cas être réalisé en quatre. Le second

cycle s'étend sur un an, un an et demi ou deux ans. Le manque d'homogénéité, dénoncé dans divers rapports (Reichert & Tauch 2005, Eurydice 2005), a contraint les ministres des 45 pays d'Europe réunis à Bergen en 2005, à adopter un "cadre global de qualifications pour l'enseignement supérieur" (BWGQF 2005). Celui-ci prend acte des nouvelles durées d'études et fixe le nombre minimal et maximal de crédits ECTS (European Credit Transfer System) qui doivent être obtenus pour chaque cycle. Ce cadre autorise les nombres d'années d'études et d'ECTS présentés dans le tableau 1 (BFUG 2005).

Tableau 1

Cycle	Nombre d'années	ECTS (une année = 60 ECTS)
Court	2	120
1 ^{er} cycle	3 ou 4	180 ou 240
2 ^e cycle	1, 1 ½ ou 2	60, 90 ou 120
3 ^e cycle	Non précisé	Non précisé

Si le nombre d'ECTS que doit comporter une année d'études n'est nulle part remis en question et est uniformément de 60, la charge de travail qu'il suppose pour l'étudiant n'est pas clairement définie. Le guide de l'utilisateur des ECTS conçu par la Commission européenne (European Commission 2009a) annonce que 60 ECTS correspondent à une charge de travail de 1500 à 1800 heures. Un ECTS vaut donc entre 25 et 30 heures de travail de l'étudiant : en Allemagne, en Belgique francophone et en Hongrie, un ECTS vaut 30 heures, en Finlande 27, aux Pays-Bas 28, au Royaume-Uni entre 20 et 30. Dans 29 des 30 pays participant au processus de Bologne et éligibles au programme Erasmus-Socrates, un ECTS vaut 25 heures ou plus. Seul le Royaume-Uni fait exception, en permettant qu'un ECTS vaille entre 20 et 30 heures (European Commission 2009a, 59-60).

L'inventaire des écarts entre la réalité et ce qui a été proposé comme norme par les pilotes du processus de Bologne reste à réaliser. Ici, ces deux illustrations faciles portent sur des prescriptions chiffrées, le nombre d'années dans un cycle et d'heures dans un ECTS. Les écarts sont significatifs et suggèrent que les prescriptions dont l'exécution est plus difficile à vérifier parce qu'elles ne n'expriment pas par un chiffre pourraient avoir été moins bien suivies encore. On peut déduire de ce constat que le modèle européen d'enseignement supérieur se caractérise par une très grande souplesse. Or à l'exportation il perd cette souplesse, pourtant condition essentielle de son acceptation dans les pays d'Europe.

L'examen du *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone* (AUA et al. 2008) le montre. Publié par l'AUA (Association des Universités africaines), l'ADEA (Association pour le Développement de l'Enseignement en Afrique) et le REESAO (Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest), il est disponible sur de nombreux sites : UNESCO, ADEA, AUA, CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur), REESAO et CRUFAOCI. Vu l'autorité de ses éditeurs, il est une référence incontestée des universités et des gouvernements africains francophones. Dès la première ligne de l'avant-propos, la confusion est installée entre le processus de Bologne et ce qu'en a fait la France : "depuis 1998, avec le processus de Bologne, les pays européens décident de s'engager dans la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD)". Après d'autres imprécisions, le guide défend l'idée selon laquelle l'enseignement supérieur de l'Afrique francophone est "confronté au défi de l'adoption de ce schéma d'enseignement supérieur, considéré, aujourd'hui, comme l'aspect pédagogique de la mondialisation, et déjà en vigueur dans les pays anglo-saxons, anglophones et lusophones, et tout comme dans la plupart des pays émergents". Pour les auteurs, il n'y a pas de doute, le LMD est la seule expression accomplie du projet de Bologne, aucune place n'est laissée à l'examen de la manière dont d'autres pays européens l'ont mis en œuvre. Le contenu de la bibliographie dévoile le biais : aucun document officiel produit par les pilotes du processus de Bologne n'y est repris, seuls y figurent des travaux scientifiques et des guides pratiques rédigés dans des universités africaines francophones où seules les modalités françaises d'application de Bologne ont été présentées. Aucune source primaire n'y est reprise, elle n'est alimentée que de sources secondaires francophones.

Dans le guide, le système LMD est fondé sur deux axes : la semestrialisation et la capitalisation. Les formations s'organisent en semestres, l'année d'étude n'a plus de pertinence, ce qui vide de son sens la question du passage d'une année à l'autre. La licence est de six semestres, le master de quatre, le doctorat de six, chaque semestre correspondant à une période de 14 à 16 semaines d'enseignement et d'évaluation. Ce découpage est celui du modèle 3-5-8 présenté dans le *Rapport Attali* de 1998. Ce rapport, commandé par le ministre français Allègre a évidemment inspiré le projet d'harmonisation de l'enseignement supérieur qu'il a proposé à la Sorbonne. Mais le modèle du 3-5-8 n'a pas été repris par les promoteurs du processus de Bologne. Plus embarrassant, le guide laisse entendre qu'il est interdit et inimaginable de s'écarter de ces balises 3-5-8, renforcées par la stricte capitalisation des unités d'enseignement (UE), chaque unité ayant une valeur mesurée en crédits. Chaque semestre comporte 30 crédits, la licence est de 180 crédits, le master de 120 crédits et le doctorat de 180 crédits.

Sur ces deux points, durée de chaque cycle et charge de travail demandée à l'étudiant modal pour obtenir un crédit, le système LMD décrit dans ce guide

s'écarte fortement des accords conclus entre les partenaires du processus de Bologne. La synthèse proposée dans le tableau 1 montre qu'en Europe, des bornes maximales et minimales laissent beaucoup de champ à la créativité des acteurs alors qu'il n'en est rien en Afrique.

D'autres éléments du projet LMD sont mis en avant comme allant de soi, tel le système de compensation. Le guide fait la distinction entre "la compensation intra-UE [unité d'enseignement] : une note inférieure à la moyenne dans un élément d'une UE peut être compensée par une note supérieure à la moyenne dans un autre élément [...] de cette même UE ; la compensation inter-UE (entre UE différentes) : une note inférieure à la moyenne dans une UE est compensée par la note d'une autre UE". Ce système de compensation n'a pas été mis en place dans tous les pays européens participants et serait même considéré comme inacceptable par plus d'un. Si le processus de Bologne vise à réduire les échecs dans l'enseignement supérieur, les manières d'y parvenir diffèrent considérablement selon les pays.

Depuis 2000, des organisations africaines de premier plan –CAMES, REE-SAO, CEDEAO (Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest), ADEA, AUA, CRUFAOCI, UEMOA (Union Monétaire de l'Afrique de l'Ouest) et CMAC (Communauté Monétaire de l'Afrique Centrale)– ont choisi d'encourager les universités africaines à adopter le modèle dit de Bologne. Pour l'occasion, celui-ci apparaît caricaturé, vidé des doutes de ses initiateurs. Il se donne comme un catalogue de recettes incontestables, alors que chaque élément du modèle résulte de négociations complexes et que la forme de chacune de ses modalités doit plus au rapport de force entre ceux qui l'ont négociée qu'à la raison. Ce qui est exporté en Afrique n'est pas le modèle de Bologne, mais certaines recettes françaises d'application. Ces dernières années, la France a présenté dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur de ses anciennes colonies sa réforme de l'enseignement supérieur, qu'elle assimile au processus de Bologne. Cette réforme, pensée en connaissant les particularités du système français, est loin d'y faire l'unanimité. Mais peu importe, quand bien même tous les Français n'y trouveraient que des qualités pour améliorer le fonctionnement de leur établissement, sa transposition terme à terme dans les pays africains ne garantirait nullement que s'y mettent en place les systèmes les plus adaptés à leurs besoins.

L'harmonisation des durées d'études, initialement espérée par et pour les pays européens pourrait devenir une réalité en Afrique alors qu'elle ne l'est pas en Europe. Des normes se stabilisent ainsi non au cœur du modèle, mais à sa périphérie, ce qui est peu habituel. L'évolution de l'ensemble hétéroclite qui se met en place pose question : les pays initiateurs du processus de Bologne veulent garder une architecture des études souple et évolutive –car ils n'entendent pas renoncer à leur souveraineté– les pays du Sud qui se rallient au modèle du LMD acceptent qu'il soit le plus codifié, voire le plus contraignant possible pour

garantir des reconnaissances d'équivalences. Possible jeu de dupes car il est peu plausible que les reconnaissances deviennent automatiques, étant donné les différences de valeur des crédits et le système de compensation. Un crédit vaut de 25 à 30 heures de travail étudiant en Europe, de 20 à 25 en Afrique. Aux valeurs extrêmes, l'étudiant européen doit travailler 5400 heures pour maîtriser les compétences sanctionnées par son diplôme de premier cycle, alors que son homologue africain ne doit travailler que 3600 heures pour y arriver. La différence entre les deux est de 1800 heures, soit l'équivalent d'une année de travail d'un étudiant européen. Cet écart apparaît évidemment inacceptable. La seconde raison qui interdira les reconnaissances automatiques est la trop grande générosité du système des compensations, qui peut permettre à un étudiant de réussir une année sans avoir obtenu des notes honorables dans les disciplines centrales de sa filière d'études.

Exportation d'outils et de références institutionnelles, politiques et culturelles

L'organisation des études supérieures en trois cycles ne connaît plus aucune alternative crédible. En se ralliant à ce modèle, l'Europe a puissamment contribué à le rendre universel. Toutes les régions du monde entreprennent des réformes pour rendre leur système d'enseignement supérieur compatible. L'Asie et l'Amérique latine ont réagi très vite au lancement du processus de Bologne, c'est aujourd'hui le tour de l'Afrique. Les réformes se nourrissent d'échanges et de comparaisons entre les systèmes qui ne connaissent plus aucune frontière. Dès les années 1990, le European Credit Transfer System a inspiré en Asie le Umap Credit Transfer System, qui en est une réplique parfaite ; l'ECTS semble devenir l'unité de mesure et de comparaison des cursus d'enseignement supérieur de bien des pays en Europe et hors d'Europe.

Depuis 2000, la Commission européenne et quelques pilotes du processus de Bologne tentent de faire reconnaître et de valoriser dans d'autres régions du monde leur expertise en matière de conduite du changement dans les systèmes d'enseignement supérieur. Elles n'exportent pourtant pas le processus de Bologne qui invite à reprendre à frais nouveaux la question des relations qu'il est opportun que les universités entretiennent avec la société. Par contre, ils orientent, par les techniques qu'ils préconisent d'utiliser, la manière de traiter la question dans les pays où elle est posée, que ceux-ci aient ou non souhaité qu'elle soit mise à l'agenda. Pour donner force à cette assertion, il est nécessaire de mettre en perspective l'historique de l'apparition d'outils liés au processus de Bologne en Europe et l'historique de leur mise en œuvre en Afrique. Cette comparaison permet de constater que les questions posées en Afrique sur l'enseignement supé-

rieur suivent assez systématiquement la mise au point, en Europe, de la méthode ou de la technique qui permet d'y répondre. Ces ajustements trop parfaits laissent penser que la réponse a souvent appelé la question ou écrasé les subtilités d'une question authentiquement locale.

Quelques repères récents sont éclairants. En août 2007, lors de la troisième session ordinaire de la COMEDAF (Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays de l'Union africaine), les ministres réunis à Johannesburg ont plaidé pour une harmonisation de leurs programmes d'enseignement supérieur. Affirmant qu'elle devait être conduite par l'Afrique, ils ont requis la mise en place d'un cadre de comparaison des qualifications fondé sur un système de crédits et la définition des compétences et des acquis de l'apprentissage (*learning outcomes*). En décembre 2007, une stratégie commune Afrique-Union européenne a été initiée à Lisbonne. Son premier plan d'action 2008-2010 mit l'accent sur la coopération dans l'enseignement supérieur (Conseil de l'Union européenne 2007, European Commission 2009b). En novembre 2008, la création d'un "Espace africain de l'enseignement supérieur" a été identifiée comme un objectif fondamental pour les sociétés africaines lors de la Conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Afrique (CRESA) préparant la Conférence mondiale de juillet 2009. La conférence "Développer des liens : la coopération Afrique-Union européenne dans l'enseignement supérieur par la mobilité" de décembre 2008 a souligné la nécessité de réformer l'enseignement supérieur en Afrique et de rendre les structures et les systèmes compatibles pour faciliter les mobilités en Afrique et entre l'Afrique et les autres parties du monde (EU-Africa cooperation in HE 2008).

De 2008 à 2010, à l'époque même de ces déclarations, l'Association des universités européennes (EUA) et l'Association des universités africaines (AUA) ont conduit le projet "Accès à la réussite : Pour renforcer la confiance et les échanges entre l'Europe et l'Afrique", financé par la Commission européenne. Le livre vert (EUA et al. 2010), qui en est issu, suggère des orientations à la coopération entre l'Europe et l'Afrique et fait référence à deux projets phares de la Commission européenne en Afrique : Tuning et Nyerere-Erasmus. Ces deux projets peuvent être considérés comme des réponses, le financement d'"Accès à la réussite" ayant permis d'identifier à quelles questions locales elles pouvaient correspondre.

L'idée de lancer un projet Tuning pour l'Afrique sur le modèle de celui expérimenté en Europe et en Amérique latine a été émise en décembre 2008. Ce projet repose sur une méthode qui vise à concevoir, à mettre en œuvre et à évaluer les curricula des trois cycles du supérieur de tous les diplômes et à développer des descripteurs de niveau de cycle pour certains d'entre eux. Exigeante, la méthode installe les conditions d'une réelle transparence des systèmes, de la standardisation des filières et de l'harmonisation. Lancé en 2000 par quelques pays d'Europe, financé ensuite par la Commission européenne, le Tuning euro-

peén a été pris comme modèle, par les pays d'Amérique latine, puis par d'autres qui se le sont approprié et l'ont fait évoluer différemment en le mettant au service de leurs préoccupations. Quatre formes différentes du Tuning européen existent désormais en Amérique latine, aux États-Unis, en Russie et au Kirghizistan.

Avant Tuning, la Commission européenne avait installé Erasmus-Nyerere en Afrique. Ce programme faisait partie de la "Stratégie de l'UE pour l'Afrique : vers un pacte euro-africain pour accélérer le développement de l'Afrique", approuvée en octobre 2005 lors d'une réunion conjointe des Commissions européenne et africaine. Son objectif est de faciliter la mobilité des étudiants en Afrique et entre l'Afrique et l'Europe, notamment à travers le programme Mwalimu Nyerere inspiré d'Erasmus et de Nyerere-Erasmus Mundus, dont l'ancêtre, Erasmus World, avait été initié en 2002 par la Commission européenne. Il veut permettre à des étudiants africains brillants de parfaire leur formation en Europe (Commission européenne 2010), ce qui a pour effet secondaire de favoriser l'exode des cerveaux africains vers les laboratoires du Nord (Maingari 2011).

Les préoccupations les plus urgentes des universités africaines francophones ne portent ni sur la mobilité de leurs étudiants à travers le continent ni sur la coordination des curricula avec les établissements des pays voisins. Nombre de ces universités sont d'abord confrontées à des afflux d'étudiants auxquels elles sont physiquement incapables de faire face. La création d'universités régionales est une tentative de réponse, mais elle n'est pas accompagnée du recrutement de professeurs, de la construction de bâtiments, de l'acquisition de matériel pédagogique indispensables pour que ces nouvelles universités puissent travailler efficacement. L'essaimage d'établissements ne résout pas le problème, il parvient, au mieux, à le fractionner. La distance est infinie entre ces difficultés et les outils que l'Europe propose aux pays africains pour les aider à intervenir sur leurs universités. Avec ses outils, l'Europe tend à exporter sa manière de concevoir, de traiter et de résoudre les problèmes sans accorder attention à la réalité vécue par les acteurs ; elle nie leur capacité à établir un diagnostic correct des difficultés et à penser des manières de les surmonter.

Les responsables des universités africaines savent que le modèle de Bologne n'apportera pas de solution à leurs problèmes les plus aigus et les plus urgents. Sans autre choix, ils sont forcés de l'accepter comme référence. Depuis les indépendances, les conditions académiques et techniques d'équivalence aux titres français à satisfaire pour les diplômes de second cycle des pays francophones d'Afrique centrale ou de l'Ouest étaient bien connues. Grâce à ces équivalences décidées parfois sur des critères contestables, des Africains ont pu terminer ou compléter leur cursus dans une université française, y obtenir leur doctorat et retourner enseigner dans leur établissement initial. Ils ont ensuite continué à alimenter les universités françaises de candidats brillants au troisième cycle, dont une part a été conduite au doctorat. Un renouvellement académique a ainsi pu

être assuré tant bien que mal, même si des pénuries sont évidentes dans plusieurs disciplines. Le modèle du LMD exige la mise en place d'écoles doctorales, censées assurer la production d'une élite scientifique suffisante pour nourrir les universités et les centres locaux de recherche. Leur état actuel ne leur permet pas d'imaginer se suffire à elles-mêmes, les échanges entre les universités d'Afrique francophone et leurs homologues du Nord restent donc vitaux pour assurer la relève académique et la continuité du service d'enseignement. Dans ces conditions, peu importe si le LMD brasse des chimères, pourvu qu'il apporte les moyens d'une survie scientifique immédiate.

Conclusion : de la gouvernementalité à la souveraineté

Une des lectures de l'avancée fulgurante du processus de Bologne en Europe considère que le ministre français Allègre a activé un "dispositif de l'enseignement supérieur européen" en convoquant la rencontre de la Sorbonne en 1998. Ce faisant, il a en effet installé des liens d'une force inédite entre quatre systèmes d'enseignement supérieur qui accueillait plus de 50% des étudiants européens ; il a donné une genèse mythique à ce dispositif en affirmant que l'université était une création européenne ou qu'on fêtait cette année-là les 800 ans de l'université de Paris ; il a doté d'objectifs opérationnels l'ensemble flou qu'il inventait, lui a trouvé des ennemis, en a défini les limites. Le désordre des éléments convoqués rencontre aisément la définition canonique du dispositif de Foucault : "un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques" (Foucault 1994 t.III, 299).

Le dispositif oriente les pensées et les comportements des acteurs par un mécanisme de contrainte et d'apprentissage qui se manifeste dès que la relation entre des éléments hétérogènes produit un effet de normalité qui s'inscrit dans les mots, les corps et la pensée (Foucault 2004, 22). Il accompagne la gouvernementalité, entendue comme la conduite des conduites : il fixe ce qui peut et doit être fait à un moment, mais ne définit pas la manière de faire et ne désigne pas qui doit le faire. Le coup de force de 1998 à la Sorbonne a mobilisé des ressources qui attendaient de l'être, il a structuré des éléments qui cherchaient la cohérence d'ensemble dans laquelle ils pourraient s'assembler. Il est intervenu au terme d'une longue période où les gouvernements allemand et français se sont interrogés sur la perte d'attrait de leurs systèmes d'enseignement supérieur et ont investi pour inverser la tendance. Les départs de scientifiques européens de premier plan pour des universités américaines avaient été dénoncés. De plus en plus d'étudiants européens avaient été soutenus par une bourse Erasmus pour effectuer une part de leurs études à l'étranger. Le concept de société de la connais-

sance s'esquissait. Ces pièces éparées ont été mises en ordre par le discours de la Sorbonne, les décisions politiques leur ont donné une signification univoque et la finalité unique de construire un espace européen de l'enseignement supérieur.

Le mot d'ordre était clair, il fut appliqué sans ménagement sur tout le territoire européen : ceux qui y ont résisté ont été considérés comme des attardés, incapables de comprendre le sens de l'histoire. Leurs résistances ont été absorbées par le dispositif sans l'arrêter, elles l'ont enrichi, nourri de leur puissance. Conforté par toutes les manifestations positives ou négatives suscitées, le dispositif européen de l'enseignement supérieur est parvenu à faire converger les systèmes nationaux vers un même modèle, même si c'est dans un grand chaos apparent. Aucun élément du dispositif n'a toutefois été imposé, chacun d'eux a fait l'objet de négociations, d'échanges, de débats, ce qui explique les variations observées dans les durées des cycles ou dans les nombres d'heures auxquels renvoient les crédits.

La manière dont le processus de Bologne est exporté en Afrique ne correspond pas du tout à la gouvernementalité, aucun des paramètres du LMD tel qu'il y est présenté ne semble négociable. Il ne s'agit donc plus de conduire les conduites, mais d'imposer des manières de faire, ce que Foucault désignait comme la souveraineté : la règle est justifiée parce que le souverain l'a énoncée et que sa parole ne peut être contestée. L'exportation du processus de Bologne tend ainsi à en exacerber les défauts. En Europe, il contribue à la création d'un espace politique de l'éducation gouverné par les données servant à la mesure de la performance, à la comparaison et au contrôle de la qualité (Grek et al. 2011), où la liberté académique et les formes classiques de démocratie universitaire tendent à reculer (Schmidt & Langberg 2007). Cette évolution donne de plus en plus de pouvoir aux gestionnaires et aux administratifs, maîtres des procédures. Mais même s'il tend à se fermer, le cadre offre encore quelques souplesses et c'est sans doute grâce à cela qu'il parvient à s'imposer. Tel qu'il est aujourd'hui proposé aux universités africaines, il n'offre aucun jeu et pourrait bien constituer une sinistre "bulle de souveraineté" (Butler 2004) dans un univers politique qui a pourtant besoin de susciter l'inventivité, le sens critique, les mobilisations collectives, bref, tous ces signes de santé qu'interdit la souveraineté.

Références bibliographiques

- ACA 2005 *Perceptions of European Higher Education in Third Countries*, Final Report
ATTALI J. 1998 *Pour un modèle d'enseignement supérieur*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie
AUA, ADEA & REESAO 2008 *Guide de formation du LMD. À l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique Francophone*, Accra, Septembre

- BEYA MALENGU B. 2012 *L'État-nation à l'épreuve de la mondialisation*, Louvain-la-Neuve, Académia-L'Harmattan
- BFUG 2005 *From Berlin to Bergen*, General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of the European Ministers Responsible for Higher Education, Oslo, May
- BRUNO I. 2008 *À vos marques, prêts..., cherchez. La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant
- BUTLER J. 2004 "Détenition illimitée. Guantanamo, ou la gouvernementalité souveraine", *Vacarme-29*, <www.vacarme.org/article458.html> consulté le 4 octobre 2011
- BWGQF 2005 *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, February
- CHARLIER J.-É. 2006 "Savants et sorciers. Les universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité", *Éducation et Sociétés-18*, 93-108
- CHARLIER J.-É. 2009 "Faire du processus de Bologne un objet d'analyse", *Éducation et Sociétés-24*, 109-125
- CHARLIER J.-É. & CROCHÉ S. 2003 "Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices", *Éducation et Sociétés-12*, 13-34
- CHARLIER J.-É. & CROCHÉ S. 2010 "L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne", *Revue française de pédagogie-172*, 77-84
- COMMISSION EUROPÉENNE 2004 *Rapport annuel Tempus*, Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Bruxelles
- COMMISSION EUROPÉENNE 2010 *Appel à propositions EACEA/35/2010. Programme de mobilité universitaire INTRA-ACP. Afrique (Mwalimu Nyerere), Caraïbes et Pacifique*, Brussels
- COMMUNIQUÉ DE BERGEN 2005 *L'espace européen de l'enseignement supérieur – Réaliser les objectifs*, Bergen, 19-20 mai
- COMMUNIQUÉ DE BERLIN 2003 *Réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Berlin, 19 septembre
- COMMUNIQUÉ DE LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE 2009 *L'espace européen de l'enseignement supérieur au cours de la prochaine décennie*, Leuven/ Louvain-la-Neuve, 28-29 avril
- COMMUNIQUÉ DE LONDRES 2007 *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur : répondre aux défis de la mondialisation*, Londres, 17-18 mai
- COMMUNIQUÉ DE PRAGUE 2001 *Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Prague, 19 mai
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE 2007 *Déclaration de Lisbonne - Sommet UE-Afrique*, Lisbonne, 9 décembre
- CROCHÉ S. 2006 "Qui pilote le processus de Bologne ?", *Éducation et Sociétés-18*, 203-217
- CROCHÉ S. 2009 "Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles. Le cas du processus de Bologne", *Éducation et Sociétés-24*, 11-27
- CROCHÉ S. 2010a "Bologna network: a new sociopolitical area in higher education", *Globalisation, Societies and Education-7(4)*, 489-503
- CROCHÉ S. 2010b *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain-la-Neuve, Académia-Bruylant
- DÉCLARATION DE BOLOGNE 1999 *L'espace européen de l'enseignement supérieur*, Bologne, 19 juin

- DÉCLARATION DE BUDAPEST ET VIENNE 2010 *Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Budapest et Vienne, 12 mars
- DÉCLARATION DE LA SORBONNE 1998 *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*, Paris, 25 mai
- ESPINOZA FIGUEROA F. 2008 "European Influences in Chilean and Mexican Higher Education: the Bologna Process and the Tuning Project", *European Education-40(1)*, 63-77
- EUA, AUA, ESU, VLIR, NORWEGIAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 2010 *Africa-Europe higher education cooperation for development: meeting regional and global challenges*, White Paper, Brussels
- EU-AFRICA COOPERATION IN HE 2008 *Developing links: EU-Africa cooperation in higher education through mobility*, IP/O8/1894, Brussels, 4-5 December
- EUROPEAN COMMISSION 2009a *ECTS Users' Guide*, Luxembourg, OPOCE
- EUROPEAN COMMISSION 2009b *Policy dialogue in higher education with Africa*, Brussels
- EURYDICE 2005 *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/2005 – National Trends in the Bologna Process*, Bergen, May
- FIGEL J. 2007 *Welcome Address*. London, May
- FOUCAULT M. 1994 *Dits et écrits*, Paris, Gallimard
- FOUCAULT M. 2004 *Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard
- GREK S., LAWN M. & OZGA J. 2011 "Qualité, évaluation, européanisation et gouvernance de l'éducation", *Éducation et Sociétés-28*, 5-19
- KEHM B.A. 1997 "Evaluating the Tempus Programme: Higher Education Development in Central and Eastern Europe", *Journal of Studies in International Education-1(45)*, 45-56
- KHELFAOUI H. 2009 "Le processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la 'situation coloniale' ?", *Journal of Higher Education in Africa-8(1-2)*, 1-20
- MAINGARI D. 2011 "Exode des cerveaux en Afrique : réalités et déconstruction du discours sur un phénomène social", *Éducation et Sociétés-28*, 131-148
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE 2005 *Organisation licence master doctorat (LMD)*, <www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-1.m.d.html> consulté le 13-02-2010
- RAVINET P. 2009 "Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998", *Éducation et Sociétés-24*, 29-44
- REICHERT S. & TAUCH C. 2005 *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, European Commission, Bergen, May
- SCHMIDT E. & LANGBERG K. 2007 "Academic Autonomy in a Rapidly Changing Higher Education Framework", *European Education-39(4)*, 80-94
- TEMPUS 2005 *Tempus programme, Budgetary situation (as of 20 january 2005)*, Brussels