

ENJEUX DU PROCESSUS DE BOLOGNE EN AFRIQUE

1. La Déclaration de Bologne

**Max KUPELESA
ILUNGA, S.J.,**

Professeur Ordinaire et
Chef du Département
de Psychologie,
Faculté de Psychologie
et des sciences de
l'éducation (Université
de Kinshasa).
kupelesam@gmail.com

Le texte du Processus de Bologne commence par un rappel de la nécessité de la prise en compte des dimensions intellectuelles, technologiques, culturelles dans la construction d'une Union Européenne plus complète.

Le renforcement de ces différentes dimensions constituerait sans conteste un avantage dans les domaines social et humain, éducatif, professionnel, culturel et politique. En effet, l'Europe des connaissances¹ contribue au développement social et humain, à l'enrichissement de la citoyenneté européenne et à fournir aux citoyens les compétences actualisées et adaptées au contexte actuel¹.

Enfin, le partage des valeurs et le sentiment d'appartenance à un espace social et culturel commun sont des retombées positives d'une construction de l'Europe des connaissances.

Le texte rappelle le rôle primordial de l'éducation dans le renforcement de la stabilité et de la paix, ainsi que de la démocratie. Les événements de l'Europe du Sud-Est, notamment au Kosovo entre 1998 et 1999, nous en montrent l'importance.

De ces considérations évoquées et se référant à la Déclaration de la Sorbonne² qui mettait en avant le rôle-clé des universités dans le développement de la dimension culturelle, le Processus de Bologne en arrive à la nécessité de créer un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES)³ afin de faciliter la

1 Texte de la Déclaration de Bologne, 19 juin 1999.

2 À l'occasion du 800^e anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni, 5 mai 1998.

3 Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES).

mobilité des citoyens, leur insertion professionnelle et de contribuer au développement. Sont décrits les différents niveaux d'engagement et la marche à suivre afin d'appliquer le Processus de Bologne. Ainsi l'engagement des pays se matérialise par la signature d'accords et d'accords de principe.

À noter également le rôle-clé des établissements dans la construction de l'EEES, avec pour point central l'autonomie des universités, garante de leur adaptation aux évolutions technologiques, sociales et scientifiques.

Enfin, la réalisation d'une meilleure comparabilité et compatibilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur exige une dynamique soutenue et l'implication des différents acteurs et experts de l'université. C'est à travers l'adoption de mesures concrètes que des programmes pourront être réalisés.

L'adoption de ces mesures souligne la recherche d'une meilleure compétitivité du système d'enseignement supérieur avec pour objectif de le rendre plus attractif, ce qui constitue la visée principale du Processus de Bologne.

La partie suivante est consacrée à un relevé de différents objectifs et mesures pour la mise en œuvre du Processus de Bologne. Ces mesures s'énumèrent ainsi, et s'avèrent indispensables pour la création et la promotion d'un EEES :

« – Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres, par le biais du « Supplément au diplôme » [...] Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après, la licence.[...]

Mise en place d'un système de crédits- comme celui du système ECTS- comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. [...] Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation [...] Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité [...] Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur [...] »⁴. Le texte se termine par l'engagement à la réalisation d'objectifs pour la consolidation de l'EEES.

2. Pertinence du Processus de Bologne pour l'enseignement supérieur en Afrique

En soulignant le rôle primordial joué par l'éducation dans le renforcement de la stabilité, de la paix et de la démocratie, la Déclaration de Bologne pourrait trouver en Afrique un terrain idéal pour l'application de ces données.

4 Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, Bologne, 19 juin 1999.

En effet, dans une Afrique terrain de nombreux conflits ethniques, sociaux, politiques et religieux, le rôle de l'éducation dans le maintien de la paix et de la stabilité doit être souligné et privilégié.

C'est surtout par le dialogue, les échanges suite à la mobilité des personnes que cet objectif pourrait être atteint. La connaissance de l'autre, de ses coutumes et de sa culture est également à la base de la contribution de l'éducation à la paix et de la stabilité. La création d'un EEES permettrait aux diplômés de l'enseignement supérieur africain, qu'ils aient acquis leur diplôme en Europe ou en Afrique (à condition que la transposition du Processus soit effective) de pouvoir circuler à l'intérieur de cet espace, et pouvoir ainsi bénéficier de formations multiculturelles. Le problème d'équivalence à établir ne devrait plus se poser.

Une meilleure compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur permettra aux différents acteurs de l'enseignement supérieur de circuler librement dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, avec notamment pour les diplômés, la possibilité d'acquérir des crédits capitalisables dans différentes universités et dans différents pays. Les personnels pourront parfaire leur formation à travers des voyages d'études, des stages de mobilité et ainsi évoluer dans leur carrière professionnelle. La compétitivité du système d'enseignement supérieur européen permettra d'attirer les étudiants issus du système d'enseignement supérieur africain, et contribuera au renforcement des capacités aussi bien des étudiants que des personnels.

La promotion de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur à l'échelon mondial induit une meilleure attractivité de cet espace pour les étudiants issus de l'enseignement supérieur africain.

L'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, outre le fait qu'elle donne accès au marché du travail pour les diplômés de l'enseignement supérieur africain, permettra également à ceux-ci de pouvoir se mouvoir dans plusieurs pays et universités africaines où ils pourront acquérir des crédits et des diplômes. Elle facilitera chez les employeurs leur compréhension des compétences dont disposent les diplômés et en conséquence leur intégration sur le marché du travail. Dans ce cas, ce dernier ne se limitera donc pas au pays d'origine du diplômé ou au pays où il a acquis son diplôme car la meilleure lisibilité et comparabilité des diplômes permettra d'élargir ses possibilités d'implantation dans le cadre d'une carrière professionnelle. Les compétences pourront librement circuler et se faire valoir dans différents pays africains avec pour conséquences des coopérations bilatérales et des échanges selon les besoins des différents pays.

L'adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après, pourrait permettre de mettre en place de même qu'en

Europe, une même structure des diplômes. Ce qui aurait l'avantage de favoriser les échanges entre les systèmes d'enseignement supérieur de différents pays, situés aussi bien en Afrique qu'en Europe. L'émergence de trois principaux diplômes devrait permettre d'avoir une interdépendance entre différents secteurs de l'enseignement supérieur et une meilleure lisibilité des diplômes disponibles, ou de l'offre de formation.

Les crédits, facilitant la mobilité des étudiants, sont l'instrument de mise en œuvre de cette mobilité en permettant la circulation des étudiants dans différents systèmes d'enseignement supérieur, leur progression selon l'acquisition de ces crédits aux moments et dans les établissements voulus, à condition que ces derniers adoptent le même système de crédits. La promotion de la mobilité des étudiants, enseignants et personnels administratifs et techniques par des mesures concrètes rendra l'enseignement supérieur plus performant, plus compétitif et plus dynamique, notamment en permettant à ses acteurs de tirer profit des potentialités offertes par un espace de l'enseignement supérieur plus large.

Les préoccupations concernant la qualité chez les différents acteurs de l'enseignement supérieur doivent trouver une réponse dans la mise en place de systèmes d'évaluation de la qualité avec l'élaboration des critères communs aux établissements d'enseignement supérieur en Afrique. Les critères spécifiques de la qualité répondant au contexte de l'enseignement supérieur, de l'économie et de la structure sociale doivent être mis en place afin de mieux faire adopter aux établissements une culture de la qualité, élément central dans leur plan de développement.

Les procédures d'évaluation de la qualité sont en effet un outil d'amélioration de la qualité. L'élaboration des programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche vont dans le sens des échanges et de la coopération entre différents pays et systèmes d'enseignement supérieur en Afrique. Une meilleure compétitivité et performance de l'enseignement supérieur africain à travers le dialogue interculturel est attendue.

3. Analyse du Communiqué de la Conférence des ministres de l'enseignement supérieur⁵

L'année 2009 constitue une année charnière pour le Processus de Bologne. Nous sommes en effet à un an du terme qui a été fixé lors de la Déclaration de Bologne pour la mise en place effective de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES). La conférence de Louvain, Louvain-la-Neuve, constitue une occasion de faire le bilan des actions entreprises et de mettre en perspective les objectifs assignés.

⁵ Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 avril 2009.

La période est marquée par l'émergence de défis auxquels doit faire face l'Europe : vieillissement de la population ; mondialisation et accélération des progrès technologiques ; crise financière et économique mondiale. Pour les dix années suivantes (2010-2020), le texte du Communiqué préconise pour relever ces défis : la formation tout au long de la vie, un meilleur accès à l'enseignement supérieur, la mobilité et la formation centrée sur l'étudiant, l'intégration entre enseignement et recherche, ainsi que l'investissement public dans l'enseignement supérieur.

Pour atteindre ces objectifs, les pays membres s'engagent à s'investir totalement dans la mise en œuvre de l'EEES, notamment en fournissant aux établissements d'enseignement supérieur les ressources nécessaires pour remplir au mieux leurs missions dont la réponse aux besoins de la société constitue un aspect essentiel, ceci en favorisant l'investissement public. Outre les besoins de la société, l'importance doit être accordée à l'épanouissement personnel de l'étudiant, à la préparation à une citoyenneté active et à une carrière professionnelle, à la recherche et à l'innovation. Ces réformes doivent être effectuées dans un cadre d'autonomie, d'équité et en impliquant de façon pleine et entière les étudiants et personnels.

Au plan des réalisations, le texte souligne le rôle important joué par les acteurs de l'enseignement supérieur européen, qui ont pu développer un EEES héritier de la tradition culturelle, scientifique et intellectuelle de l'Europe, grâce à la coopération entre lesdits acteurs : gouvernements, établissements d'enseignement supérieur, étudiants, employeurs, parties prenantes. À noter également la contribution des institutions et organismes européens au processus de la réforme. Plusieurs aspects de l'enseignement supérieur en Europe ont été favorisés et facilités par le Processus de Bologne.

Ainsi en est-il de la comparabilité et de la comparaison des systèmes d'enseignement supérieur, de l'attractivité des universités pour des étudiants et chercheurs d'autres continents, de la modernisation de l'enseignement avec l'adoption d'une structure à trois cycles, et l'adoption des références et lignes directrices pour la garantie de la qualité.

D'autres actions entreprises concernent la création d'un registre européen des agences chargées de la garantie de la qualité et l'établissement des cadres nationaux de certification. Le texte souligne également le rôle important du Processus de Bologne dans le développement du supplément au diplôme et du système européen de transfert et d'accumulation de crédits. Il préconise pour atteindre complètement les objectifs au plan européen, national et dans les établissements une impulsion et un engagement renforcé après 2010.

Dans les priorités de l'enseignement supérieur à respecter, le texte de Bologne préconise une plus grande attention à la qualité dans tous les aspects de l'enseignement supérieur, ainsi qu'à ses missions, à savoir l'enseignement et la recherche mais également les services à la collectivité

et le développement social et culturel. Afin de répondre aux défis de l'époque, les personnels et étudiants devraient être dotés de connaissances et compétences idoines.

La dimension sociale constitue une des priorités énoncées par la Déclaration de Bologne. Il y est en effet demandé aux pays membres de veiller à la représentation de groupes défavorisés pour l'accès et l'achèvement des études dans l'enseignement supérieur. Toutes les conditions doivent être mises en œuvre, y compris les conditions de vie afin que les groupes sous représentés puissent pleinement bénéficier de la qualité de l'enseignement.

Une remarque importante : les actions pour une meilleure équité dans l'accès et la réussite des études doivent prendre en compte d'autres niveaux du système éducatif.

Le texte souligne l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Celle-ci fait en effet partie des modalités retenues pour un meilleur accès à l'enseignement supérieur. Cette notion relève de la responsabilité publique et tout doit être mis en œuvre afin que la qualité des prestations, l'information diffusée, puissent être bénéfiques aux apprenants. Elle induit également des partenariats entre universités, entreprises, employeurs, employés et pouvoirs publics. À noter l'importance des cadres nationaux de certification et de diplômes intermédiaires.

L'insertion professionnelle doit, selon la Déclaration, être privilégiée par les établissements d'enseignement supérieur dans le but de fournir aux étudiants des compétences et connaissances leur permettant de s'adapter aux évolutions professionnelles. Pour y parvenir, le texte préconise également des partenariats entre gouvernements, entreprises, établissements d'enseignement supérieur afin notamment que les établissements et les entreprises soient mieux instruits des besoins des uns et des autres. Enfin, le texte suggère la mise en œuvre d'instruments d'insertion professionnelle : les informations sur la carrière des futurs diplômés, les services d'orientation professionnelle, les stages professionnels, la formation en milieu professionnel.

La nécessité de la formation centrée sur l'étudiant est une notion primordiale à mettre en œuvre. Pour cela, les programmes doivent être personnalisés et être de qualité, avec pour objectif à atteindre les résultats attendus de la formation, constituant ainsi une priorité pour la mise en œuvre des références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité.

L'éducation et l'enseignement supérieur doivent reposer sur la recherche et l'innovation, afin de s'en servir pour améliorer la qualité de l'offre de formation. Ceci demande des mesures incitatives pour la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur : formations interdisciplinaires et transversales ; attractivité de la carrière des chercheurs.

L'ouverture internationale revêt une importance grandissante pour les établissements d'enseignement supérieur. Pour cela, il leur est demandé d'accorder une place à l'internationalisation, et à davantage de coopération avec différentes régions du monde. Le Processus de Bologne y contribuera grâce aux forums de Bologne. Cette ouverture internationale doit se conformer aux références et lignes d'orientation européennes pour la garantie de la qualité afin de construire une éducation transnationale avec des prestations de qualité.

La mobilité, une autre des priorités du Processus de Bologne, doit être renforcée selon le texte, car elle améliore la qualité de l'enseignement et de la recherche en Europe. De plus, elle favorise l'épanouissement personnel et améliore les capacités linguistiques des apprenants. Ce qui pourrait favoriser l'insertion professionnelle. Le texte suggère d'accorder jusqu'en 2020 des périodes de mobilité aux étudiants dans la perspective d'atteindre 20% des étudiants ayant bénéficié d'une mobilité : le texte souligne que la mobilité doit être profitable aussi bien aux étudiants qu'aux enseignants-chercheurs et personnels.

La mobilité des étudiants devrait s'effectuer à l'intérieur de la structure des formations diplômantes. Pour cela, elle devrait s'appuyer sur les diplômes et programmes conjoints. Des mesures pratiques doivent être mises en œuvre et concernent le financement de la mobilité, la reconnaissance, les infrastructures disponibles, la réglementation sur les visas et permis de travail. Le texte mentionne la nécessité d'un équilibre dans les échanges avec l'EEES et de la diversité des groupes d'étudiants participants. Les conditions d'études favorisant cette mobilité consistent en des parcours diversifiés, l'orientation active, la reconnaissance des études, le soutien aux études, les bourses et prêts.

Le texte préconise aussi des efforts au niveau des conditions de travail et évolutions de carrière afin d'attirer les enseignants et chercheurs hautement qualifiés. Tout doit être mis en œuvre pour faciliter la mobilité des enseignants et personnels ; également des cadres légaux doivent être utilisés pour une meilleure sécurité sociale et retraite des personnels. Sur des points tels que la dimension sociale, l'insertion professionnelle, la mobilité, la collecte des données serait d'une grande importance ainsi que le note le texte pour établir des bilans et des comparaisons.

Le Processus de Bologne milite pour l'utilisation des outils de transparence afin que les informations sur les établissements d'enseignement supérieur soient disponibles pour tous, permettant aux établissements de savoir leurs forces et faiblesses. Dans ce cadre, la garantie de la qualité et la reconnaissance demeurent les priorités du Processus à privilégier par les établissements qui doivent également faire preuve de la diversité qu'ils promeuvent.

Afin de garantir l'équité et le développement durable d'un enseignement autonome, le Communiqué rappelle la nécessité d'un financement public qui doit toutefois s'ouvrir à des méthodes alternatives pour la recherche de sources de financement nouvelles et diversifiées. Le Communiqué se termine par le rappel de la structure organisationnelle et du suivi du Processus de Bologne. Ces modalités sont basées sur la coopération intergouvernementale, ainsi que la communauté universelle.

Le Bologna Follow-Up Group (BFUG) est chargé du suivi des avancées du Processus avec en parallèle le recueil des données, en collaboration avec plusieurs organismes, notamment les quatre A, concernant la garantie de la qualité, mais également la dimension sociale, la mobilité. Des informations sont données sur les lieux et dates des prochaines conférences.

4. Pertinence de la Conférence de Louvain, Louvain-la-Neuve, pour l'enseignement supérieur africain

Le texte souligne l'importance de la compatibilité et de la comparaison entre les systèmes d'enseignement supérieur, de la mobilité des étudiants et enseignants, de la structure à trois cycles, des agences chargées de la garantie de la qualité, des cadres nationaux de certification, du supplément au diplôme. Il souligne aussi l'importance toutes mesures qui seraient également pertinentes pour l'enseignement supérieur africain, dont les étudiants pourraient se déplacer à l'intérieur d'un espace africain, mais également à travers le monde grâce à la compatibilité et la comparabilité des diplômes et systèmes d'enseignement supérieur. Les autres aspects évoqués permettraient également d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Afrique, ainsi que sa pertinence.

Afin de relever les défis d'une mutation des sociétés, avec de plus grandes exigences, le texte souligne l'importance de l'attention à accorder à la qualité ainsi qu'à la diversité à promouvoir pour la réussite des missions de l'enseignement supérieur. Ces notions sont à développer pour l'enseignement supérieur africain qui devrait s'en inspirer pour des formations plus efficaces et efficientes, et en rapport avec le développement socio-économique.

La dimension sociale, ainsi que le Communiqué le note, devrait être mise en œuvre dans l'enseignement supérieur africain. Cette mesure serait encore plus utile pour l'Afrique où l'exclusion sociale due à différents facteurs est répandue : paupérisation, licenciements, décès d'un parent, handicaps divers pouvant revêtir des aspects pas forcément perceptibles, mais n'en demeurant pas moins contraignants pour la réussite des étudiants.

Pour l'enseignement supérieur en Afrique, l'éducation et la formation tout au long de la vie constitue un enjeu important. En se libérant de l'éducation formelle diffusée dans les universités, en utilisant des moyens

innovants tels que la Formation à Distance ou e-learning, en validant les acquis de l'expérience, le renforcement des capacités dont auraient besoin les économies africaines pourrait être en partie satisfait, de même que l'actualisation des compétences.

Les mesures portant sur l'insertion professionnelle privilégient les acquis des étudiants qui doivent être renforcés et adaptés à l'évolution du monde du travail. De même, par des partenariats entre parties prenantes, les services d'aide à l'orientation professionnelle, l'évolution des carrières devraient être développés pour être plus efficaces. Ces mesures seraient également profitables à l'enseignement supérieur en Afrique où les politiques d'amélioration de la qualité ne semblent pas prendre en compte les acquis des étudiants pour une meilleure insertion professionnelle.

La formation centrée sur l'étudiant doit pouvoir y remédier en s'engageant dans la réforme des programmes, et en mettant en place des parcours diversifiés et personnalisés. Ces procédures mises en place seraient profitables à l'enseignement supérieur africain, auquel il est reproché des programmes importés et inadaptés au contexte.

Pour l'enseignement supérieur en Afrique, la recherche et l'innovation doivent être renforcées afin d'en faire profiter la société.

La mobilité des étudiants et personnels est également importante pour l'enseignement supérieur africain ; elle apportera un plus à la qualité de la formation et contribuera de façon positive à l'épanouissement individuel et à l'insertion professionnelle.

À l'intérieur de l'espace africain de l'enseignement supérieur, on pourra avoir des échanges de compétences et de formations entre pays africains, concernant aussi bien les étudiants que les enseignants, la diversité des pays garantissant des spécificités culturelles sources d'enrichissement.

Se doter d'outils de transparence multidimensionnelle constituera un avantage pour l'enseignement supérieur africain. Face à la prolifération des établissements d'enseignement privés notamment, cet aspect en privilégiant la garantie de la qualité et la reconnaissance, favorisera une meilleure connaissance des établissements par les étudiants eux-mêmes.

La question du financement des établissements d'enseignement supérieur constitue un point crucial pour l'enseignement supérieur africain qui vit une crise depuis longtemps due entre autres, à une baisse de financement de l'enseignement supérieur. Si le financement public doit être prioritaire, l'ouverture vers des modes de financement alternatifs est suggérée pour rendre l'enseignement supérieur plus autonome.

5. Analyse du Communiqué de la Conférence des ministres chargés de l'enseignement supérieur en 2015⁶

À Erevan, les ministres rappellent la mise en place de l'EEES grâce notamment à la coopération entre différents pays membres et affirment l'engagement à coordonner les différentes politiques et systèmes d'enseignement supérieur. Les principaux instruments de ces réformes demeurent le financement public, la structure commune des diplômes, l'assurance-qualité et la reconnaissance des qualifications.

Parmi les réalisations du Processus de Bologne, le texte cite la mobilité des étudiants et diplômés avec la reconnaissance de leur diplôme et parcours, l'acquisition par les étudiants de compétences leur permettant de poursuivre leurs études ou de s'intégrer au marché du travail européen, la dimension internationale des établissements, la participation des universitaires à des programmes d'enseignement et de recherche et le dialogue avec d'autres établissements et institutions d'autres régions du monde.

Le texte souligne néanmoins la nécessité de donner une nouvelle impulsion à la coopération en procédant à un développement des systèmes d'enseignement et une plus grande implication des communautés universitaires pour des réformes plus efficaces et égalitaires.

L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) étant confronté à de nouveaux défis tels que le chômage, la marginalisation des jeunes, les changements démographiques et de nouveaux flux migratoires, l'extrémisme religieux et des crises sociales et économiques ; les instruments proposés tels que la mobilité des personnels, le développement des connaissances et des technologies pourraient contribuer à relever ces défis, grâce notamment au dialogue et à la coopération entre établissements et systèmes d'enseignement supérieur.

Les objectifs du Processus, ainsi que le relate le texte, *demeurent l'émergence d'un EEES* où les qualifications sont reconnues immédiatement, permettant aux acteurs (enseignants, étudiants, personnels) de se déplacer à l'intérieur de cet espace. Il est également prévu de fournir aux apprenants les compétences utiles au développement de la société et à l'épanouissement personnel. Des liens entre l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) et l'Espace Européen de la Recherche (EER) doivent également être renforcés.

Le texte relève l'importance de rehausser la qualité et la pertinence de l'enseignement et de la recherche, en s'appuyant sur des innovations pédagogiques, en utilisant au mieux les nouvelles technologies et en privilégiant l'apprentissage centré sur l'étudiant. Relever la qualité passe également par l'accent mis sur des contenus tels que la créativité,

⁶ Erevan, 14-15 mai 2015.

l'entrepreneuriat et l'innovation, par la description des résultats d'apprentissage et de la charge de travail et de nouvelles méthodes d'évaluation.

Enfin l'implication des étudiants dans l'élaboration des *curricula* et dans la procédure d'assurance-qualité est primordiale pour une meilleure qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Posséder des compétences utiles à l'apprenant pour le développement de l'employabilité est également une des priorités de l'EEES dans un contexte de mutations socio-professionnelles et technologiques. Le Processus de Bologne préconise le dialogue avec les employeurs, l'ajustement des contenus des formations entre aspects pratiques et théoriques, le renforcement de l'entrepreneuriat et de l'innovation ainsi que le suivi de la carrière professionnelle des diplômés.

Le texte suggère de rendre le système d'enseignement supérieur plus inclusif, tenant compte des changements démographiques, de nouveaux flux migratoires, de la nécessité d'une politique du genre. La dimension sociale constitue un enjeu d'importance, notamment la prise en charge d'apprenants provenant de milieux défavorisés. Les méthodes pour y parvenir vont de la mobilité internationale des apprenants à la formation tout au long de la vie en passant par l'exploitation de la différenciation des établissements d'enseignement supérieur.

Les réformes structurelles sont très importantes pour l'EEES, et consistent en la mise en place de systèmes de diplômes, de crédits, de standards pour l'assurance-qualité et des modalités de mobilité, de reconnaissance des qualifications, de diplômes conjoints. Il est également primordial que les pays membres soutiennent ceux présentant un retard dans la mise en œuvre de ces réformes afin de maintenir la crédibilité de l'EEES.

Le texte fait remarquer la nécessité de procéder à des réformes concernant la gouvernance en favorisant l'implication de toutes les parties prenantes et des acteurs de l'enseignement supérieur dans le programme de travail et, de mettre en œuvre de nouvelles méthodes de travail. Les réformes portant sur la mobilité, la reconnaissance des qualifications, la dimension sociale, la formation tout au long de la vie doivent être suivies et achevées. Les mesures adoptées étaient les suivantes :

Les normes et lignes directrices révisées pour l'assurance-qualité dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES).

L'approche européenne pour l'assurance-qualité des programmes conjoints disponibilise le guide de l'utilisateur ECTS, comme un document officiel de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. En Afrique, parfois ce document n'existe pas.

6. Pertinence de la transposition du Processus de Bologne en Afrique

L'adaptation de l'enseignement supérieur africain à l'évolution mondiale

La transposition du Processus de Bologne en Afrique obéit à plusieurs impératifs. Le contexte mondial et celui de l'enseignement supérieur nous met en lien avec la mondialisation, ses retombées et exigences, la libéralisation des marchés, la signature de différents accords.

Pour Khelfaoui⁷, la rhétorique en rapport avec le Processus de Bologne a imposé l'idée que les temps sont désormais aux réformes qui s'inscrivent dans le « cadre de la globalité » et corrélativement cette rhétorique occulte toute réflexion sur une issue localisée à la crise.

Cette nécessité d'ajustement est également visible chez Charlier⁸ qui préconise que les universités africaines doivent adapter leur enseignement à l'évolution internationale, et « basculer au LMD ». Il évoque également la solidarité d'avec le Processus de Bologne des universités africaines, justifiant ainsi leur alignement.

Mais, c'est surtout pour faire face aux défis de la mondialisation que la transposition du Processus de Bologne est indispensable, notamment afin de répondre à l'exigence de mobilité des étudiants.

D'une manière plus générale, Benchema, cité par Charlier⁹, voit dans le Processus de Bologne un outil faisant partie de la politique de libéralisation des marchés et préparant ou accompagnant l'alignement des pays africains aux critères de l'Accord Général sur le Commerce et les Services (AGCS).

Le caractère incontournable de la transposition

Lorsque nous cherchons à élucider les raisons de la transposition du Processus de Bologne dans l'enseignement supérieur en Afrique, le caractère incontournable de cette réforme apparaît à travers les discours, principalement des acteurs (dirigeants, enseignants, étudiants, personnels), mais également dans les actions entreprises, les structures en place et même le contexte ambiant.

Cet aspect d'acceptation revêt un caractère contraignant pour certains des acteurs de l'enseignement supérieur, par exemple les responsables universitaires :

7 H. KHELFAOUI, « Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale » ? », *JHEA/RESA*, vol. 7 n°1-2, 2009, p.14.

8 J.-E. CHARLIER, « Savants et sorciers. Les universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité », *Éducation et sociétés*, 2006/n°18, p. 98.

9 J.-E. CHARLIER, « Faire du Processus de Bologne un objet d'analyse », *Éducation et sociétés*, 2009/2, n° 24, p. 115.

« Les responsables des universités africaines savent que le modèle de Bologne n'apportera pas de solution à leurs problèmes les plus aigus et urgents. Sans autre choix, ils sont forcés de l'accepter comme référent »¹⁰.

Chez les autres acteurs de l'enseignement supérieur, principalement les enseignants et étudiants, Khelfaoui évoque un état d'esprit acceptant de façon inconditionnelle les réformes de Bologne :

[...] La réforme a contribué à la diffusion d'un état d'esprit (résigné chez certains, convenu 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 » et que les débats locaux qui l'ont parfois accompagnée, portent davantage sur les modalités de son application que sur les problèmes de l'enseignement supérieur africain tels qu'ils sont vécus par les étudiants, les enseignants et les utilisateurs¹¹.

De façon plus précise, les facteurs expliquant cette adhésion pourraient être d'ordre structurel, socio-économique, géopolitique et même culturel, mis à part, bien sûr, l'aspect académique. Ainsi pour Charlier¹², la docilité envers l'international et l'inégalité de la relation symbolique entre les nations est un facteur d'acceptation inconditionnelle du Processus de Bologne.

Pour Khelfaoui, des réformes ont été entreprises et visaient à préparer l'acceptation du Processus. En effet, ces réformes, qui ont touché les différents secteurs de l'état et de l'économie, ont créé les conditions d'acceptation de la réforme des universités, où se concentrent traditionnellement les plus importantes forces de résistance sociale.

Mais la raison fondamentale de l'acceptation du Processus de Bologne par les pays africains demeure, pour Charlier et Croche¹³, l'isomorphisme des structures d'enseignement africaines, avec le système européen, qui constitue un facteur d'acceptabilité des réformes engagées en Europe :

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 mondial¹⁴.

10 J-E. CHARLIER et S. CROCHE, « L'influence normative du Processus de Bologne sur les universités africaines francophones », *Éducation et sociétés*, 2012/1, n°29, p. 98.

11 H. KHELFAOUI, « Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale » ? », *JHEA/RESA*, vol. 7, n°1-2, 2009, p. 12.

12 J.-E. CHARLIER, « Faire du Processus de Bologne un objet d'analyse », *Éducation et sociétés*, 2009/2, n° 24, p. 119.

13 J-E. CHARLIER et S. CROCHE, *op. cit.* p. 106.

14 J-E. CHARLIER et S. CROCHE, *op. cit.*, pp. 91-92.

Évoquant la même problématique, Zgaga souligne le lien entre pays colonisateurs et pays colonisés facilitant la collaboration dans l'enseignement supérieur et la recherche :

Il est bien connu que la plupart des universités dans des pays anciennement colonisateurs en Europe, étaient liées aux institutions dans les pays colonisés correspondants. En Europe, ces pays sont principalement le Royaume-Uni, la France, l'Espagne et le Portugal. Les anciennes colonies, généralement des pays en développement, sont surtout en Afrique, Asie, Amérique Latine, Caraïbes, et le Pacifique. Il y a toujours eu une étroite collaboration dans l'enseignement et la recherche entre les universités en Europe et celles au Sud¹⁵.

Le temps de la reconfiguration de l'enseignement supérieur africain

La nécessité de réformer l'enseignement supérieur en Afrique procède de deux ordres : d'une part, le Processus de Bologne dans sa transposition est envisagé comme l'occasion d'une réforme de l'enseignement supérieur afin de l'adapter au contexte mondial. D'autre part, c'est dans l'objectif de résoudre les crises et dysfonctionnements de l'enseignement supérieur que celui-ci a décidé d'adopter le Processus de Bologne.

En effet, la transposition du Processus de Bologne est une réponse aux besoins de réformes de l'enseignement supérieur en Afrique, et d'exigence de compatibilité « facilitant la mobilité entre les pays d'Afrique et ceux d'Europe »¹⁶.

C'est donc dans l'optique de s'inscrire dans le « cadre de la globalité » et de répondre aux exigences de la compatibilité que les réformes de Bologne se révèlent pertinentes, rendant nécessaire la réforme de l'enseignement supérieur en Afrique :

[...] L'UNESCO suggère donc, lorsque les taux de scolarité restent très bas, de réformer l'enseignement supérieur pour le rendre compatible avec le modèle qui s'impose dans le reste du monde¹⁷.

De façon plus spécifique, endosser le Processus de Bologne pour les systèmes d'enseignement supérieur africains aurait l'avantage de le rénover dans la perspective de résoudre les problèmes qui s'y posent : la crise des systèmes, les dysfonctionnements constatés¹⁸ et la reconfiguration de l'offre de formation.

15 P. ZGAGA, Looking out : The Bologna Process in Global Setting on the "External Dimension" of the Bologna Process, *Norwegian Ministry of Education and research*, 2008, pp. 48-49.

16 EU-Africa, 2008, p. 81.

17 J.-E. CHARLIER et S. CROCHÉ, « Le Processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et sociétés*, n°12, 2003/2, p. 26.

18 A. S. SALL, *Les mutations de l'enseignement supérieur en Afrique : le cas de l'université Cheick Anta Diop de Dakar (UCAD)*, L'Harmattan Sénégal, 2012.

Approche systémique de la transposition du Processus de Bologne, endossée par les organisations continentales et régionales

L'Afrique a décidé de donner un caractère collectif aux réformes de Bologne, en impliquant les organisations régionales et continentales. Ce choix se traduit par une vision portant la transposition du système LMD en Afrique, qui inclut la création d'un Espace Africain de l'Enseignement Supérieur (EAES), harmonisé, désenclavé et rénové :

« [...] Il s'agit davantage d'adapter le système au contexte historique, économique et social des pays par la mise en œuvre d'une voie africaine vers le LMD »¹⁹.

Le Processus de Bologne semble en effet un exemple et un catalyseur d'une approche systémique de résolution des problèmes de l'enseignement supérieur et universitaire en vue de bénéficier d'une initiative extérieure et de l'intégration africaine :

Parmi d'autres questions en débat pendant la réunion, l'importance d'une approche systémique dans l'enseignement supérieur a été soulignée à l'inverse de traiter avec des institutions individuelles, des organisations et même des pays. Ceci est important en vue de la nécessité d'actions de responsabilité et de soutiens mutuels collectifs, à travers l'agenda de l'intégration de l'Union Africaine. Nous voudrions viser la 'grande image' afin de trouver comment bénéficier d'initiatives hors de l'Afrique, travailler sur les erreurs commises par d'autres et construire sur leurs forces. Le Processus de Bologne, pour harmoniser les diplômes de l'enseignement supérieur, a été cité comme un exemple valant la peine d'être étudié²⁰.

Les arguments de la mobilité, des partenariats et échanges

Parmi les arguments favorables à la transposition du Processus de Bologne, citons la mobilité, les partenariats et les échanges.

La mobilité est sans doute l'élément phare justifiant l'adhésion aux réformes de Bologne : s'il n'est un argument d'adhésion pour les universités et populations, il est un élément justifiant un besoin de réformes de l'enseignement supérieur africain pour une meilleure compatibilité des structures et systèmes.

Cette donnée de la mobilité a été judicieusement prise en compte par les « pilotes du Processus de Bologne » pour attirer les étudiants des autres régions du monde, plus particulièrement ceux africains, leur donnant ainsi la possibilité de parfaire leur formation en Europe, mais également de contribuer à un exode des cerveaux. L'exportation du Processus de Bologne est en effet passée d'un discours européen à un travail d'argumentation pour le rendre plus attractif aux yeux des étudiants d'autres continents.

19 A. S. SALL, *Les mutations de l'enseignement supérieur en Afrique : le cas de l'université Cheick Anta Diop de Dakar (UCAD)*, L'Harmattan Sénégal, 2012, p. 19.

20 P. ZGAGA, *Looking out : The Bologna Process in Global Setting on the "External Dimension" of the Bologna Process*, Norwegian Ministry of Education and research, 2008, pp. 48-49.

Un autre avantage de la transposition du Processus de Bologne est une plus grande facilité dans les échanges et partenariats entre universités, qu'elles soient du Nord ou du Sud ou entre universités francophones et anglophones.

De Ketele souligne les bienfaits à attendre d'un dialogue entre universités africaines et européennes, aussi bien dans les domaines de la recherche et de l'enseignement que dans la fonction de veille et d'éveil. Les pays africains constituent des laboratoires de recherche concernant des besoins fondamentaux (eau, nutrition, santé, environnement, phénomènes sociaux et culturels, etc.). Ce sont ces recommandations allant dans le sens de cette coopération au niveau mondial qu'ont énoncé plusieurs personnalités et institutions, dont l'UNESCO²¹.

L'homogénéisation des pratiques : la comparabilité des diplômes, l'assurance-qualité

D'autres arguments d'une transposition du Processus de Bologne aux pays africains consistent en la nécessité d'une homogénéisation des pratiques concernant aussi bien la comparabilité et la compatibilité des systèmes, structures et diplômes, que les procédures d'assurance-qualité.

Cette exigence de comparaison, notamment des diplômes avec, en point de mire, une compatibilité des systèmes devrait faciliter la mobilité entre universités, pays et même continents. Cette volonté d'harmonisation des pratiques se retrouve également dans les procédures d'assurance-qualité et la définition de la qualité dont l'Europe, à travers sa gestion du Processus de Bologne, nous montre les dimensions à articuler :

Le Processus de Bologne articule la dimension européenne de la politique de qualité d'une part et les réponses nationales à cette politique d'autre part. Ce travail de définition de la qualité est motivé par la volonté de faciliter la reconnaissance et la comparaison des systèmes et diplômes d'enseignement supérieur²².

De façon plus large, la transposition du Processus de Bologne serait un cadre approprié pour la résolution de problèmes immédiats concernant aussi bien la société que les établissements d'enseignement supérieur.

Nous pouvons compter parmi ces domaines : le rétablissement de la paix et de la stabilité ; l'insertion professionnelle des diplômés : « Le passage au LMD serait une occasion de faire le point sur les fonctions que la société assigne à l'université. Les pays africains n'acceptent de consacrer des moyens importants au financement du LMD que parce qu'ils lui assignent

21 J.-M. DE KETELE, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, 172, Juillet-Août-Septembre 2010, pp. 5-13.

22 T. SAARINEN, « Brève histoire de la qualité dans la politique européenne de l'enseignement supérieur : analyse des discours sur la qualité et leurs conséquences sur les changements de politique », *Éducation et sociétés*, 2009/2, n° 24, 2009, p. 83.

un rôle d'encadrement. Espérant que les diplômés trouveront un emploi rémunéré, et contribueront au bien-être matériel des concitoyens. En aucun cas, ils ne contribuent pour que les étudiants soient au service de l'Europe » ; ainsi que des préoccupations plus spécifiques des universités : « Il serait bon, tant pour les universités africaines que pour leurs homologues européennes, que les premières acceptent de s'inscrire dans le nouvel espace international qui se met en place et qu'elles y importent leurs préoccupations urgentes »²³.

7. Problèmes liés à la transposition du Processus de Bologne

7.1. Le contexte de crise de l'enseignement supérieur en Afrique

Sommé d'adopter les différentes réformes de Bologne, l'enseignement supérieur africain se caractérise par un contexte difficile avec de faibles performances de ses universités à l'ère des changements multiples induits par la mondialisation ; une raréfaction des moyens (financiers, matériels, humains) couplée à un afflux d'étudiants. Khelfaoui²⁴ évoque même un « contexte de dénuement croulant sous le nombre d'étudiants ».

D'autres préoccupations consistent en la difficulté d'accès à l'enseignement supérieur sérieux, due au nombre insuffisant d'enseignants et d'infrastructures ; en une intégration socio-professionnelle déconnectée de la réalité socio-économique des pays africains.

Ces aspects et la voie pour leur résolution semblent éloignés des directives du Processus de Bologne : mobilité, échanges, coordination des *curricula*, et sont susceptibles de compromettre une application efficace du Processus de Bologne en Afrique.

7.2. Manque de concertation avec l'enseignement supérieur africain marquant son exclusion et la non prise en compte de ses besoins

À côté de ce contexte difficile, le déficit de dialogue avec les pays africains, aussi bien pour l'architecture institutionnelle de Bologne que pour les partenariats en matière d'enseignement supérieur entre l'Afrique et l'Europe rend difficile la prise en compte des besoins spécifiques de l'enseignement supérieur africain, et partant, une adaptation efficiente du Processus de Bologne²⁵.

De ce manque de concertation avec l'enseignement supérieur africain dérive sans doute le caractère incontournable du Processus de Bologne, d'autant plus que son appropriation n'a pas été accompagnée de débats, concernant la réalité, l'avenir de l'enseignement supérieur africain, et

23 J.-E. CHARLIER et S. CROCHE, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au Processus de Bologne », *Revue française de pédagogie*, 172 /2010, p. 81.

24 H. KHELFAOUI, « Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la situation coloniale ? », *JHEA/RESA*, vol.7, n°1 et 2, 2009, p. 17.

25 J.-E. CHARLIER et S. CROCHE, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au Processus de Bologne », *Revue française de pédagogie*, 172 /2010, pp. 80-81.

même le contenu de la réforme ou encore les problèmes de l'enseignement supérieur africain tels que vécus par les étudiants, les enseignants et les utilisateurs.

Dans le contexte de crise de l'enseignement supérieur en Afrique, et alors que l'adoption du Processus de Bologne permettrait la résolution de problèmes en Europe, le système d'enseignement supérieur en Afrique, en adoptant terme à terme le Processus de Bologne sans négociation, sans adaptation ni débats internes, met de côté la possibilité qu'aurait permis une « transposition spécifique » du Processus, de trouver une issue locale à la crise que vit le système d'enseignement supérieur en Afrique.

Ainsi donc, la transposition du Processus de Bologne en Afrique se caractérise également par un rapport de dépendance à l'égard des pays centraux. Cette dépendance aura pour effet d'exclure les pays africains de la définition de leurs propres politiques publiques. Certains y voient même une remise en cause du travail de reconfiguration entrepris depuis la période postcoloniale. D'autres auteurs voient dans le Processus de Bologne un facteur d'instabilité plutôt que de renouveau, en référence aux réformes endogènes.

De plus, en reprenant les caractéristiques académiques des pays européens, les systèmes d'enseignement supérieur africains occultent leurs besoins propres, ce qui ne garantit pas l'adaptation du Processus de Bologne aux spécificités desdits pays.

Lange²⁶ ajoute aux dirigeants de l'enseignement supérieur, d'autres parties également exclues du « partenariat » instauré par le Processus de Bologne, qui en sont donc les grands perdants :

« 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 politique publique, a été affaibli, sinon annihilé ».

L'exportation du modèle européen interroge : alors qu'il possède les vertus de souplesse en Europe, ce qui a facilité son adoption et application en Europe, son déploiement en Afrique s'effectue de façon rigide, sans possibilité donnée aux systèmes d'enseignement supérieur de mettre en œuvre leur créativité et inventivité, gage pourtant d'une adaptation authentique. La raison de cet état de fait n'est-elle pas à trouver dans la mise à l'écart des négociations et débats, de l'enseignement supérieur africain pour ce qui concerne l'élaboration du Processus de Bologne ?

26 M.-F. LANGE, « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, 1-2, 2003, pp. 143-166.

Conclusion

En Afrique, le Processus de Bologne est confronté à un problème de confusion et de visibilité. Souvent réduit à la mise en place du « système LMD » et cultivant le flou au niveau des organes de décision et des parties prenantes, il se caractérise donc par un manque de lisibilité sur son importance, efficacité et son impact sur leur système d'enseignement supérieur et leur économie²⁷.

L'application du Processus de Bologne draine avec elle plusieurs difficultés et effets pervers, dus en grande partie à la connaissance approximative et à l'incertitude qui y est attachée. En premier lieu, on remarque les difficultés liées à l'application des éléments de mobilité et d'échanges dans le cadre du Processus de Bologne pour les pays africains. En effet, une portion congrue est accordée à la mobilité et aux échanges dans les systèmes d'enseignement supérieur africains :

À l'inverse, bien qu'affichant une ambition de complémentarité internationale, le Processus de Bologne 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 des 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 professeurs²⁸.

En conséquence, nous y retrouvons une application du Processus de Bologne « tronquée », se caractérisant par l'absence de moyens (matériels, financiers, humains) nécessaires à la mobilité et aux échanges. L'Europe envisage de renforcer l'attrait de son enseignement supérieur sur la scène internationale. Elle souhaite dans le même temps contribuer à doter les diplômés d'une conscience européenne en les encourageant à opérer une part de leur cursus dans un autre pays que leur pays d'origine. Ces deux objectifs fondateurs ne sont pas à l'agenda des pays africains qui vont opter pour le LMD. Les moyens qu'exigerait l'organisation d'une mobilité interafricaine et les personnels ne sont pas actuellement disponibles et rien n'indique qu'ils le seront prochainement. Les constats conduisent à la conclusion selon laquelle le transfert du modèle de Bologne vers l'Afrique est tronqué et amputé d'une partie essentielle qui lui donnait du sens en Europe. Ne résiste correctement au transfert que l'appareil des normes et des conventions, qui n'avait de sens en Europe que pour faciliter les échanges d'étudiants et soutenir l'image d'un système d'enseignement intégré.

27 R. LEWIS, « L'avenir de l'assurance qualité au sein du système mondial d'enseignement supérieur », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, vol. 2 : mondialisation, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 2011, p. 244.

28 H. KHELFAOUI, « Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale ? », *JHEA/RESA*, vol.7, n°1-2, 2009, pp. 10-11.

D'autres facteurs influencent négativement les éléments de la mobilité et des échanges et ont trait aux conditions et à l'environnement dans lequel se déroule l'enseignement supérieur africain, notamment l'imprécision du calendrier universitaire qui rend ardu les échanges entre étudiants africains et européens.

L'interdépendance des universités fait que le blocage de l'une entraîne le blocage du réseau dont elle fait partie, ce qui constituerait un problème pour le réseau. L'évolution de l'ensemble hétéroclite qui se met en place pose question : les pays initiateurs du processus 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'équivalence. Possible jeu de dupes, car il est peu plausible que la reconnaissance devienne automatique, étant donné les différences de valeurs des crédits et le système de compensation.

Un des faits marquants de la transformation de l'Enseignement Supérieur, et dont la critique est adressée aux promoteurs du Processus de Bologne est incontestablement et de façon universelle, la marchandisation de l'éducation, plus particulièrement la soumission de l'enseignement supérieur aux impératifs et enjeux économiques, ainsi qu'à la logique du marché.

Cette conception draine avec elle la création d'un marché mondial de la formation supérieure²⁹. Mais, c'est surtout une déréglementation des systèmes éducatifs, préconisée par les impératifs de la mondialisation à laquelle nous assistons, afin de créer de nouvelles réglementations, soumises à la logique du marché et à l'économie.

Cette marchandisation de l'éducation, dans laquelle la connaissance est décrite comme tout autre service marchand par l'OMC³⁰, suscite des contestations émanant de différents acteurs de l'enseignement supérieur.

La réforme s'accompagne partout d'une même terminologie (société des savoirs, technologie de l'information et de la communication, niches de compétitivité, village global, etc.), d'un même système d'argumentation (imbrication des économies, internationalisation des savoirs, mobilité scientifique, etc.) et de « rationalisation » (spécialisation, compétences, etc.). 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.

Comme on le voit, les débats locaux qui portent davantage sur les modalités de l'application du Processus de Bologne plutôt que sur le fond sont insuffisants et superficiels. ■

29 S. GARCIA, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007/1, n°166-167, p. 81.

30 J. KNIGHT, « Enseignement transnational dans un environnement commercial : complexité et répercussion des politiques », AVA (27-29 avril 2004) : Les implications de l'AGCS/OMC pour l'enseignement supérieur en Afrique, pp. 67-120. Actes de l'atelier de l'AUA. Accra/Ghana : Association des Universités.